

COLEGA ASSOCIADO

A exemplo de anos anteriores, o curso preparatório do SINPEEM para os concursos públicos de ingresso e de acesso de 2007 para o provimento dos cargos de professor de educação infantil, de ensino fundamental I e II e de ensino médio, bem como de coordenador pedagógico, tem o claro propósito do sindicato de investir cada vez mais na formação dos profissionais de educação da rede municipal de ensino.

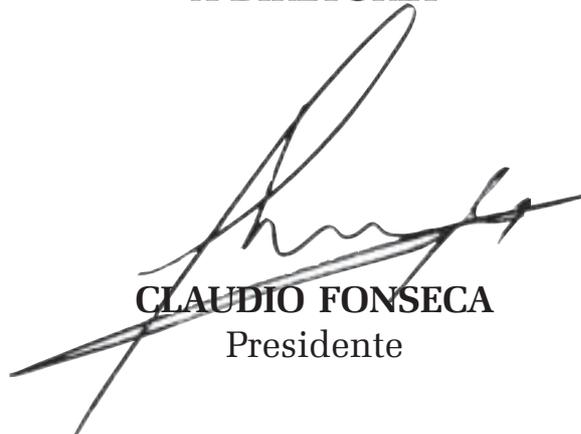
Milhares de associados ao SINPEEM que se inscreveram no prazo determinado farão o curso preparatório, dividido em duas etapas: legislação e parte pedagógica.

Com base nos editais dos concursos publicados no Diário Oficial da Cidade (DOC) em 5 de junho de 2007 e retificados em 22 de junho, elaboramos esta apostila com a legislação solicitada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Para facilitar o entendimento, algumas leis foram resumidas ou tiveram artigos suprimidos.

Apesar de termos reivindicado um prazo de 120 dias entre a publicação dos editais e a realização do concurso, essencial para a elaboração do curso e aprendizado dos candidatos, a SME desconsiderou a necessidade de um tempo maior para a preparação dos inscritos. Por isso, contamos com a colaboração e compreensão para eventuais limitações e problemas.

Desejamos a todos bom aproveitamento e um excelente desempenho nas provas.

A DIRETORIA



CLAUDIO FONSECA
Presidente



ÍNDICE

ALARCÃO, Isabel PROFESSORES REFLEXIVOS EM UMA ESCOLA REFLEXIVA	6
BRUNEL, Carmem JOVENS CADA VEZ MAIS JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	12
CANDAU, Vera Maria (organizadora) SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA(S): QUESTÕES E PROPOSTAS	19
CARVALHO, Rosita Edler EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM OS PINGOS NOS "IS"	25
CASTORINA, J. A. PIAGET-VYGOTSKY: NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE	36
COLL, César APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	40
FREIRE, Paulo PEDAGOGIA DA AUTONOMIA – SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	43
FREITAS, Luiz Carlos de CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS	48
GARCIA, Olgair Gomes A AULA COMO MOMENTO DE FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCADORES	52
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves O JOGO DAS DIFERENÇAS: O MULTICULTURALISMO E SEUS CONTEXTOS	54
HADJI, Charles AVALIAÇÃO DESMISTIFICADA	64
HARGREAVES, Andy O ENSINO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO NA ERA DA INSEGURANÇA	71
HOFFMANN, Jussara O JOGO DO CONTRÁRIO EM AVALIAÇÃO	78
LERNER, Delia LER E ESCREVER NA ESCOLA – O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO	86
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ATUAL: UM DESAFIO FUNDAMENTAL	91
MACEDO, Lino de ENSAIOS PEDAGÓGICOS: COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA PARA TODOS?	98

MELLO, Guiomar Namó de EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA - O QUE TROUXEMOS DO SÉCULO XX?	105
MOLL, Jaqueline (org.) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	108
MORAN, José Manuel; MACETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	116
MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino PARA ENTENDER O NEGRO NO BRASIL DE HOJE: HISTÓRIA, REALIDADES, PROBLEMAS E CAMINHOS	124
PERRENOUD, Phillipe AVALIAÇÃO: DA EXCELÊNCIA À REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS - ENTRE DUAS LÓGICAS.....	128
PERRENOUD, Phillipe DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR	138
RIBEIRO, Vera Masagão EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS LEITORES, NOVAS LEITURAS	140
SACRISTÁN, J. Gimeno COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO	146
STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William INCLUSÃO – UM GUIA PARA EDUCADORES	154
TAILLE, Yves de La O ERRO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA	157
TEBEROSKY, Ana. COMPREENSÃO DA LEITURA: A LÍNGUA COMO PROCEDIMENTO	159
THURLER, Mônica Gather INOVAR NO INTERIOR DA ESCOLA	167
TORRES, Rosa Maria O QUÊ (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?	174
VASCONCELLOS, Celso AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DA MUDANÇA - POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA	178
VYGOTSKY, L. S. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM	183
WEISZ, Telma O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM	195
ZABALA, Antoni ENFOQUE GLOBALIZADOR E PENSAMENTO COMPLEXO: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO ESCOLAR.....	197
ZABALA, Antoni A PRÁTICA EDUCATIVA - COMO ENSINAR.....	205

PROFESSORES REFLEXIVOS EM UMA ESCOLA REFLEXIVA

ALARCÃO, Isabel.
4ª ed., São Paulo, Cortez, 2003

A autora relata um fato que ocorreu no Brasil. Foi a um hotel no Nordeste e a maneira como foi recebida pareceu-lhe padronizada. Segundo a autora, o fato fez com que refletisse sobre os temas que havia trabalhado em suas palestras anteriores: reflexividade, contextualização, pessoalidade, cidadania e comunicação, sendo que “numa delas tinha situado o tratamento destes temas no contexto da sociedade da informação globalizante em que vivemos”. Esse exercício reflexivo fez com que ela pensasse sobre como ocorrem os processos de transição dos alunos de uma escola para outra ou de um grau para outro, preocupando-se em como são contextualizados, quais as informações que recebem para se integrarem, quem os receberá para que possam “viver a escola em vez de se isolarem e quererem apenas passar o mais rápido possível”.

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

Para Alarcão, “a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competência de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida”. As principais idéias que irá desenvolver ao longo do capítulo são: o problema de acesso à informação e a igualdade de oportunidades para não gerar a info-exclusão; a necessidade de a pessoa desenvolver a capacidade de avaliar a informação e a competência de organização do pensamento e da ação em função da informação.

A sociedade da informação em que vivemos

Estamos na era da informação e também era da comunicação. O avanço das mídias é grande e o cidadão comum dificilmente consegue lidar com as novas informações que chegam se não desenvolver um grande espírito crítico.

Raposo (2001), afirma que cabe ao homem discernir o que “constitui fator de valorização do conhecimento, da liberdade, da solidariedade do que é alienação, manipulação, opressão ou injustiça”.

Alarcão cita também Morin o qual afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar, ser capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente. É fundamental pensar na compreensão entendida como a capacidade de perceber os objetos, as pes-

soas, os acontecimentos e as relações que entre todos se estabelecem.

A educação também está em crise e faz-se necessário compreender o que está acontecendo. A escola mudou: não detém o monopólio do saber. O papel do professor mudou e o papel do aluno também mudou “Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformar no seu conhecimento e no seu saber”.

A sociedade da informação passou a se denominar sociedade da informação e do conhecimento e mais recentemente sociedade da aprendizagem. Cita Morin: a informação se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber. O conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum.

As novas competências exigidas pela sociedade da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem

Hoje o valor está na capacidade do homem em transformar informações em conhecimento. O pensamento e a compreensão são grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional e internacional.

O que se propõe é um conceito de competência de modo que uma pessoa saiba viver na contemporaneidade com sabedoria, de uma forma mais holística, para além da informação e do conhecimento, que possa apresentar certas capacidades, além do conhecimento: saber o que fazer e como, capacidade de aprender com o sucesso e com os erros, capacidades sociais, redes de contatos e influência, vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades e poder.

A cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. Cada cidadão deve estar preparado para encontrar a informação necessária, para decidir sobre sua relevância e para avaliar sua fidedignidade e caso ele não possa ter acesso à informação e não tenha um pensamento crítico e independente, ele pode ser manipulado e info-excluído. É preciso que se perceba a importância da formação de uma pessoa.

Alarcão justifica o uso de competência a partir da obra de Perrenoud: a noção de que competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como uma mais valia relativamente aos saberes.

Para que os cidadãos possam assumir um papel de atores críticos têm de desenvolver a grande competência da compreensão, mas também capacidade de utilizar várias linguagens e, hoje temos

mais uma linguagem: a linguagem informática.

A competência para lidar com a informação na sociedade da aprendizagem

É necessário lidar com a informação de modo rápido e flexível, é preciso saber o que procurar e onde. É preciso distinguir o que é relevante do que não é. Pelo fator da multiplicidade e quantidade de informações quem a recebe precisa reorganizá-la, colocando em ação sua mente interpretativa, seletiva, sistematizadora e criadora.

Para que todos tenham acesso à informação e não sejam marginalizados é necessário criar essas condições na escola e na comunidade para que compensem a falta que possa existir nas famílias. A escola tem papel central na questão do acesso à informação e na criação de comunidades de aprendizagem.

Os alunos na sociedade da aprendizagem

Ser aluno é ser aprendiz. Ele tem que se convencer de que é necessário ir à procura do saber, confiar no professor, mas é o aluno quem tem que descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva.

A concepção de educação, nesta abordagem é de caráter construtivista, sócio-cultural. Uma boa parte das competências hoje exigidas precisa ser desenvolvida num contexto em que haja um apelo para atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas e em projetos de reflexão e pesquisa.

O papel da aprendizagem muda e muda o conceito da sala de aula que passa a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. A organização das aprendizagens deve focar no próprio aluno e promover sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem.

Há no texto um exemplo de três estudos de pesquisa-ação. Com a criação de comunidades de aprendizagem, os alunos da pesquisa passaram a definir seus objetivos e tentar alcançá-los, assumiram uma atitude de pesquisa colaborativa para resolver problemas, tarefas e interagiram com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa.

Os professores na sociedade da aprendizagem

O professor de hoje tem de desenvolver algumas competências: criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender.

É importante que o aluno aprenda a ser aluno, para aprender a conhecer, a fazer e a viver com os outros. E para tanto os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. Ele tem novos papéis e precisa re-

pensar seu papel, pois se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm de se conscientizar que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras.

Para não se sentirem ultrapassados, os professores, precisam se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais. Precisam ser - professor reflexivo numa escola reflexiva.

A escola na sociedade da aprendizagem

As mudanças estendem-se ao nível da organização que é a escola, para dar conta dessa mudança no modo de conceber os processos de aprendizagem.

De modo geral as escolas não compreenderam que elas também precisam se repensar e que só elas podem transformar a si próprias, com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários, em interação com a comunidade circundante.

As escolas que já perceberam, começaram a funcionar como comunidades auto-críticas, aprendentes e reflexivas. "Constituem aquilo que chamei a escola reflexiva que defini como "organização que continuamente se pensa a si próprias, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo".

Alarcão cita o exemplo de uma escola que avaliou a sua missão, direção e professores. Reafirma que a escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É auto-gerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se, avalia-se e constrói conhecimento sobre si própria.

Cita a idéia de Morin: é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir, dizendo que esta idéia precisa ser introduzida nos paradigmas de formação das pessoas e no funcionamento das instituições. Destaca também o papel da gestão da informação.

Capítulo 2 - A formação do professor reflexivo

A concepção de professor reflexivo atraiu muitos educadores e formadores de professores na década de 90 e de lá para cá a concepção tem começado a sofrer críticas. Alarcão propõe-se a fazer a desconstrução do conceito. Trata também de como compreender a transposição deste paradigma do nível de formação dos professores individualmente, para o nível de formação situado no contexto da escola, a

qual concebe como escola reflexiva desde 2001.

Em que se baseia a noção de professor reflexivo

Baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É o profissional que age de modo inteligente e flexível, situado e reativo. Em Schön (1983,1987), temos que é uma atuação produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte.

Como se explica o fascínio que atraiu? Por que a atual desilusão?

Alarcão apresenta o fascínio como a falta de confiança na competência de alguns profissionais, a reação perante a tecnocracia, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor atribuído a epistemologia da experiência, a fragilidade do papel do professor, a dificuldade de formar bons profissionais e outras tantas evidências. Cita Pimenta para mostrar como no Brasil ampliam-se os motivos em função do panorama político brasileiro. Reafirma que continua a acreditar nas potencialidades da proposta de formação reflexiva.

A autora destaca três hipóteses para a atual desilusão: se as expectativas foram elevadas e pensou-se que a concepção poderia resolver todos os problemas de formação; se o conceito de reflexão não foi compreendido em sua profundidade e que é necessário reconhecer as dificuldades de se colocar em prática de forma sistêmica programas de formação de natureza reflexiva

Qual a relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva?

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local que ele, com os seus colegas, constrói a profissionalidade docente. A escola tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática é transponível para a comunidade educativa que é a escola.

Como formar professores reflexivos para e numa escola reflexiva?

Ao citar Schön, a autora põe em destaque os limites do ato de ensinar em relação às potencialidades do ato de aprender, bem como a importância de estabelecer um diálogo consigo mesmo, com o outro e com a situação.

Comenta que observa nos espaços de formação a

dificuldade que as pessoas revelam em por em ação mecanismos reflexivos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. "É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas".

Aponta a importância do diálogo que não pode acontecer num nível apenas descritivo e que precisa atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais de ensino agir e falar com o poder da razão.

Apresenta a metodologia da pesquisa-ação como possibilidade de avançar numa formação reflexiva, pois nesta abordagem há a idéia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceitualizar, tem um enorme valor formativo.

A pesquisa ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva

A pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social e desenvolve-se em ciclos de planificação, ação, observação, reflexão. Parte da clara identificação de um problema e tem como característica o trabalho cooperativo no planeamento do trabalho e na avaliação dos resultados.

Na abordagem experiencial (Kolb;1984), a aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber. O processo compreende quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização e experimentação ativa.

Há uma relação entre esses dois processos (da pesquisa-ação e da aprendizagem), bem como se analisa uma situação do ponto de vista da abordagem reflexiva (Schön). Em sua teoria encontramos os componentes da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a meta reflexão: reflexão sobre a reflexão na ação. Alarcão acrescenta a reflexão para a ação identificada com a questão da pesquisa-ação.

Cita ainda outras estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão: análise de casos; as narrativas; a elaboração de portfolios; o questionamento dos outros atores educativos entre outros.

A análise de casos / As narrativas - Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu nossa atenção e merece nossa reflexão. Segundo Shulman (1986), os casos só são casos porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai além da mera descrição.

As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. Serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrem, sendo que é importante que se registrem não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento.

Elas podem registrar as questões do professor, mas também podem ter como foco os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação. Ajudam a analisar a vida, desdobrar percursos profissionais, revelam filosofias e padrões de atuação, registram aspectos conseguidos e a melhorar; constituem-se num manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas.

Narrativas e casos: que relação? - As narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam em uma teorização. Os casos não são meras narrativas; eles encerram em si conhecimento sobre a vida. São narrativas elaboradas com um objetivo: darem visibilidade ao conhecimento. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de exprimirem as suas teorizações.

Os portfólios - Segundo Alarcão, portfolio é “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.

O conceito vem da área de Artes. Há duas características a destacar: por um lado a sua originalidade (construção pessoal do autor). Por outro lado ele tem uma finalidade que é dar-se a conhecer, revelar-se.

A autora cita o trabalho de Idália Sa-Chaves que tem se dedicado à teorização e à prática desta estratégia formativa no contexto da abordagem reflexiva em formação de professores e a qual utiliza a designação de portfólios reflexivos e lhes atribui alguns significados específicos.

As perguntas pedagógicas

Como atributo do ser humano, a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e aprendizagem. As perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor.

Tom (1987) e Smyth (1989) têm salientado o valor das perguntas pedagógicas como meio de desenvolvimento profissional: emancipação e manifestação do espírito crítico pelos professores como intelectuais e cidadãos interventivos na sociedade. Smyth apresenta quatro tipos fundamentais: descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

Conclusão

As estratégias que possam colaborar para uma formação reflexiva têm como objetivo que os professores tornem-se mais competentes para analisarem

as questões do cotidiano e agirem, não só na resolução dos problemas mais imediatos, mas situando-os num plano mais abrangente, considerando a escola, a educação e a sociedade.

Alarcão ressalta a importância do crescimento do professor através dos degraus que vão dar na sabedoria, desde ter a informação, mas saber que só o conhecimento que resulta de sua interpretação permitirá a visão e sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação.

Capítulo 3 - Contributos da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores

Neste capítulo a autora irá apresentar algumas reflexões sobre o papel do supervisor na sua relação com o professor e com os saberes de referência. Coloca-se uma questão: como é que a supervisão pode contribuir para a construção do conhecimento profissional do professor e como devem articular estes dois vetores.

Conhecimento profissional dos professores

Várias abordagens foram construídas a partir dos estudos sobre o pensamento do professor e basicamente há: a abordagem que procura compreender o conhecimento do professor partindo de elementos cognitivos; a vertente prática, experiencial, contextualizada e outra que reconhece a importância dos referentes teóricos e experienciais (Shulman, 1986; Barth, 1993).

A autora apresenta algumas dimensões do conhecimento profissional do professor: o conhecimento científico-pedagógico (modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares); conhecimento do conteúdo escolar (compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar); conhecimento pedagógico geral (Shulman – general pedagogical knowledge) domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas; conhecimento do currículo (compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não disciplinares, bem como a estrutura dos seus programas); o conhecimento do aluno e das suas características; o conhecimento dos contextos; o conhecimento dos fins educativos; o conhecimento de si mesmo e Alarcão acrescenta mais um: conhecimento da sua filiação profissional.

Supervisão pedagógica

A supervisão não se limita ao contexto da formação inicial nem da profissionalização em serviço, mas também da formação continuada, supervisão curricular, supervisão como vertente formativa da inspeção e como consequência natural da avaliação de

desempenho. O objetivo principal da supervisão é criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais dos professores, entendidas como dimensão do conhecimento e da ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida na escola.

Ela transcende a ação do professor e atinge a formação do aluno, a vida na escola e a educação; é uma atividade de natureza psico-social e centrada nos contextos formativos. O contexto formativo da supervisão deve favorecer a competência profissional (natureza holística e integrada).

O supervisor é um gestor de situações formativas que implicam em capacidades humanas e técnico-profissionais específicas, portanto pressupõe pré-requisitos e formação especializada.

O supervisor e a construção do conhecimento pedagógico

O supervisor pedagógico pode ajudar na construção do conhecimento pedagógico pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, pela monitorização avaliativa de situações e desempenhos. A fala em diálogo formativo, alicerçada na capacidade de observação e de escuta atenta, são a pedra angular na construção do conhecimento profissional.

Análise de uma interação discursiva em contexto de supervisão pedagógica

A situação apresenta uma análise da supervisão da universidade. Esta ocorreu numa sessão semanal de reflexão sobre as práticas vividas por alunos estagiários da universidade no curso de formação de professores do 1º ciclo (6 a 10 anos). Os alunos da universidade tinham supervisão da universidade e do professor da classe, chamado de professor cooperante.

“A supervisora seguiu seu esquema habitual: descrição do que tinha acontecido na aula feita pelo estagiário que tinha assumido a condução da classe e completada pelos colegas que tinham assistido e realizado intervenções pontuais; análise interpretativa e negociada dos acontecimentos a partir das várias vozes que contribuíram para a análise multivisional do que tinha sido observado na sala de aula. A partir da sala de aula como microcontexto de referência, partiu-se para outros contextos: as vivências dos participantes, os quadros teóricos de referência... O ponto de chegada foi a síntese da conceitualização realizada a partir da prática que, permitiu também a identificação de conceitos teóricos, base conceptual e permitiu interpretações de outros contex-

tos num desenvolvimento espiralado”.

A finalizar

Na análise do episódio de aula, utilizaram-se processos de construção do conhecimento que passaram pela: clarificação do episódio, caracterização da situação, compreensão do episódio à luz de referentes, estruturação de conceitos. Esses processos são característicos da situação formativa em contextos de supervisão. Focalizou-se a reflexão em todas as dimensões do conhecimento profissional e num processo de transformação e através de perguntas pedagógicas, passou-se da descrição à representação cognitiva. O episódio transformou-se num caso.

Capítulo 4 - Gerir uma escola reflexiva

Neste capítulo aborda-se o conceito de escola reflexiva, as características da liderança institucional, a centralidade do currículo, o papel dos professores e dos alunos, a interação com a comunidade, a permanente qualificação profissional e o renovado desenvolvimento institucional.

Uma nota autobiográfica, enquadradora do tema

Alarcão relata seu percurso profissional desde que era professora até estar em cargos de gestão e como sempre tentou compreender o que é ser professor e como poderia e deveria formar aquele profissional que é o professor. Comenta sobre a descoberta de que para ser professora não era suficiente saber bem os conteúdos que devia ensinar, pois dava-se conta que havia mensagens que não passavam.

Apointa a abordagem da teoria da aprendizagem experiencial elaborada por David Kolb (1984) como um referencial importante para suas análises. Nessa perspectiva, Alarcão escreveu duas obras com José Tavares. Interessou-se pela perspectiva humanista, segundo a qual, a formação de professores é um processo pessoal de se tornar professor. Mais tarde abraçou a noção de professor reflexivo que encontrou em Shon (1987) e Zeichner (1993).

Compreendeu em seu percurso que o professor não podia ser um ser isolado na sua escola, mas tinha de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente. A partir de sua vida profissional, pensou sobre a escola como comunidade socialmente organizada e dinamizada por um projeto próprio: o projeto educativo. Apresenta como conclusão que ou a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma.

A autora desenvolve a idéia de escola reflexiva, também em desenvolvimento e aprendizagem e propõe refletir sobre a gestão de uma escola reflexiva como uma gestão integrada de pessoas e processos,

uma gestão realizada com pessoas e a bem das pessoas, trazendo assim para o centro da arena educativa não apenas o aluno, mas todo os elementos humanos que constitui a escola.

Pensando sobre a essência da escola

Compartilhando a reflexão de Macedo (1995:68), Alarcão diz que a escola é uma comunidade. A escola estabelece a interface entre a sociedade adulta e as crianças e jovens em desenvolvimento. A escola surge como um todo e não um ajuntamento de pessoas. É uma comunidade social, organizada para exercer a função de educar e instruir.

A escola como eu gostaria que ela fosse

Apoiada nas palavras de Maria do Céu Roldão (2001), apresenta a caracterização da escola como gostaria que fosse: uma comunidade dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global; que conceba, projete, atue e reflita; que tenha ambição estratégica; que questione o insucesso nas suas causas para, relativamente a elas, traçar planos de ação; uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e a suas formas de atuar e funcionar; que analise, desconstrua e refaça suas opções e a sua vida curricular; que saiba criar as suas próprias regras e que saiba prestar contas de sua atuação, justificar os seus resultados e auto-avaliar-se para definir o seu desenvolvimento; uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados; uma escola que conheça as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional.

Uma escola onde os professores se sintam felizes e úteis à sociedade e onde os alunos apreciem como é bom crescer em saber.

Como cheguei ao conceito de escola reflexiva

A escola reflexiva encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento; é uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. Da definição de escola reflexiva destacam-se as idéias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação. Por detrás desta concepção reconhece-se a idéia de professor reflexivo de Schön, mas também a noção de organização aprendente de Senger (1994).

A idéia do profissional que reage em situação, interagindo com ela e sobre ela refletindo (de Schön) é transponível para a idéia de organização aprendente que se sustenta em Senger: “uma organização

que está continuamente expandindo a sua capacidade de criar o futuro”.

A escola tem uma missão: educar. Investiga-se e avalia-se a si própria. É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir, pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. A escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante.

Escola, comunidade com projeto

Segundo Canário, o estabelecimento de ensino assume cada vez maior importância nos discursos e práticas educativas a partir de três níveis distintos: o nível da investigação educacional; o nível da mudança educacional e o nível da formação.

O projeto educativo “surge como o instrumento, excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino”. O projeto da escola é a carta de definição da política educativa da escola e deve-se centrar no modo como se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo.

O currículo no centro do projeto da escola

Alarcão considera currículo em seu sentido lato, ou seja, conjunto de aprendizagens proporcionadas pela escola e consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto. A noção de currículo é central na noção de escola e tem de assumir um lugar de primeiro plano no projeto educativo de escola.

A autora comenta que Roldão designou quatro princípios acerca da organização da escola: homogeneidade, segmentação, seqüencialidade e conformidade. As escolas, os professores, os políticos e os pais começam a interrogar-se sobre o paradigma de uniformidade e o paradigma de educação que lhe está subjacente.

Em 1995, Alarcão e Tavares alertavam para a necessidade de romper com os paradigmas tradicionais da educação, bem como Roldão (2001) que apresenta a substituição dos princípios tradicionais por diversificação, finalização, reflexividade e eficácia.

Perrenoud (2001) idealizou uma nova organização de trabalho na escola baseada em objetivos, em ciclos de aprendizagem pluri-anuais, em grupos flexíveis, em módulos intensivos, em projetos pluridisciplinares e em tarefas escolares à base de problemas e de projetos. Há, no entanto, uma dificuldade para se romper com os paradigmas e para Alarcão seria perigoso uma ruptura brusca, mas identifica o afastamento progressivo do *status quo* para mudar a cara da escola.

Neste sentido, entra a concepção de escola reflexiva como escola inteligente que decide o que deve fazer em cada situação específica e registra o seu

pensamento no projeto educativo. - projeto de toda a escola reveladora de um pensamento sistemático baseado no confronto de idéias e no diálogo construtivo que solidifica as comunidades. O projeto educativo da escola, uma vez aprovado, tem de passar a constituir-se como referência para a ação.

Gerir uma escola reflexiva é gerir uma escola com projeto

Para gerir uma escola reflexiva é preciso pensar numa organização e gestão caracterizadas como: participada, determinada, coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível e resiliente face à situações, avaliadora e formadora.

Há aspectos que a pesquisa de Zabalza (1992) sobre escolas eficazes apresenta e são denominados comuns da escola reflexiva. Só o modelo democrático de gestão se coaduna com o conceito de escola reflexiva, ou seja, um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa – e, pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável.

A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir. Gerir uma escola reflexiva é nortear-se pelo projeto de escola, em constante desenvolvimento e

tomar as decisões adequadas no momento certo, ser capaz de mobilizar as pessoas para serem atores sociais e transformarem o projeto enunciado em projeto conseguido. Implica em ter um pensamento e uma visão sistêmica.

A reflexão sobre escola reflexiva leva a pensar nas cinco dimensões identificadas por Senge para as instituições aprendentes: liderança, modelo mental, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistêmico.

Conclusão

Gerir uma escola reflexiva é: ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas; saber agir em situação; nor-tear-se pelo projeto da escola; assegurar uma atuação sistêmica; assegurar a participação democrática; pensar e escutar antes de decidir; saber avaliar e deixar-se avaliar; ser conseqüente; ser capaz de ultrapassar dicotomias paralizantes; decidir; acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Síntese realizada por Sandra Giovina Ponzio Ferreira, mestranda na FEU/USP – área de psicologia e educação.

JOVENS CADA VEZ MAIS JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BRUNEL, Carmen. Porto Alegre, Mediação, 2004

Conforme o censo escolar divulgado em 2004, a procura pelo Ensino Médio por jovens cresceu, com maior ingresso na EJA e no profissionalizante do que no Ensino Médio convencional. O aumento na procura por matrículas mostra que os jovens percebem a importância da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho, contudo uma parcela cada vez maior não cursa o ensino regular.

No presente trabalho a professora de Biologia, mestre em Educação e doutoranda pela UFRGS, Carmen Brunel, baseando-se em seus estudos que objetivavam esclarecer as razões dos “jovens cada vez mais jovens” procurar a EJA, analisa e ilustra, com depoimentos de estudantes, as questões que os impediram de se manter na educação básica e/ou os levaram a essa modalidade de ensino.

EJA: uma população cada dia mais jovem

A autora inicia abordando o rejuvenescimento da

população que freqüenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fato que vem progressivamente ocupando a atenção dos educadores e pesquisadores na área da educação. Os diversos espaços da EJA têm recebido nos últimos anos, um número cada vez maior de jovens e adolescentes das mais diferentes classes sociais que, de acordo com a autora, têm modificado o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos ocupantes desse espaço. Esta modalidade de ensino é a alternativa mais procurada por jovens que não lograram concluir seus estudos na escola regular, na maioria com histórico de várias repetências, muitos com problemas de indisciplina, bem como aqueles cujos pais consideram a última alternativa para manter o filho na vida escolar.

Esses novos aspectos levaram a indagações concentradas nas seguintes reflexões: por que tantos jovens optam por essa modalidade de ensino? Como esta trajetória se constituiu ao longo de suas vivências e como chegaram até aqui? Frente à ansiedade de alunos e professores, neste contexto, Brunel

foi impulsionada a pesquisar estas questões.

Primeiramente, foi desenvolvido um estudo nos diversos espaços da EJA do Rio Grande do Sul e, em especial, em Porto Alegre com o objetivo de comprovar, com dados estatísticos, a realidade e extensão do fenômeno. Em um segundo momento foi realizado um estudo no interior de uma escola privada de educação de jovens e adultos, os alunos de uma turma de ensino médio, com faixa etária entre 18 e 25 anos, foram ouvidos, durante cinco encontros, sendo discutidos temas como: escola, violência, sexualidade, drogas e juventude. Foi realizado um estudo sobre a trajetória escolar de seis e ouvidos também professores dessa rede.

Mostrar a realidade dos jovens que freqüentam a EJA, os aspectos políticos e legais que facilitam o ingresso desses alunos, cada vez mais cedo é o que a autora apresenta como objetivo para o capítulo I. No capítulo II, a apresentação da metodologia usada no trabalho inserindo o leitor nos espaços investigados e no III, uma reflexão sobre a modernidade e a escola. A escola onde foi realizado o estudo, a legislação que a rege, as relações sociais e as trocas de saberes que se estabelecem neste ambiente é a proposta do IV, o último capítulo deste livro.

Para a realização desse trabalho, segundo a escritora, vários autores contribuíram para a compreensão do fenômeno e a tessitura do texto, citando com mais detalhes Freire, Morin, Spósito e Charlot, como os grandes referenciais teóricos.

A autora inicia com Paulo Freire, cuja visão humanista de mundo, mostra a escola como lugar de troca de saberes e afetividade, onde educadores e educandos se encontram para uma tarefa conjunta, alertando também, para a necessidade do diálogo e reflexão entre os sujeitos que ocupam esse espaço.

Edgar Morin contribuiu, nesse estudo, para o entendimento do pensamento moderno, mais global e conseqüentemente mais complexo que na opinião da autora é fundamental para podermos entender a sala de aula de uma escola de EJA, na qual a diversidade das pessoas é uma de suas características básicas. Morin diz que a razão não explica tudo, o diálogo deve superar as polaridades e a verdade não está só numa direção.

Para entender os jovens, camada da população que freqüentemente é citada como categoria problema, suas inquietudes e anseios, a autora baseou-se em Marília Spósito que além de, historicamente, desenvolver um trabalho relevante na área da EJA, através de seus escritos sobre a juventude brasileira, tem uma voz que ecoa de maneira generosa e responsável sobre essa realidade.

A autora relata a influência dos estudos e leituras das obras de Bernard Charlot e das informações recebidas nas palestras proferidas por este pesquisador. Ressalta que a realização de um estágio, na Uni-

versidade de Paris sob a orientação desse professor, foi fundamental para o desenvolvimento de seu estudo e entendimento sobre seus alunos. Destaca a leitura positiva que o pesquisador faz acerca dos alunos que “fracassam na escola”, geralmente rotulados: de “inferiores”. Aqueles, como dizia Charlot, viveram “situações de fracasso” que fizeram com que repetissem na escola ou a abandonassem.

De acordo com Charlot, diante de um aluno que fracassa em um aprendizado, em geral, fala-se em deficiências, carências, lacunas, ou seja, faz-se uma leitura negativa da situação enquanto uma leitura positiva busca compreender como as situações de fracasso foram se constituindo na trajetória escolar deste aluno e quer saber: o que está acontecendo com este aluno? O que fez? O que pensou? Enfim, a leitura positiva quer saber o que está ocorrendo, em que situação fracassa e em quais consegue ter sucesso.

A partir dos produtos de seu trabalho, Carmen Brunel, considera que vários são os motivos pelos quais os jovens optam pela EJA cada vez mais cedo e que os fatores emocionais, socioeconômicos e familiares foram mais determinantes do que os cognitivos.

Um passeio pelo tempo - Relatando de forma breve, Brunel faz uma retrospectiva de sua trajetória profissional, as relações com alunos da EJA e a importância de suas vivências para a constituição de seus estudos. Relata que iniciou como docente, em uma escola privada, na área de Ciências em 1987, permanecendo durante dez anos, período, segundo a autora, foi importante para perceber as características, de forma crítica, dessa modalidade de ensino e as mudanças ocorridas no perfil dos alunos, situações essas que a levaram a indagações e a necessidade de investigações mais apuradas e nessa direção ingressou no curso de Mestrado, em Educação na UFRGS, em 1999. Destaca ainda que nesse curso, um dos autores que mais a impressionou foi Paulo Freire e considera que “este trabalho é uma aposta na educação e no prazer que o ensinar e o aprender pode proporcionar a alunos e professores”.

Capítulo 1 - Jovens na EJA: um fenômeno dos anos 90

De acordo com Brunel, o rejuvenescimento da população da EJA surge no panorama brasileiro a partir dos anos 90 em uma modalidade de ensino que, na sua gênese, destinava-se mais ao público adulto do que ao jovem. Para analisar a trajetória escolar de alguns alunos e os motivos pelos quais optaram pela EJA foi preciso ouvi-los mais densamente para entender esse fenômeno.

Segundo a autora, fatores pedagógicos, políticos,

legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais a EJA e a cada ano mais precocemente: a falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas e de material didático-pedagógico de muitas escolas bem como os que facilitam o ingresso dos alunos tanto do ponto de vista legal - houve um rebaixamento na idade mínima para matrícula, quanto do político – existem procedimentos praticados no sistema de ensino que “estimulam” os alunos em defasagem idade/série a deixarem o ensino regular e ingressarem na EJA, fato evidente, no decorrer da pesquisa nas falas de alguns professores e diretores. Outra situação problemática dentro do sistema de ensino sentida pelos diretores, professores e que afeta diretamente a vida de muitos jovens e adolescentes é que a oferta de escolas públicas de ensino médio, principalmente no turno da noite, é menor que a demanda existente e dessa forma os alunos acabam indo para a EJA.

Em relação aos professores da EJA, Brunel cita que diariamente depara-se com jovens com histórico de repetência, de abandono da escola e desmotivados, a ponto de comprometer um possível sucesso escolar. Nesse sentido, alerta sobre a importância de ouvir estes jovens excluídos do ensino regular, (re)significarmos o lugar desses alunos, superarmos o rótulo de fracassados e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo. Ressalta ainda que, reconhecer as capacidades individuais e criativas destes alunos faz com que adquiram novamente um sentimento perdido de pertencer ao espaço escolar advindo, em geral, de diversas repetências, históricos de violência, exclusão da escola regular, envolvimento com drogas, abandono da família, entre outros fatores.

O significado da escuta no ato pedagógico - A autora relata que em uma de suas aulas lembrou seu passado na escola - época chamada primária e de cenas na sala de aula. Todos os alunos uniformizados, sentados enfileirados, sem poder falar, quase imóveis e a professora em pé à frente dos alunos, em uma escola que tinha por objetivo formar futuros cidadãos praticamente iguais, obedientes e passivos. Era uma outra época, com poucas informações, entretanto, nos últimos trinta anos, o conjunto de mudanças socioculturais delineia um panorama diferente para os jovens que, na sua maioria, têm acesso à televisão, muitos aos computadores e a liberdade, tanto na família, quanto na escola é bem maior.

Brunel frente a esses saberes acredita que a escola atual não está mais satisfazendo as expectativas de muitos jovens e precisa rever conceitos e posicionamentos e nesse sentido, conclui que precisamos repensar o espaço escolar e trabalharmos na construção de novas relações entre todos seus ocupan-

tes. Fundamentando-se em Paulo Freire, aborda a importância na sala de aula do diálogo, da reflexão e da comunicação: dar voz aos nossos alunos, ouvi-los, incentivar e propiciar que participem do processo pedagógico e que junto, tenhamos nossa fala respeitada; enfim, que o ambiente escolar ensine a viver com o outro, respeitando-o e sendo respeitado.

Salienta que escutar é mais do que o simples ouvir: é tentar, pela fala do outro, entendê-lo na sua inteireza; é prestar atenção nos seus gestos, nas emoções que as palavras suscitam, é construir junto um diálogo prazeroso. É complementar: o professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um “ouvir” mais personalizado, levando em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos e medos, sua posição na família, para compreender sua fala, e assim, nesse estudo se propôs a ouvir com cuidado os jovens, em uma escuta sensível, a fim de entendê-los melhor e compreender os motivos pelos quais optaram pela EJA.

Capítulo 2 - As idéias, os espaços e os sujeitos

Segundo a autora, a EJA, oferecida pela rede privada, recebe a cada ano um contingente cada vez maior de adolescentes e jovens. A categoria jovem ou juventude não tem uma definição rígida, pois depende mais de circunstâncias históricas do que da condição biológica. No Brasil, segundo dados estatísticos, jovens seriam os indivíduos entre os 17 e 25 anos, cuja denominação liga-se principalmente à dependência financeira da família e à inserção no mercado de trabalho. Brunel explica que como o estudo foi realizado com jovens de um curso de ensino médio da EJA, não poderiam ter menos de 18 anos, idade mínima legalmente estabelecida para o ingresso nesta modalidade de ensino.

Os espaços percorridos - O estudo desenvolveu-se basicamente com jovens de uma escola particular de EJA, situada no centro de Porto Alegre, turma da manhã, na etapa final de ensino médio, entretanto, de acordo com a autora, para que não ficasse com uma visão parcial da realidade, outros espaços na esfera pública, municipal e estadual, na cidade de Porto Alegre, e no Rio Grande do Sul, foram também pesquisados. Nesses espaços foram adquiridos documentos, com dados estatísticos para a pesquisa, registros depoimentos e informações sobre projetos desenvolvidos na área, por meio de entrevistas com membros da equipe pedagógica.

Com os jovens que constituíam essa turma foram programados seis encontros: um encontro de diálogo com os alunos para a explicação sobre o estudo e a participação deles nos cinco posteriores, onde seriam discutidos temas ligados à vida escolar e assuntos ligados à realidade da juventude, além da obser-

vação pela autora de atividades realizadas pela turma. Na opinião da pesquisadora, esses alunos valorizam o tempo atual dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações e períodos de ausência por vários motivos.

Para serem ouvidos mais densamente, entre os jovens da turma, foram escolhidos seis: dois rapazes e quatro moças, de acordo com vários critérios como gênero, etnia, naturalidade, escola de origem, entre outros. O número maior de moças foi decorrente da maior disponibilidade para permanecer após o horário normal para conversas, entrevistas, gravações e entrega de material escrito. Foram entrevistados, também, sete professores e a equipe pedagógica da escola, bem como representantes de outras instituições na área de educação de jovens e adultos.

Dessa forma, a análise de documentos, os relatos orais, os depoimentos por escrito, as entrevistas, a elaboração de um diário de campo, a observação de tudo que acontecia, constituíram o material necessário para a pesquisa.

Conhecendo os sujeitos - Foi fundamental conhecer a trajetória escolar dos seis jovens que foram ouvidos, dos demais da turma e de seus professores para desvelar alguns dos motivos pelos quais os alunos optaram pela EJA e conseqüentemente conhecer as possíveis causas do rejuvenescimento desta população.

Reconhece a autora que muitos são os fatores que atraem os jovens para escola de EJA, principalmente a privada: a agilidade e rapidez na conclusão dos cursos; o convívio mais direto com a diferença de classe, etnia, idade, cultura; a flexibilidade de seus horários e currículos e a liberdade, um pouco maior, em relação à postura e à fala do aluno e professor. Alerta ainda para o fato de que muitos dos estabelecimentos privados, preocupados com o lucro, comprometem o saber.

Frente a essa realidade ressalta que o papel do professor de EJA além de extremamente importante, haja vista que esses jovens possuem um histórico escolar repleto de problemas nos campos cognitivo, social, econômico e emocional, é complexo, visto que muitos se sentem perdidos diante da realidade em relação ao saber, emprego e sobre a importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Nas entrevistas observou-se que esses alunos procuram um professor mais acessível ao diálogo e atento às suas dificuldades, e em conversas em sala de aula percebe-se que respondem positivamente às expectativas quanto ao aprender na medida em que são provocados e recebem muito carinho de seus professores, contrariando o estigma sobre o aluno da EJA (aquele que não gosta de estudar, não gosta de seus professores e não tem interesse pelo saber). Na opi-

nião dos próprios professores, o trabalho com esses alunos exige um professor mais flexível, atento às dificuldades de cada um e que mantenha um diálogo constante com os alunos e lhes ajude a recuperar a auto-estima na sala de aula, e, muitas vezes, na vida particular.

O mercado de trabalho instável, as relações familiares frequentemente fragilizadas, a falta de confiança no futuro são fatores que perturbam esses jovens, muitas vezes atirando-os às drogas, motivando-os a comportamentos de violência ou a uma atitude de apatia e desânimo.

Capítulo 3 - A escola no contexto da modernidade: algumas reflexões

Levando em conta que a escola não está atendo às expectativas de uma boa parcela de jovens, a autora acredita que entender o pensamento moderno, a mentalidade atual e como a instituição escola surgiu e se constituiu ao longo do tempo, apontando caminhos para o entendimento do fato. Para tanto, aborda as modificações na maneira de pensar da humanidade ocidental nos séculos XVIII, XIX e durante o XX.

Com o advento do século XVIII, a modernidade, estilo novo de vida e o pensamento do homem permeado de dúvidas sobre sua vida, questionando suas crenças, limites e certezas, procurando suas respostas, não mais nos mitos e tradições, mas nas razões explicitadas pela razão e ciência. O pensamento deste século foi marcado pelo desenvolvimento do espírito de análise, baseado na influência de Descartes.

A racionalidade científica, própria da cultura da modernidade implantou na educação uma sobreposição do saber científico ao saber popular e, em conseqüência, o homem esquece suas origens, o respeito pela natureza, os ritos de seus ancestrais até se tornar frio, calculista e racional. Neste quadro, surgem então os processos educacionais institucionalizados, a escola e os professores e ao sistema educacional é atribuído relevante papel, estruturando-se como um aparato do Estado.

Em meados do século XIX, a quebra da dinâmica da emancipação social e regulação: processo histórico de transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias – o homem moderno deverá aceitar as regras impostas pela sociedade.

Por fim, a autora, ao refletir sobre o impacto que o pensamento moderno causou na humanidade, cuja proposta carregava uma nova maneira de ver e viver no mundo, leva a entender como as relações humanas e sociais se constituíram ao longo do século. Cita também que o pensamento iluminista, propalado pela Modernidade, na tentativa de livrar o homem das trevas libertando-o dos mitos, crenças, da magia, instaurando o seu poder sobre a ciência, tornou-o víti-

ma de um novo engodo: o progresso da dominação técnica. Assim, toda maneira de pensar, determinista e mecânica, deixou de fora o amor, a fé, as paixões, a desordem e a certeza.

A escola e seu projeto civilizatório - A autora se reporta às características da escola em sua origem: responsável pela reprodução de um saber científico sistematizado e domínio da cultura escrita, mantendo a mentalidade racionalista, utilitária e tecnicista, divulgada como verdade pela Modernidade, tinha como idéia qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho ao sobrepor o desejo de formar homens comprometidos com o social, questionadores, capazes de produzir novas maneiras de pensar e agir.

Essa escola chega aos nossos dias como uma instituição questionável nos seus conceitos básicos necessitando de uma nova roupagem, frente às demandas do mundo atual. O modelo capitalista atual não se baseia mais na mão-de-obra em massa, como na origem da Modernidade e da escola, exige sim, pouca e muito especializada e, dessa forma agrava-se a situação de desemprego, fome e miséria na sociedade como um todo que afeta, em especial, a juventude. Uma sociedade em que as relações humanas estão conturbadas, onde as pessoas, freqüentemente sozinhas, podem ter no computador e na TV a resolução da solidão, onde paira o medo da violência nas ruas, do desemprego e de um futuro sem perspectivas.

Entretanto, acredita Brunel que a crescente procura pela religião, pelo esotérico e a preocupação com a natureza, estabelecerá uma nova mentalidade e palavras no discurso em muitos setores da sociedade como: diferença, solidariedade, fé, amor, carinho, afeto, o que pode representar indícios de grandes transformações na maneira de agir e viver da humanidade.

Explicita também que a razão, definida pela Modernidade, não explica tudo, de forma que o diálogo deve superar as polaridades e o conhecimento deve negociar com a incerteza. Ao trazer todo o pensamento não-linear, não determinista para sua pesquisa explica que sentiu a necessidade de pensar a sala de aula de uma escola de EJA sob uma lógica não mais dual, como por exemplo: aluno-professor, o que sabe e o que não sabe, entre outras, mas sob uma lógica mais global, com outros olhares, percepções, em um pensamento mais interacionista e abrangente.

Nesse sentido, lembra o que Morin diz: devemos abandonar um tipo de explicação linear por um movimento circular, das partes ao todo e do todo às partes, para compreendermos uma situação ou fenômeno. Baseando-se nestes aspectos e considerando a educação, sobretudo a escolar, compartimentada e disciplinar, adverte que deve ser trans-

disciplinar e o ensino fragmentado deve dar lugar a um conhecimento mais global, não perdendo de vista as diferentes áreas e abordagens, promovendo um diálogo entre elas.

A educação do futuro, de acordo com Morin, requer saberes que toda a sociedade deveria saber e transmitir, não prontos e limitados, mas de acordo com as regras próprias de cada sociedade, respeitando os seus conhecimentos e sua cultura. Complementa a autora que a educação do futuro não deve desprezar o saber científico e o técnico, contudo adicionar o humano para entendermos o aluno é preciso vê-lo com um todo: ser biológico, cultural e social.

Dialogando com as diferenças: por um contrato social - Fundamentando-se em Morin, a autora reconhece cada ser humano como único e ao mesmo tempo, parte de uma humanidade que, quando entramos em uma sala de aula, se apresenta. Cabe aos professores fazer com que o aluno se apresente por inteiro, nos seus conhecimentos cognitivos e possa compartilhar seus saberes e vivências diárias em uma relação de respeito pelas diferenças. Nesse sentido, para entendermos os jovens da EJA, com suas diversidades e problemas é preciso vê-los mais do que simples alunos: é preciso saber como vivem a vida, a situação de seu país, suas trajetórias escolares e como percebem a escola, seus traumas, utopias, medos, paixões, desejos e as relações que estabelecem com o mundo; é necessário por parte do professor um pensamento complexo com circulação de idéias, com uma reflexão de caráter multidimensional, valorizando as dimensões biológica, social e individual desses jovens.

Capítulo 4 - Um espaço da EJA: de retorno à escola

Levando em conta suas experiências como professora e coordenadora em escolas de EJA, no antigo supletivo voltado para o ensino médio, com alunos maiores de idade, a autora explica que isso possibilitou conhecer suas dificuldades. Depois as escolas passaram a oferecer as séries finais do ensino fundamental o que por disposição legal, possibilitou o ingresso de alunos a partir de quinze anos, fato que estimulou a procura de jovens e adolescentes por esta modalidade de ensino.

Escolas de EJA: espaços em mutação - Há alguns anos atrás, os cursos privados de EJA preparavam os alunos para os exames supletivos e eram realizados, em geral, em estabelecimentos com características semelhantes a cursinhos pré-vestibulares. A partir de 1999, por efeito legal, enquadrados na categoria de escolas de educação de jovens e

adultos, estes estabelecimentos passaram a realizar avaliações em suas sedes e emitir certificados oficiais e tiveram que se adaptar às exigências legais de ampliação de seu espaço físico, com disponibilização para bibliotecas e laboratórios, além de aumento de carga horária das disciplinas.

Entretanto, de acordo com as observações feitas, a implementação dessas modificações não alterou algumas das características próprias deste tipo de escola, as quais atraem os jovens e são determinantes na escolha e continuação deles nesse espaço: prédios comerciais, na maioria em centros urbanos; na duração de seus cursos; nos regimentos escolares; na flexibilização de seus currículos, na metodologia usada, e, principalmente o ambiente escolar, a diversidade dos alunos e a relação de amizade entre professores/alunos e alunos/alunos. Nas entrevistas e depoimentos por escrito de professores e alunos, no decorrer do trabalho, a autora observou a atitude compreensiva dos professores relacionados ao conteúdo e problemas emocionais que trazem para o cotidiano escolar.

O aumento de jovens nas salas de aula de EJA, exige do professor, acostumado com alunos não tão jovens, em geral, longe da escola por muito tempo, um novo olhar para os recém-egressos da dita escola regular. O trabalho com estes alunos cada vez mais jovens é um desafio para o professor, mas ficou visível, apesar de todos os problemas, um ambiente favorável para o trabalho com as diferenças individuais, dada a compreensão dos professores e alunos. O professor enfrenta várias dificuldades: espaço físico, grande número de alunos e, em consequência, conhecer todos individualmente e saber de seus problemas mais imediatos.

Na fala dos professores, percebe-se, que o tempo em sala de aula é usado para tratar de conhecimento e também para o diálogo com os alunos. Oportunizar que falem da sua vida, dos seus sentimentos é importante nesse contexto, pois são encontrados os mais diversos tipos de alunos, com histórias, mundos e comportamentos diferentes: os que pararam de estudar por dificuldades financeiras, alguns porque reprovaram mais de uma vez, outros porque na adolescência desistiram dos estudos por não ser, naquele momento, prioridade. Na fala dos jovens, ficou claro que não existe apenas um motivo para explicar o rejuvenescimento desta população e sim vários fatores que foram identificados como: a necessidade de recuperar o tempo perdido, os “problemas” com a escola pública, as reprovações, em suma, cognitivos, pessoais e emocionais. Nos três turnos foram encontrados jovens com dificuldades graves de aprendizagem (provavelmente classificados em outras escolas como especiais), alunos com deficiência visual e de locomoção, bem como com históricos de violência e com passagem por insti-

tuições para menores infratores.

Ressalta ainda que, além da constatação desse rejuvenescimento, ainda é possível encontrar muitos adultos, principalmente no noturno, que desejam recuperar a auto-estima perdida ou pela necessidade de qualificação para o mercado de trabalho. Cita: policiais civis e militares, funcionários públicos, profissionais liberais ou assalariados, garotas de programa, mulheres que abandonaram o estudo porque casaram e moças que engravidaram e desistiram de estudar. Um outro aspecto é o envolvimento de alguns jovens com drogas, ficando evidente, nos depoimentos dos alunos em geral, a necessidade do diálogo familiar.

Enfim, no universo trabalhado, verificou-se uma mudança no perfil do aluno que frequenta a EJA, e nesse sentido, Brunel afirma que a postura do professor deve ser afetiva em sala de aula, e ao mesmo tempo não pode esquecer do seu papel de orientar e dar uma diretividade neste espaço, lembrando que a autoridade não se baseia em atitudes duras e agressivas, surge da generosidade, segurança e competência profissional aliadas a sua experiência de vida.

Os encontros: relatos, debates e descobertas - A partir dos encontros com os alunos, com temas específicos já citados, segundo a autora, surgiram as interlocuções, que foram anotadas e os diálogos mais abertos, lembrando que foram ouvidos, mais densamente, os seis alunos selecionados. Pontos importantes do trabalho foram consolidados por meio dos depoimentos por escrito, respostas a um questionário sobre a trajetória escolar dos alunos e relatos. Que nas palavras da pesquisadora, que a seguir, de forma resumida, são apresentadas:

“os conceitos desses jovens sobre a vida, juventude, violência, escola e o amor são impressionantes, de uma sensibilidade e compreensão que ia me surpreendendo, fazendo acreditar na possibilidade de sonhar com um mundo mais generoso para todos”; “a aluna é ótima, lê bastante, tira boas notas, tem consciência da sua realidade e sabe que não é inferior, nem seu professor é pior ou melhor que outro, por isso sofre quando é discriminada”. “este tipo de discriminação soma-se aos traumas, às reprovações, às diversas dificuldades dos jovens durante sua trajetória escolar...”

Os jovens: resistência, sonho e esperança - Considerando as falas dos jovens, Brunel explica: “para eles o bom professor é aquele que prende a atenção do aluno, explica bem a matéria e ao mesmo tempo mantém a disciplina”. Outro aspecto apontado por duas das quatro alunas selecionadas na turma, está relacionado a traumas causados por certas atitudes de professores, decisivos na vida particular e no seu processo escolar, pois acarretaram atrasos nesta tra-

jetória. Mas, não podemos esquecer de atitudes/posturas de professores que podem repercutir positivamente na vida escolar dos alunos e causar, o que Charlot chama de *declic* - uma "luz" ou estalo que surge e permite ao aluno perceber coisas antes não percebidas; é como se não existisse saída e começasse a surgir uma outra imagem de si, uma outra relação consigo, com o outro e com o mundo. Segundo o mesmo autor, o *declic*, pode surgir através da religião, de um amor, de um amigo ou pessoa especial.

Assim, nossas atitudes são determinantes na vida daqueles que compartilham o mesmo espaço, mesmo que seja por poucas horas na sala de aula; o outro é que dá sentido aos nossos atos. Lembrando Paulo Freire, o diálogo é uma exigência existencial, e neste contexto, um estar junto, mais dialógico e prazeroso com esses jovens é importante para a continuidade de seus estudos e talvez para a diminuição de alguns "traumas" que a escola regular tenha deixado.

"Uma escola onde todos tenham os mesmos direitos..." - São citados como fatores relevantes na opção dos alunos pela EJA, a falta de uma política pública eficiente na área da educação e o conseqüente descaso com a escola pública. A autora constata que, apesar das descontinuidades e rupturas na trajetória escolar de cada um, a escola ocupa um espaço importante na vida deles e continua sendo uma referência positiva, e defende: "cabe aos educadores, também ter uma visão positiva sobre a situação deles".

Os jovens, a escola e o saber - Retomando a necessidade da leitura positiva defendida por Charlot, a pesquisadora se detém em três questões básicas, que o autor considera para reflexão: qual é o sentido da escola para o jovem? Como se mobiliza até ela? Como se vê dentro e fora dela? Ainda de acordo com Charlot, esses questionamentos também valem para o professor. Sem saber o porquê está na escola, o aluno faz de conta que estuda e o mesmo pode acontecer com os professores, fazem de conta que ensinam. Para Charlot é a crise da escola. Brunel entende que a grande procura pela EJA por alunos de todas as idades e, em especial, pelos jovens, está relacionada também com a crise da escola que é também social, política e econômica; e pensando de forma mais ampla é a crise da própria modernidade, nos seus pressupostos básicos. Se a modernidade está em crise, a escola também está.; se a modernidade fracassa em muitos de seus pressupostos, a instituição escolar fracassa e muitos alunos também. Dessa forma, nem sempre o "fracasso" é uma carência ou falta, pois o aluno pode fracassar em uma escola e ter sucesso em outra; a análise da situação de fracasso deve vista

em relação aos aspectos cognitivos, bem como aos individuais, sociais e econômicos.

O sentido e o prazer de estar na escola - Para que o processo educativo seja eficiente três elementos são primordiais: um sentido real de ir à escola, o prazer de estar nela para aprender e a atividade intelectual a ser desenvolvida.

"Ser jovem é esperar que o melhor ainda aconteça..." - A pesquisa mostrou muitos alunos tem um capital cultural que os possibilita a avançarem no processo escolar- muitos escrevem poesias, letras de músicas, fazem teatro, entre outras atividades. Alunos que sonham com uma vida mais digna para todos, e esperam que uma nova ordem se estabeleça e novas relações se construam. As "falas" dos jovens retratam que se aposta num futuro melhor, tanto para eles quanto para os seus, apesar dos estigmas, do difícil caminho já percorrido por muitos e que ainda terão de percorrer para alcançarem seus objetivos.

Considerações finais

A ausência de políticas públicas eficientes na área da educação, a repetência, os problemas de ordem pessoal, são alguns dos fatores responsáveis pelo abandono da escola regular por parte de muitos jovens e ingressassem na EJA, que se apresenta como opção atraente, uma vez que lhes proporciona a oportunidade de concluir seus estudos num curto espaço de tempo. Para muitos desses jovens, voltar a estudar é acreditar em um futuro melhor, em cursar uma faculdade ou sonhar com um bom emprego.

A autora considera que pode descobrir nesse trabalho indivíduos criativos, sensíveis, conscientes do seu entorno e que procuram um espaço no qual acreditam ter de direito, mas por outro lado, muitos desses jovens sofrem por serem tachados de irresponsáveis, terem sua imagem ligada às drogas, à promiscuidade, ao desemprego e ainda por freqüentarem a EJA, modalidade vista ainda como de segunda classe cujos alunos são inferiores. Em relação aos professores, também historicamente considerados como de segunda classe, estão junto com os alunos para superarem barreiras, quebrarem tabus e resgatarem a auto-estima perdida do aluno.

Neste sentido, o rejuvenescimento dessa população foi entendido como um processo complexo e multifacetado que parte de fatores sócio-econômicos e se estende até as relações familiares, afetivas e culturais.

Síntese elaborada por Helena Ignácio de Moraes, graduada em Biologia (USP) com pós-graduação em Tecnologias Interativas aplicadas em Educação pela PUC/SP.

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA(S): QUESTÕES E PROPOSTAS

CANDAU, V. M. (org) *Petrópolis, Vozes, 2002*

Questões como multiculturalismo, raça, gênero, identidade, poder, conhecimento, pertinência, ética exercem um papel importante na definição do significado e das finalidades da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os (as) alunos (as) devem cumprir o processo, para viver em um mundo que está cada vez mais globalizado, tecnológico e racialmente diverso, que em qualquer outra época da História.

A instituição escolar está construída sobre uma afirmação de igualdade (de acesso, de formas de aprender e de ensinar), enfatizando uma base cultural comum a que “todos” os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso. Articular igualdade e diferença, essa base cultural comum e expressões de uma pluralidade social e cultural é, hoje, um grande desafio para os educadores.

Globalização - A globalização é um tema muito tratado em nossos dias por pensadores, intelectuais e analistas de diversos campos. A favor ou contra, muitos pronunciamentos, sob os mais variados ângulos: econômico, político, antropológico, sociológico, lingüístico, educacional...

Uma das tendências atuais na literatura é de perceber a globalização a partir de três perspectivas: 1) ela é *plural* – são várias globalizações; 2) ela é *não linear*, ou seja, não há “etapas” ou passos que indiquem um estado final “globalizado” e 3) *não recente*, a imposição de modelos dos vencedores é antiga na história da Humanidade. Assim, cada país, dependendo de sua posição na lógica do capitalismo (central ou periférico) viverá um tipo de globalização, que será também vivida diferentemente entre os grupos sociais internos de cada Nação.

O ser humano se depara com múltiplas identidades – individuais, familiares, comunitárias, locais, regionais, supranacionais – que, ao mesmo tempo em que contribuem para a desconstrução de conceitos genéricos (brasileiro, ser humano, morador da comunidade X, etc), também dão sentido à vida dos indivíduos e exatamente pela percepção de múltiplos pertencimentos: etnia, gênero, religião, estilo de vida, etc. Ou seja, assume-se uma forma de ver, pensar e explicar o mundo do “outro” (o que Roberto Da Matta chama de *difusão*) que será interpretada e adotada de uma forma específica pelo grupo que a assume (*aculturação*).

A cultura nacional e a religiosa, que teriam fun-

cionado até hoje como elementos de ligação, integração e unidade das sociedades, passam por uma mudança que, ao afirmarem suas diferenças, geram justamente a fragmentação social, ou seja, globalização, na esfera cultural, num contexto de comunicação de massa, não é necessariamente uma *homogeneização*. Ao contrário, **a**) os meios de comunicação uniformizam ao emitir uma mensagem “única” por canal por vez, mas de uma forma relativa, pois os indivíduos não são folhas em branco; **b**) a identidade é constituída pela ação de diversos agentes que também podem ser conflitantes entre si (TV, família, escola, igreja); **c**) a comunicação de massa não é homogênea, emite diferentes mensagens, em diferentes horários, em diferentes programas, em diferentes canais; **d**) a cultura de massas reflete visões de mundo das pessoas que a fazem, estando, portanto, inserida dentro de uma determinada visão cultural ela também e **e**) o processo de recepção e interpretação das mensagens culturais não é uniforme.

Cinco grandes mudanças na segunda metade do século XIX explicam esse movimento de criação de identidades flexíveis, abertas e contraditórias:

1 - A concepção materialista do mundo social e a noção de sujeito histórico da obra de Karl Marx;

2 - A elaboração da idéia de inconsciente por Freud e os estudos posteriores que mostram que a identidade é uma construção dinâmica com base em processos psíquicos e simbólicos;

3 - A conceituação de Saussure na lingüística, que estabelece que uma língua é um sistema social, um artefato cultural;

4 - O poder redefinido por Foucault, algo dinâmico, de dupla face (coletivo e individual), relações onde a disciplina conforma os indivíduos e

5 - O surgimento do feminismo como crítica teórica a concepções rígidas e genéricas de gênero, que, junto com movimentos outros (de jovens, homossexuais, negros, pacifistas, etc), fragmentaram a arena política, iniciando um processo histórico de “reconhecimento”.

O papel da Escola e da Educação - Duas questões, entre os diversos recortes possíveis, se destacam para a análise: a qualidade de ensino e a diversidade cultural. A qualidade de ensino se liga à globalização por três grandes fios: o econômico (a globalização é um processo de lógica de mercado, que exige um novo perfil de mão-de-obra com formação geral e profissional qualificada); o político (as utopias pelas quais se luta, um projeto de sociedade,

de ser humano, de relações, de participação, vida e interferência na vida coletiva, a escola como um espaço de luta, de afirmação das identidades nacionais e de resistência a dominações), e o tecnológico (que tanto engloba a vertente de que a educação elitiza como a que democratiza o acesso a tecnologias informatizadas ou não, inclui e emancipa e abrange tanto o uso de tecnologias como instrumento como as relações com os meios de comunicação e informação que caracterizam a sociedade contemporânea). A diversidade cultural implica em pensar uma educação escolarizada que possibilite práticas que tanto tragam a globalização e mundialização como a afirmação de identidades. Assim, se, por um lado, um dos trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e/ou culturais (o perfil de cidadão, identidades a reforçar ou combater, a pluralidade do mundo), por outro, a trama que reúne cultura, educação e globalização leva à discussão da capacidade da escola em absorver e trabalhar as diferenças culturais cada vez mais visíveis nas últimas décadas. É na discussão do currículo que se coloca a perspectiva cultural, um campo minado de tensões, e, simultaneamente, um campo de discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais. Trata-se de perceber a escola como espaço construído no cotidiano, na possibilidade de se pensar o processo escolar educativo como heterogêneo, fruto de uma ação recíproca sujeito-instituição, capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos e alunas enquanto sujeitos culturais.

Cultura e Identidade - A identidade é um conceito de muitos sentidos, representando tanto o que diferencia, ou torna exclusiva uma pessoa como a pertinência a um grupo específico. Seja no sentido jurídico, psicológico ou cultural, é fundamental na compreensão das relações humanas, sociais e educativas, uma vez que também representa a consciência que alguém tem de si mesmo. A cultura pode ser entendida como um iceberg, na parte visível, elementos como a arte, literatura, produção científica, músicas popular e erudita etc; na parte submersa os valores, papéis relativos a gênero, idade, classe social, conceitos de justiça, amor, relações parentais, entre muitos outros. A identidade cultural, portanto, são os aspectos de nossas identidades que surgem de nossa “pertença” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, regionais, nacionais, etc e é o que nos inclui e nos define com marcas próprias de uma turma, “tribo” ou instituição. Esse caráter é, ao mesmo tempo o que define e o que exclui/inclui num sistema social. Ou seja, a identidade é uma concepção relacional e situacional, que coe-

xiste e convive num determinado tempo-espaço-contexto. Surge a questão, porém, que é a de definir, dar um limite. Por exemplo, o que é o Brasil? Um país tropical, bonito por natureza (Jorge Bem), uma grande pátria sem importância [onde] será meu fim ver TV na taba de um índio programado para só dizer sim (Cazuza), mulatas, futebol, praias, condução superlotada, favela sem luz e saneamento e Shopping Center tecnológico? Qual a música brasileira: samba, mangue beat, bossa nova, ciranda, forró, fandango, sertanejo, MPB? É menos brasileiro o rap, o reggae ou o rock? É aí que surge o conceito de cultura híbrida, um processo onde distintas misturas culturais coexistem e convivem, cruzadas, sincretizadas ou miscigenadas e interpretadas e ainda assim, distintas e específicas.

Nem todas as igualdades são idênticas, nem todas as diferenças são desiguais (Milton Santos). Diferenciar algo não é necessariamente discriminar e a diversidade não equivale a desigualdade. Um dos desafios lançados às sociedades hoje é justamente o de articular os valores de autonomia, liberdade, direito à diferença, solidariedade e igualdade. Como afirma o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Com a tecnologia de comunicação e informação, circulam dados e conhecimentos que atravessam o planeta, pelos rádios, TVs, jornais, computadores, correios, telefones... e a questão continua: quem tem acesso? Potencialmente todos, porém não basta o “contato” com o suporte comunicacional (ver a TV ou ouvir o rádio), mas uma mediação, que pode ser o nível de alfabetização, a compreensão e a tradução do que é dito/ouvido/visto. A desigualdade de acesso à capacidade tecnológica, não só entre países, mas também entre os habitantes de um mesmo território, geram periferias que consumirão e criticarão os produtos culturais e ideológicos veiculados de formas diferentes. Isso compromete o desenvolvimento democrático e o desenvolvimento das sociedades. Os povos que foram colônias são os mesmos que hoje recebem a parcela “enlatada” do conhecimento que circula rápido pelo mundo, são os que não têm condições de produzir e desenvolver seus próprios interesses, pois os meios de efetivar sua produção cultural estão vinculados a grandes empresas transnacionais.

Democracia e Pluralidade Cultural - Falar em democracia é falar também de cidadania. Conceitos que não são os mesmos da Grécia e Roma antigas, pois uma das necessidades do mundo atual é a de caracterizar esse direito de participação social e política. Assim, à cidadania passiva, outorgada pelo Estado, se diferencia a cidadania ativa, na qual o ci-

dadão, portador de direitos e deveres é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços e participação política, alguém que reconhece diferentes sujeitos, com interesses diversos e válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. A cidadania cultural, segundo Marilena Chauí, implica nos direitos de a) criar, ampliar, transformar símbolos sem ser apenas via belas-artes; b) fruir os bens culturais, ou a recusa de exclusão social; c) informação e comunicação sem monopólios e d) diferença e expressão de uma forma própria de seu grupo, sem hierarquia entre essas formas. A convivência entre os grupos, interesses e culturas se estabelece pelo jogo político, pela superação da rotulação como minoria (mulheres, crianças, idosos, minorias étnicas, sexuais, religiosas...) para usufruir um direito a ter voz e vez. A democracia não é apenas um regime político com partidos e eleições livres, mas uma forma de existência social, aberta, que abrange liberdade e igualdade de direitos sociais. A assunção de identidades, porém, provoca reações de grupos contrários ou que se sentem prejudicados, num processo complexo: quanto mais visíveis as identidades e a pluralidade, maior o nível de tensão a ser superado. A identidade só se afirma diante do diferente. Assim, a globalização em diferentes níveis e estágios ao longo do planeta apresenta também diferentes efeitos sobre os diversos extratos de populações. Daí surgirem conceitos como multiculturalismo (justaposição e/ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade), interculturalismo (relações entre diferentes culturas), transculturalismo (componentes culturais que vão além das particularidades, passando a estar presentes em todas as culturas que lhes serviram de base), bem como uma revisão das noções de maioria (grupo estruturado, autodeterminado) e minoria (grupo cujo destino coletivo é dependente da boa vontade de um outro grupo, afastadas e/ou tratadas diferencial e desigualmente), além, portanto da visão estatístico-numérica.

Desenvolvimento - Durante décadas, assumiu-se que o sentido de desenvolvimento era necessariamente econômico. Isso teve, como consequência uma excessiva concentração de riqueza, uma profunda injustiça social (analfabetismo e fome de imenso contingente de pessoas), um alarmante esgotamento e deterioração dos recursos naturais e sistemas de sustentação da vida no planeta, uma dominação cultural e redução da diversidade cultural e uma concentração de poder (tanto em nível global como internos aos países) que não permite às populações participarem do processo de tomada de decisão sobre assuntos importantes que as afetam. O filósofo Mario Bunge, porém, apresenta aspectos do desenvolvimento que vão além e se inter-relacionam e complementam: o biológico (aumento do bem-estar

e melhoria da saúde), o econômico (crescimento financeiro pela ampliação do comércio e industrialização), o político (expansão da liberdade, garantia de direitos e democratização da tomada de decisões) e o cultural (pelo enriquecimento de sentidos, difusão da educação e avanço tecnológico e científico). A ligação entre cultura e desenvolvimento é o que define, em uma sociedade o que ela é e o que quer ser. Uma das condições para o sucesso do desenvolvimento, portanto, é o exercício e a valorização do diálogo entre os diferentes grupos, via contato social ou mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. O equilíbrio entre desenvolvimento econômico, democracia política e equidade social é a única garantia de um desenvolvimento harmônico, eficiente e humano.

Antecedentes - Tanto na Europa como na América Latina e nos Estados Unidos, as propostas que visam articular a educação e a diversidade cultural partem do reconhecimento da pluralidade de manifestações e expressões culturais, sociais, étnicas, etc que moldam a sociedade contemporânea e suas relações. Nos Estados Unidos, principalmente a partir dos embates e na defesa da identidade racial dos negros, superando o melting pot (caldeirão misto) que apenas reconhece a diversidade étnica na origem. Da mesma forma no Brasil com a idéia de “cadinho de raças”. Ou seja, reconhece uma diversidade na origem, mas na “atualidade” essa diversidade teria se homogeneizado, não faria mais sentido. Assim, às experiências sociais e políticas de luta por direitos civis liderada pelos afro-americanos juntaram-se as reivindicações de mulheres, homossexuais, latinos e outros tantos grupos. A Europa, nos anos 1950-1960 já enfrentou o mesmo problema, trazido pela migração de trabalhadores pouco qualificados, das ex-colônias (América Latina, Caribe, África, Ásia...). Um processo reverso do que houve durante o processo de expansão européia. Os europeus não encontraram na América Latina ou na África, “um” povo indígena, mas dezenas de “povos”, com costumes, organização social e familiar, língua, cultos e conflitos internos de variedade incalculável. Europeus, africanos e ameríndios, povos já em si múltiplos e diversos, aqui viveram e conviveram com encontros, choques, distanciamentos, diálogos, guerras, inter-relações, dominações e acordos. Junte-se a isso a movimentação humana do século XX, de italianos, alemães, suíços para o Brasil, com vantagens de acesso à terra e emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que já estavam aqui. É nos números de fracasso e exclusão, nos números de tempo de escolarização e de resultados dessa escolarização que se aproxima todo esse debate da educação formal. Nesse sentido, foram os diferentes movimentos (negros, feministas, estudantes, etc) que trouxeram a discus-

são para o campo da educação. Com Paulo Freire no início dos anos 60, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É a educação como prática da liberdade, a inserção dos homens na realidade de interações e simultaneidades, num universo de culturas, no plural. A educação assume um dever de ação dialógica, um encontro de diálogo entre os homens e mulheres que, “mediatizados pelo mundo o pronunciam, o transformam, e, transformando-o, o humanizam, para a humanização de todos”. Enquanto o fracasso escolar foi entendido como um “problema exclusivo” do aluno enquanto indivíduo, a psicologia foi, obviamente a ciência privilegiada nas pesquisas e na formação dos professores. Contudo, as migrações, as diferenças de classe, credo, etnia, gênero etc, têm levado os educadores a buscar aplicações em áreas lingüísticas, sociológicas, políticas, antropológicas além da psicologia.

Fracasso escolar - Considerar os alunos e suas famílias culpados foi e tem sido uma postura bastante comum. Dois tipos de respostas são as mais comuns: as teorias racistas e as teorias de privação cultural. As racistas (principalmente entre 1850 e 1930), afirmavam os fracassados como intelectualmente inferiores. Sem comentários! As teorias de Privação Cultural são as utilizadas para programas de educação compensatória, (supletivas ou não) que visam superar, compensar supostas desvantagens, de ordem intelectual, lingüística, afetiva, etc. As perguntas porém são outras: estão social e culturalmente marginalizadas de quê, exatamente? De qual cultura? Quem determina essa deficiência? Com que critérios? Isso remete à teoria crítico-reprodutivista, que afirma que a culpa do fracasso escolar é da escola, que é meramente uma agência reprodutora das discriminações que ocorrem fora dela, na sociedade. A resposta a isso é que a escola não apenas reproduz, mas produz (conhecimentos, técnicas, culturas, práticas, etc) e interage com a sociedade mais ampla, com seu contexto, e, nessa relação, também transforma a si mesma. De certa forma, a diversidade foi encarada como uma patologia, o que serviu, ao longo da história da educação, de explicação e justificativa para o fracasso. De um lado, ignorar a diversidade sob o ideal da igualdade de trato e, de outro, fazer do espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção de conhecimento e formação humana e cidadã.

Educação Multicultural / Intercultural - Não é possível definir multiculturalismo de forma definitiva, pois é uma realidade dinâmica, que apresenta, em cada contexto sociocultural e político configurações específicas. Como conceito de trabalho, apresenta-se como a realidade social onde convivem di-

ferentes grupos culturais. A descoberta da diversidade, para muitos, é ameaçadora e marcada por estereótipos, o que leva à conclusão de que a convivência social não leva necessária, nem espontaneamente ao desenvolvimento social. Os profissionais de educação, assim, também refletem a diversidade de conceitos e posturas, havendo os acríticos (os conflitos e tensões são de nível individual e relacional, não afetando a dinâmica escolar); os transculturais (que enfatizam o papel da escola na sociedade enquanto transmissora de conhecimentos universais historicamente produzidos, uma escola de igualdade e universalidade e não de diferenças e particularidades); os assimilacionistas (que percebem as diferenças e buscam integrá-las a uma cultura de base, a hegemônica ou dominante, mais “importante”); os radicais (que têm as escolas diferenciadas, específicas para cada grupo sociocultural, como única opção para a preservação das diferenças e sua não-anulação) e os interculturais (que valorizam a interação, a comunicação recíproca, o reconhecimento do direito à diferença e a negação de todas as formas de discriminação, através do diálogo). Os critérios para considerar processos educativos como interculturais são: a) a visão de educação como prática social inserida num contexto histórico e social determinado; b) o reconhecimento e valorização da diversidade cultural ao nível de políticas e práticas pedagógicas; c) a não-redução a situações e atividades de momentos específicos ou limitado a áreas curriculares ou grupos específicos; d) o questionamento de um etnocentrismo que justifica uma hierarquização e uma escolha de temas de aula e e) a mudança não apenas no currículo explícito (objetivos, conteúdos, propósitos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos etc) como também no currículo oculto e nas relações entre os agentes do processo educativo, trabalhando os ritos, símbolos, imagens e a auto-estima, de forma a superar o autoritarismo e o machismo fortemente arraigados nas culturas latino-americanas. Uma outra visão é a pela finalidade (Bartolomé Pina), o que dá sentidos diferentes: I) manter a cultura hegemônica de uma determinada sociedade; II) reconhecer a existência de uma sociedade multicultural; III) fomentar solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciando injustiças da assimetria cultural; IV) avanço num projeto educativo global. Para James Banks, o modelo holístico de abordagem onde a educação intercultural na escola, a partir de um enfoque institucional; incorpora elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo e tem como finalidade desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto de sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem. Pode ser medida através dos critérios: grau de

integração dos conteúdos, processo de construção de conhecimentos, redução de preconceito, pedagogia da equidade e empoderamento (“empowerment”) dos diferentes grupos.

Educação, (in) diferença e (des) igualdade. Cinco idéias principais:

1 - A escola, historicamente é um ambiente monocultural, que privilegia o discurso científico dos conteúdos, em detrimento de vários outros (religioso, étnico, etc);

2 - Não há oposição entre igualdade e diversidade que possa realmente ser sustentada, não há dicotomia, mas uma oportunidade de articulação na educação;

3 - A articulação entre igualdade e diversidade nas práticas pedagógicas se constrói no dia a dia, na experimentação, no ensaio e erro;

4 - É preciso evitar o exagero tanto da igualdade quanto da diferença, pois ambas têm problemas: o discurso da igualdade leva a uma homogeneização, ao totalitarismo, à padronização, à exclusão, enquanto o discurso do diferencialismo pode levar ao fechamento, à radicalização do relativismo, ao gueto;

5 - A intolerância, enquanto fenômeno de reconhecimento e negação da diferença, pode ser abordado e trabalhado na prática escolar.

Respeito à diferença, enquanto direito à igualdade remete a uma questão ética, pois se refere a como tratamos e nos relacionamos com o outro, o diferente. Somos, na medida em que nos relacionamos. Por outro lado, como colocar a diferença num campo de significação positiva, que leve não à discriminação, mas à idéia de que para a diferença não se opor à igualdade, deve-se exigir o combate à indiferença, que significa desinteresse, desprezo, insensibilidade, negligência, apatia. Afirmar positivamente a diferença é, então, estar atento ao outro, à alteridade, ao que não sou, e, por isso mesmo, igual e diferente. Igualdade e diferença afirmam a inclusão e a abertura ao outro. Desigualdade e indiferença negam o outro, excluem-no, desqualificam-no. Por fim, como compreender a tolerância, já que a intolerância cega é assassina, leva à agressão (o fogo do índio Galdino, 1997, os carecas do ABC matando um homossexual em 2000, ou o espancamento da doméstica confundida com prostituta no RJ, 2007) ou à linguagem preconceituosa sem consciência (p.ex. para com os nordestinos por paulistas - “esses baianos” – e por cariocas - “os paraibas”). A não aceitação do diferente no Brasil tem sido marcada pelo preconceito dissimulado, que atravessa a nossa linguagem, as nossas piadas, a nossa expectativa de mundo, a nossa representação de brasilidade, as nossas práticas nas relações com grupos social e culturalmente discriminados.

Exemplos de relação escola e cultura

O pré-vestibular para Negros e Carentes (movimento que teve suas origens na Bahia e atua hoje no Rio de Janeiro), ligado a diferentes instituições como igrejas de várias denominações, universidades, diferentes vertentes do Movimento Negro, além de outras organizações não governamentais (ONGs) e que busca promover uma educação multi/intercultural..

A Escola Plural, proposta política e pedagógica do governo municipal de Belo Horizonte, que propõe autonomia da escola, a partir da evidencição da tensão entre as práticas tradicionais e as ações renovadoras, inovadoras, uma “escola emergente”. Duas grandes contribuições: primeira, que a educação escolar pode reforçar a crítica a uma visão de mundo na qual o próprio grupo é tomado como centro, colaborando com o combate à intolerância, ao etnocentrismo, à xenofobia, ao racismo, à homofobia, ao sexismo e a todo tipo de preconceito e, segunda, que a escola pode desenvolver práticas educativas que articulem a igualdade e a diversidade, o global e o local, o universal e o particular, superando os sentimentos de estranheza, medo e hostilidade.

A composição de Sambas por compositores de Escolas de Samba no Rio de Janeiro, ao discutir a cultura do samba e o papel da escolarização na produção dos compositores de samba, evidenciaram inúmeros aspectos discriminatórios e culturais que afetam a escolarização de afro-brasileiros. A composição de um samba-enredo não é tarefa fácil, pois, além da inspiração, tem-se que dar conta de diversos enredos nos versos para permitir a pontuação máxima em cada quesito. Para isso, é necessária a pesquisa em jornais e livros, freqüentar bibliotecas e procurar quem os ajude, se não sabem ler. No princípio, existiu o recurso à história oficial, escolarizada, própria da cultura escolar, onde heróis oficiais de um Brasil oficial, cuja elite e sua versão dos fatos compuseram os enredos. Uma marca característica da escola tradicional que reproduz enfoques não críticos. Com a ampliação da importância das Escolas de samba e dos desfiles, surge o carnavalesco, que vai elaborar a sinopse do enredo aos sambistas para orientar a composição do samba-enredo. Os que fugiram da glorificação das elites trouxeram fatos, personagens e cultura ligados à sua própria história, na troca típica da cultura do samba, que aproveita os batuques, o maxixe e até o tango. Os espaços de socialização do mundo do samba constituem exercícios de diversidade cultural e são educadores da interculturalidade. Se os sambistas não aprenderam samba na escola, isso não significa que ela não contribuiu para o desenvolvimento das suas qualidades de compositor, ainda que não intencionalmente.

Elementos que compõem a discussão entre escola e cultura - O ambiente escolar, composto pelo conjunto de materiais de apoio (giz, lousa, quadros e mapas), o tamanho físico da escola e das salas, a população atendida, a figura e imagem da Direção, o conjunto de professores, bem como o processo de acolhimento e tratamento do alunado. Outro elemento é a relação dos pais/mães com a escola, sua proximidade ou distanciamento, a participação, a manifestação de interesse. Já a ação efetiva educativa se mostra no grau de consciência da realidade multicultural que os membros da comunidade educativa possuem, expresso na negativa (“para mim todos são iguais”) ou na discriminação positiva (“precisam/merecem mais atenção que os outros”). A aula, enquanto ambiente físico, psicológico, afetivo, temporal, bem como sua organização (distribuição dos alunos na aula, dos temas, forma e conteúdo, disciplina e uso de recursos) e avaliação também são elementos que evidenciam como é tratada culturalmente a pluralidade existente. Da mesma forma, o modelo educativo, expresso na organização curricular, na participação permitida em sala, na adaptação dos temas e materiais às diferentes realidades culturais. O estilo de comunicação permite verificar não apenas a direção da comunicação como a atenção que é dada/recebida pelos diferentes compostos culturais presentes. Já os tipos de disciplina evidenciam os valores e o contexto de fundo que justificam a evidenciação (prêmios e castigos), tais como o modo de o(a) professor(a) exercer o controle da sala, a existência de normas e a frequência de citação destas; a distribuição de prêmios e castigos, trabalhando ou não a motivação intrínseca.

Assim, pode-se identificar três grandes objetivos no trabalho de multiculturalidade na escola: **1)** Fomentar o desenvolvimento da identidade étnica, através da busca, conhecimento, valorização, afirmação e expressão das características culturais e pessoais; **2)** fomentar o conhecimento, valorização e aceitação das características culturais e pessoais dos outros e **3)** explorar, identificar e avaliar criticamente os próprios estereótipos e julgamentos e pré-julgamentos sobre outros grupos culturais. Coerentemente, há quatro grandes blocos de avaliação do processo: **1)** a avaliação diagnóstica (que propõe também uma leitura de contexto), **2)** a avaliação do processo (temporização e adaptação), **3)** a avaliação dos resultados imediatos (níveis de sucesso das propostas do programa, abrangência e mudanças efetivadas) e **4)** a permanência da mudança (aos níveis institucional e pessoal).

Outras delimitações conceituais

Identidade racial - Muitos estudos superaram a questão do determinismo bio-genético ou a distin-

ção com base em características físicas ou descrição biológica das raças. Os estudos apontam mais para uma raça “humana” que “negra”, ou “branca” ou “ameríndia”, classificação que foi utilizada para controlar os grupos étnicos visíveis, na medida em que explicava e justificava a marginalização, a escravidão e a opressão a esses grupos. O tema central do desenvolvimento da identidade racial é o de reconhecer e superar as manifestações psicológicas do racismo internalizado.

Identidade étnica - Fenômeno psicossocial, que se baseia não apenas nas características físicas como também num sentido subjetivo de comprometimento com valores culturais, papéis e herança manifestada pelos membros de um grupo étnico. A identidade étnica é um tipo de idéia sobre a pertinência a um grupo, sobre o próprio sujeito que pensa, sua compreensão, valores, comportamentos e sentimentos, que têm implicações diretas nessa pertinência. Inclui os costumes, a linguagem e os pontos de vista sociais usualmente associados com um grupo étnico em particular. Não há “escolha” mas “nascimento” no grupo, um “contrato psicológico” de formas e modos de pensar, agir e sentir, que posiciona a pessoa em relação a um grupo de referência.

Aculturação - São os fenômenos resultantes do contato direto de grupos de indivíduos com culturas diferentes e as mudanças subseqüentes nos padrões de cultura originais de cada um dos grupos. Fenômeno psicossocial multidimensional, que reflete as mudanças psicológicas que ocorrem nos indivíduos como resultado de seu encontro com uma nova cultura. Essas mudanças psicossociais não são independentes das características dos indivíduos ou da intensidade e importância do contato entre vários grupos. Essa aprendizagem e mudança de atitudes podem se dar em três níveis ou graus: **I) superficial** - aprendizado de feitos, (acontecimentos sociais ou históricos); **II) médio** - a aprendizagem que afeta aspectos centrais da pessoa, como a preferência e uso de um idioma, etnicidade dos amigos, da esposa, preferência por determinados ambientes; **III) significativo** - mudanças no nível de crenças, valores que afetam a cosmovisão das pessoas e seus padrões de interação. Por isso, afirma-se o componente da identidade étnica interna: a cognitiva (auto imagens, heranças, valores e conhecimento de seu grupo); a afetiva (sentimentos de pertinência, dividido em simpatia e /ou satisfação) e a moral (sentimentos de obrigação para com o grupo, compromisso e solidariedade com ele).

As instituições educativas não podem ser as últimas a interar-se ou atuar diante da realidade social. O tema central da educação, segundo Bell, é formar um diálogo crítico, onde temas controversos são tratados,

marcados pela democracia (entendida como igualdade de oportunidades). A educação para a democracia implica em métodos de ensino democráticos.

De concreto, dever-se-ia:

a) Promover e estimular a diversidade étnica e cultural entre os professores em todos os tipos de instituições educativas e

b) Incorporar as inovações nos currículos, para que favoreçam o desenvolvimento da identidade, incluir temas supranacionais e globais, que superem as orientações etnocêntricas e eurocêntricas atuais.

Resumo realizado por Antonio Carlos Berardi Junior, antropólogo e professor, mestre em Educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM OS PINGOS NOS "IS"

CARVALHO, Rosita Edler.
Editora Mediação, Porto Alegre, 2004

Introdução

A organização do texto leva em consideração os encontros que a autora teve com os professores e suas questões diante dos discursos a respeito da inclusão escolar e as diversas fontes de informações que atravessam esta discussão. Também faz pontuações a respeito da legislação e das discussões internacionais que tem este tema como pauta.

Propõe uma análise crítica sobre a educação inclusiva e suas implicações sociais e políticas.

Rosita toma como ponto de partida uma revisão histórica sobre o tema e uma síntese sobre os sistemas educacionais inclusivos, enfatizando a remoção das barreiras que impedem a implementação desta reforma e conseqüentemente a aprendizagem de todos os alunos.

Usa a expressão "pingos nos is" como jogo de palavra para discutir a questão da inclusão, integração, inserção, individualização, identidade, identificação, ideais democráticos...

Coloca-se como partidária de uma posição não radical para atingir os ideais da educação inclusiva.

Toma a escola como instituição social e como tal depositária dos ideais e valores que circulam fora dela e a incluem, dentre as quais os conceitos sobre igualdade e diferenças individuais.

Defende a idéia de uma inclusão cautelosa, que não negue as diferenças e construa uma discursividade sobre a igualdade de direitos. Isto vai além das características pessoais.

Vê a educação inclusiva como um espaço de reestruturação das escolas, regulares ou especiais, tendo em vista, inclusive, desfazer esta dicotomia.

1 - Correntes teóricas e sua influência no processo educacional

A autora desenvolve o texto neste ponto levando em consideração as diferentes correntes de pensamento sobre educação e práticas pedagógicas. Relaciona teoria e prática, texto e contexto, reflexão e ações efetivas.

Considera que a educação ocupa um lugar fundamental na construção da civilização.

A educação além de praticada precisa também ser pensada em toda a sua complexidade. Pensada tendo em vista o contexto histórico, a educação absorve as condições e contradições de seu tempo, levando em conta o ideal de homem a ser alcançado. Atualmente, vivendo a aceleração das mudanças e o contínuo de informações, a educação busca continuamente uma acomodação.

Este capítulo traz uma retrospectiva sobre o pensamento educacional traçado ao longo do tempo.

A chamada pedagogia da exclusão tem origens remotas e sempre foi condizente com a concepção de homem e de mundo.

Na antiguidade primitiva era voltada para o cotidiano e a satisfação do cotidiano. Da antiguidade clássica, na Grécia, destaca-se a Paidéia, educação integral, que incluía a formação do homem entendido como um ser de corpo (Esparta) e espírito/intelecto (Atenas).

A contribuição do pensamento romano influenciava também o pensamento moderno, desenvolvendo uma educação integral e diferenciando homens livres e escravos (excluídos).

Na Idade Média, a ideologia inspirada no cristianismo, a educação tinha uma circulação privilegiada nos conventos, abadias e nos círculos de nobres.

Os trabalhadores aprendiam na tradição oral aquilo que lhes serviria para a sobrevivência.

Surgem as universidades como centros de saber universal.

Na seqüência, o Renascimento, o acesso à educação ainda permanecia nos círculos da nobreza e burguesia emergente. Não havia um conceito de educação para todos.

A Idade Moderna caracterizou-se pela ascensão de uma classe social que se opunha aos modelos vigentes. A Revolução Francesa representa um marco para o período, denominado pelos historiadores de Iluminismo, onde as liberdades individuais e a racionalidade são considerados os marcos. Nasce a burguesia. A teoria educacional neste contexto apóia o humanismo igualitário e universal. Também o conceito de individualidade compõe as concepções educativas.

Nasce o conceito de meritocracia, fazendo uma apologia da autonomia econômica conquistada pelos méritos pessoais.

A classe trabalhadora tem na educação um aprendizado para o trabalho e a classe dirigente tem a educação para governar.

No séc. XIX, os ideais iluministas inspiram os projetos positivistas e socialistas. O primeiro atribuía à educação e a ciência a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade. A educação deveria conferir a ricos e pobres as mesmas oportunidades considerando as aptidões individuais. A deficiência era considerada como incompetência ou incapacidade.

O positivismo traz como benefício uma crítica do pensamento pedagógico exercendo muita influência no movimento da Escola Nova. O escolanovismo valorizava a atividade espontânea da criança e colocando o aluno como centro do processo educacional.

Era um movimento de escola ativa, onde aprender é aprender fazendo.

O movimento socialista originado nas camadas populares contribui para um repensar do contexto social.

Na década de 50, a visão crítica do socialismo tendo em vista o ranço positivista que atravessa a Escola Nova, apresenta a educação como uma instituição capaz de transformar a sociedade. Paulo Freire e Ira Shor vêem a escola como um lugar para a construção da cidadania e da prática libertadora.

Atualmente convivem a tecnologia e sua enorme parafernália e uma rede imensa de informações.

A sociologia da educação contribuiu para uma análise crítica da escola. Deixa de ser vista com otimismo e passa a ser lida como lugar de exercício de poder e violência simbólica. Ocupa-se de reproduzir o status quo vigente e alimenta os movimentos geradores da desigualdade social.

A autora considera que a educação atualmente tem como centro a valorização da pessoa do edu-

cando como aprendiz e como ser histórico, político, social e cidadão.

No ideal inclusivo está implícito o ideal democrático que leva em consideração os direitos humanos.

Apesar de estar sendo discutida neste contexto da democracia e do direito, ainda fica restrita nos fóruns de educação especial considerando apenas as crianças que freqüentam estas escolas.

É preciso que sejam ampliados os conceitos em torno do tema.

Muitas resistências de professores e pais formam-se por conta da insegurança no trabalho educacional de profissionais não especializados. Outros também desconfiam que a qualidade do trabalho pedagógico poderá ser prejudicada pela presença de alunos considerados deficientes em classes regulares.

Os cursos de formação de professores não apresentam um currículo que dê conta de torná-los profissionais capazes de ensinar alunos que deveriam freqüentar as classes e escolas especiais.

A maioria dos interlocutores não consideram que além dos alunos com deficiência, também os alunos com dificuldades de aprendizagem e altas habilidades podem beneficiar-se de uma abordagem inclusiva na educação.

Alguns autores apontam que o desmonte da educação especial, seja através do fechamento das escolas especiais, classes especiais, salas de recurso e serviços itinerantes como uma forma de desonerar o orçamento da educação.

Paralelamente, pais e educadores exprimem seu entusiasmo diante de uma educação que considera a diversidade como um avanço e um desafio.

Os quatro pilares da educação para o século XXI propostos pela UNESCO sustentam a idéia de novos paradigmas: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a viver junto.

Ainda permanece uma dicotomia entre os termos inclusão e integração que a autora procura dissolver durante todo o texto.

Tanto na sociologia como na psicologia social, a integração representa a interação, as relações que envolvem a reciprocidade.

Alguns autores consideram a integração como um passo anterior à inclusão, onde os alunos devem adaptar-se às propostas da escola.

Do ponto de vista da inclusão, cuja metáfora é o caleidoscópio, qualquer aluno pode e deve participar da vida escolar em escolas comuns e estas devem organizar-se administrativa e pedagogicamente para isto.

É preciso, no entanto, considerar a implementação de projetos que ofereçam suporte aos educadores e as famílias para que de fato uma inclusão não seja a qualquer preço.

Para renomados pensadores das escolas inclusivas, os caminhos passam: pela valorização profis-

sional do professor; pelo aperfeiçoamento das escolas; pelo acompanhamento de professores especialistas; pelo trabalho em equipe e pelas adaptações curriculares.

As escolas inclusivas são escolas para todos que reconhecem as diferenças individuais de qualquer aluno. Não só os alunos portadores de deficiência serão considerados de inclusão, mas todos aqueles que por causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem um quadro de dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

O termo inclusão não deve ser considerado auto-explicativo das razões que cunham seus objetivos, tais como solidariedade e cooperação, que devem atravessar qualquer proposta educativa.

A inclusão institui a integração de maneira mais radical e sistemática, alertando para a necessidade das implicações práticas da integração.

A expressão alunos com necessidades educacionais especiais é genérica e abrangente. O sistema educacional está alicerçado em uma dicotomia: escolas especiais e normais/regulares. Isto tem reforçado a idéia de um grupo de alunos ser considerado a clientela da educação especial.

A autora grifa a importância de considerarmos a idéia de inclusão escolar como algo que vai além do "como incluir" para a melhoria das respostas educativas para todos.

A proposta de educação inclusiva não foi concebida apenas para determinados alunos pois é considerável a produção de fracasso escolar, excludente.

O processo educacional tem sofrido as influências das concepções sobre educação, sobre gênero humano e sobre sociedade, que atravessaram a história da humanidade.

A prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e cada um.

O papel do professor na prática inclusiva deixa de ser o de profissional do ensino para ser o profissional da aprendizagem.

2 - A contribuição da história, da filosofia, da ciência para a proposta inclusiva

A década de 20 é o auge da corrente positivista, com o método indutivo e das experiências como estratégias de se fazer ciência.

Ao término do século passado, assistimos ao nascimento de uma nova ciência onde a vida e a consciência entram em cena.

Altera-se o olhar diante da alteridade e os sentimentos em relação ao outro, ao próximo, principalmente quando este apresenta características diferenciadas das de seus pares.

A nova ética envolve novos valores como igualdade de direitos e equidade, promovendo a superação de qualquer forma de discriminação étnicas, so-

cioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou singularidades.

O papel da escola muda e a seletividade e segregação saem de cena e cedem lugar a uma educação "para todos nós". O ensino vai além do da valorização da transmissão de conhecimentos. A idéia de escola inclusiva é aquela que prepara para a vida.

Esta mudança de papel envolve uma mudança no conceito de escola e de escola especial.

O direito à igualdade de oportunidades não significa que devemos educar a todos de modo igual. Fala-se em equidade como um movimento de respeito às diferenças individuais sem que quais manifestações de dificuldades traduza um impedimento para aprender.

Saímos do paradigma do defeito a ser compensado para um remodelagem nas crenças e princípios institucionais que se afastam de modelos discriminatórios e opressivos.

As concepções a cerca da educação especial precisam ser revistas e abolidas. A autora não refere-se às práticas.

Para tornar as escolas brasileiras em escolas inclusivas, a autora destaca: a valorização do magistério; as melhoras nas condições de trabalho; a formação continuada; as condições de aprendizagem em clima prazeroso e criativo.

3 - A autorização da diferença de pessoas com deficiência

Este capítulo tem como objeto de análise a diferença. Discute os aspectos éticos na percepção das diferenças.

Em geral os paradigmas são baseados em pressupostos de normalidade. Neste pressuposto, sempre há um ideal, um modelo a ser seguido.

Algumas dessemelhanças são entendidas como naturais, como os caracteres fenotípicos, por exemplo. Já no caso de diferenças significativas, isto não se dá desta maneira. Pessoas com diferenças significativas geram impacto no olhar do outro, dito normal. As reações podem ser de comiseração ou sentimentos de filantropia.

Estão em oposição binária o normal e o anormal, o saudável e o doente. A ênfase neste caso recai sobre a deficiência.

Os índices de normalidade excluem aqueles que não se encaixam. O deficiente reforça normalidade. Os desvios tornam-se patologias.

O ser e o não ser aparecem como as duas únicas opções possíveis.

A idéia da educação inclusiva é dispensar comparações com modelos normativos. Deve-se então valorizar e respeitar o outro como ele é, livre de comparações classificatórias ou categorizadoras.

A autora promove uma discussão em torno de

uma metáfora. Usa um artigo para ilustrar aquilo que esta entre o sadio/normal e o doente/anormal. Coloca a diferença como um desafio, saindo dos critérios estatísticos, estruturais, funcionais ou na comparação com o ideal.

Considera o desenvolvimento das potencialidades como uma maneira de autorizar a diferença em nosso cotidiano.

Propõe um deslizamento da dinâmica da dialética para a tetralética como possibilidade de expansão dos paradigmas binários e reducionistas.

Neste ponto fala de uma inversão discursiva que ao invés de defender o direito dos deficientes em serem incluídos defende os direitos dos ditos normais em enriquecerem suas experiências com o exercício da alteridade.

O convívio deixar de estar definido apenas como um direito passa a representar uma oportunidade de construção de vínculos.

4 - A exclusão como processo social

Neste capítulo a autora fala da chamada inclusão marginal, onde a sociedade capitalista faz um movimento de exclusão para incluir a "seus moldes", segundo suas regras.

Pontua sobre a normalidade individual.

Sob o olhar ocidental, a exclusão social deve ser considerada em termos das relações interpessoais que se manifestam como praticas hostis e de rejeição que formam guetos.

Distingue os conceitos de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica baseando-se em Durkheim.

Na primeira forma solidariedade exprime-se por proximidade ou contato entre os homens. No segundo caso, as agregações são cooperativas e se constroem através de valores e crenças comuns que fazem funcionar o coletivo.

Para haver inserção é preciso que haja reciprocidade que implica em uma serie de ressignificações das percepções do outro e um conjunto de mudanças que envolvem desde os espaços físicos e simbólicos até a qualidade dos laços estabelecidos.

Os níveis de acolhimento e a natureza dos laços sociais evidenciam três conceitos vizinhos: a inserção, onde prevalece a solidariedade mecânica; a integração, que prevê a reciprocidade nas interações, onde prevalece a solidariedade orgânica e a assimilação, que indica a unidade do grupo como espaço ultimo de referencia.

Os vínculos sociais e simbólicos ligam cada individuo a sociedade e a seus semelhantes.

O discurso tem poder instituinte da realidade e desta forma, podemos fazer representações a seu respeito sem que elas de fato sejam a realidade. Muitas praticas de exclusão partem de pressupostos imaginá-

rios de representação, por exemplo da deficiência.

Calcados na concepção de normalidade, construímos um imaginário acerca dos deficientes e os colocamos em pólos opostos a normalidade. Deixamos assim de pensar por contradição, ou seja, admitir que os fatos e fenômenos humanos não podem ser pensados como engessados em uma certeza, pois sempre variam segundo condições em que se manifestam e as expectativas sociais.

A intimidade entre o conceito de deficiência e o orgânico gerou uma certeza imaginaria sobre a deficiência como sinônimo de doença.

O sujeito deficiente é etiquetado de diversas formas, sempre como um desviante. Se na antiguidade defendia-se o extermínio dos desviantes, na atualidade estes são considerados como merecedores de proteção e caridade.

Os processos de inclusão escolar em sua maioria pretendem colocar na escola regular os ditos deficientes e interagir com eles através de uma solidariedade mecânica.

Não há respostas que expliquem o fracasso escolar. A autora traz a reflexão de Alicia Fernandez que pondera sobre o fracasso estar sempre do lado do aluno, daquele que não aprende. Desconsidera-se assim o espaço intersubjetivo da relação professor aluno.

Esta constatação tira alunos e professores do banco das réus.

Ainda trazendo as idéias de Fernandez, a autora fala sobre a importância de professores e alunos falem o mesmo idioma. No trabalho com a diversidade o professor precisa lançar mão de diversos idiomas. O não reconhecimento dos diversos idiomas do aprendente aprisiona o mesmo e faz do saber algo monolítico e acabado.

O aprisionamento diante daquilo que convencionou-se como não saber, transforma os alunos em deficientes.

A escolarização especial deve estar a serviço daqueles que verdadeiramente precisam dela.

Não é possível negar a deficiência mas é preciso implementar ações que removam as barreiras para quem estes alunos aprendam, mesmo que de forma singular.

A autora neste ponto do texto apresenta uma defesa frente a uma inclusão responsável e a consideração que alguns alunos se beneficiariam mais de uma escolarização em escolas ou classes especiais.

Defende as seguintes idéias: universalização da educação; inclusão em salas regulares quando houver praticas pedagógicas que garantam a remoção das barreiras de acesso; constituição de redes de apoio; formação continuada de professores, ressignificação do papel e das praticas da educação especial.

Critica a inclusão irresponsável; o desmonte precipitado da educação especial; extinção dos serviços de apoio; a falta de oportunidade de escolha dos

deficientes e suas famílias; desconsideração dos apelos dos professores.

Fala também da necessidade de transformação do cotidiano escolar oferecendo educação de qualidade para todos sem que esta seja idêntica para todos.

Uma escola verdadeiramente democrática pressupõe: boas condições de trabalho; maiores investimentos em formação; avaliações sistemáticas do processo ensino-aprendizagem; capacitação dos gestores; educação na diversidade; relações dialógicas entre professores e entre escolas.

5 - Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão

A idéia de educação inclusiva remete para a discussão antiga de escola com qualidade.

Neste ponto do texto a autora fala sobre a diferença entre os aspectos conotativos e denotativos de uma mensagem.

Como aspectos denotativos considera aquilo que leva em conta a acepção da palavra. Quanto aos aspectos conotativos, considera aquilo que é interpretado com subjetividade, com atribuições de sentido.

O conceito de educação envolve sempre a espécie humana e a integralidade na qual o homem deve ser mergulhado sempre integrado com a cultura em que vive. Engloba aspectos físicos, intelectuais, afetivos e político sociais.

O ato de educar em seu sentido etimológico significa conduzir e fazer explicitar as próprias experiências associadas às novas aprendizagens.

Na LDBEN(1996) a educação especial é conceituada como uma modalidade de educação oferecida preferencialmente na escola regular para alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta definição pode conter uma idéia de bipolaridade entre educação especial e educação regular.

Podemos pensar sobre o atendimento educacional especializado do ponto de vista de quem oferece, que tem uma formação especializada quanto do ponto de vista de quem precisa de uma atenção especializada.

Retoma os conceitos de integração e inclusão, usando agora os conceitos de conotação e denotação e apresentando a discussão sobre a importância de desfazer-se o equívoco de que bastaria incluir qualquer aluno em uma escola regular sem que as devidas modificações sejam feitas para se falar da superação dos paradigmas da integração.

Diferencia também igualdade e equidade, dizendo que igualdade prevê direitos iguais previstos por lei e equidade é a garantia do acesso a aprendizagem considerando as diferenças.

Considera que os termos necessidades educacionais especiais e necessidades especiais com muito genéricos.

Os excluídos são todos aqueles que não ingressam na escola ou que o fazem sem as condições mínimas de apropriar-se dos conhecimentos.

Dentre os fatores que contribuem para que aumentem as estatísticas de fracasso escolar e exclusão estão listados aqueles oriundos do modelo social e econômico vigente e a falta de políticas públicas para remover estas dificuldades.

Os processos que viabilizam os ideais de igualdade e equidade dependem da mudança de atitudes dos sujeitos, autores da história.

O implemento de políticas públicas precisam prever a desfragmentação entre e intra-segmentos.

Os textos internacionais já registram a mensagem da remoção das barreiras para a aprendizagem e participação. A exclusão não se refere apenas aos deficientes.

É preciso que aquilo que se encontra na lei possa fazer parte das ações que promovam um acesso e apoio para aprender. É preciso facilitar o aprender.

Mesmo as pesquisas acadêmicas muitas vezes não contemplam a complexidade das questões sociais.

As resistências sejam dos professores sejam dos familiares destes alunos também precisam ser consideradas neste contexto de dificuldades para remoção de barreiras da educação inclusiva.

É fundamental experimentar um escuta que possa considerar a queixa de um professor como legítima diante do enigma de um aluno que não aprende.

6 - Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo

Na última década, muitas reflexões tem sido feitos a respeito da educação escolar e estas discussões tem gerado reformas nos sistema educativos da América Latina e Caribe.

O direito universal para a educação consta na Constituição Brasileira e em documentos internacionais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca e Linha de Ação, elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

Os efeitos da globalização e da imensa velocidade das mudanças ocorridas na atualidade também influem as decisões dos dirigentes dos diferentes países que compartilham de interesses comuns tem em vista a superação do fracasso escolar e a ampliação dos benefícios de uma proposta educativa de qualidade.

Perguntam-se sobre como garantir a criação de escolas inclusivas que respondam às necessidades individuais de aprendizagem de cada um de seus aprendizes.

A autora deixa claro que as leis e os textos teóricos asseguram os direitos, mas o que garante a im-

plementação destas leis e discursos são ações, especialmente o provimento de recursos.

Mesmo aparentemente paradoxal, as transformações almejadas não dependem apenas das políticas educacionais e sim de articulações entre elas e as outras políticas públicas como saúde, nutrição, bem estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

É preciso enfrentar também a fragmentação de planos setoriais para educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissionalizante e superior.

Um sistema educacional inclusivo pressupõe o enfrentamento da fragmentação interna e a busca das diferentes formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais e a cooperação internacional.

É preciso que a educação especial deixe de ocupar um lugar de sub-sistema de atendimento para alunos com deficiências. Ela deve ocupar-se de fornecer um conjunto de serviços e recursos de apoio para a educação regular.

Os princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos são princípios educacionais.

Devem estabelecer programas, projetos e atividades que permitam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais descritas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No texto do Marco de Ação de Dakar, adotado no Fórum Mundial sobre Educação (2000), um dos trechos dizia:

Esses programas devem favorecer o entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos e religiosos; não de ser sensíveis às identidades culturais e lingüísticas e respeitosos à diversidade e, por último, devem reforçar uma cultura de paz. A educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a prevenção, a solução, pacífica dos conflitos e, também, valores sociais e éticos.

A educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar estes valores em prática, sem que se caracterizem as ações como pieguismos, caridade ou filantropia. Esta alicerçada em valores que defendem a igualdade de todos, sem distinções.

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos podem ser resumidos a: direito à educação; direito a igualdade de oportunidades, mesmo que de maneiras diferentes; escolas de boa qualidade; direito de aprendizagem e direito a participação.

Os documentos nacionais e internacionais apresentam diretrizes, orientações para atingirem-se os objetivos traçados para a educação.

Em Santo Domingo, no Chile, em 2002, foram traçadas orientações para implementações e implantações de ações inclusivas. Entre elas destacam-se:

estabelecer relações entre os dados estatísticos e as tomadas de decisões; formular políticas educativas inclusivas e articulá-las com outras políticas sociais; incrementar as políticas de recursos; garantir a equidade na distribuição de recursos públicos e privados; escutar as vozes de diferentes setores; promover formação continuada aos técnicos que atuam nos diferentes ministérios e órgãos de planejamento; valorização do magistério através de medidas financeiras e melhoria das condições de trabalho; dispor e fazer cumprir as determinações legais; divulgar informações para diferentes grupos; estimular práticas dialógicas, combinando centralizações e descentralizações; criar redes de escolas envolvendo famílias e comunidade; desenvolver avaliações constantes sobre o impacto das propostas de educação inclusiva; aproveitar mais e melhor os recursos tecnológicos e meios de comunicação; sustentar e ampliar o acesso à educação básica e identificar grupos ainda excluídos; continuar os processos de reforma curricular; estimular as ações de educação para o trabalho; promover programas de apoio aos estudantes e famílias mais pobres; promover a educação intercultural e bilíngüe em sociedades multiétnicas, plurilíngües e multiculturais.

Os equívocos quanto aos "beneficiários" de uma educação inclusiva, no caso, os portadores de deficiência tem gerado inúmeras resistências sejam do encontro com estes alunos nas salas de aulas regulares, seja pela desconsideração das importantes contribuições que educação especial pode trazer a educação inclusiva.

7 - Políticas públicas para a educação inclusiva

O ideal da educação inclusiva, segunda a autora, é o oferecimento de uma educação de qualidade para todos, independentes de suas capacidades ou deficiências.

Retoma a questão referente a ampliação do conceito da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais ou não. O Plano Nacional de Educação prevê isto em seus textos.

Um dos equívocos de muitos educadores é que a inclusão escolar deve levar em conta somente a movimentação de alunos da educação especial para a rede regular.

A proposta inclusiva: vai além da educação especial; é dirigida para todos os alunos, portadores ou não de deficiências, condutas típicas ou quadros psicológicos graves; deve considerar os alunos com altas habilidades; não precisa exigir diagnóstico clínico para inclusão de deficientes; considera o paradigma da integração como reciprocidade nas relações dentro da escola; considera qualquer necessidade como desafio para implementos de ensino-aprendizagem; não confunde inclusão com inserção;

deve considerar a importância fundamental dos aspectos cognitivos; ampliar o conceito de inclusão para fora da sala de aula.

Muitos mecanismos compensatórios têm sido adotados como salas de aceleração, progressão, promoção automática, dentre outras coisas. Estes mecanismos indicam a grande massa de excluídos sejam portadores de deficiências reais e circunstanciais.

São inúmeras as ultrapassagens requeridas para vencer as diversas barreiras da inclusão.

Deve-se considerar a proposta de educação inclusiva numa perspectiva pluridimensional. Os mecanismos de exclusão social são também reproduzidos nas escolas.

Muitos professores consideram-se inaptos para trabalhar com a diversidade, pois foram formados em uma idéia de classes hegemônicas e com alunos "normais".

Por esta razão, a formação continuada de professores é uma das ações que devem ser implementadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro da escola.

Em 1979, no México, os Ministros da Educação de países da América Latina e Caribe, identificou-se a extrema pobreza da população; a baixa escolarização da maioria dos alunos; os altos índices de analfabetismo repetência e evasão além da inadequação dos currículos escolares. Diante deste quadro, foi solicitado à UNESCO que elaborasse um Projeto objetivando superar estes desafios.

A proposta básica foi de cooperação horizontal dentro de cada país e entre os países formando-se parcerias internacionais e regionais.

Todos os documentos dão prioridade aos grupos desfavorecidos e vulneráveis através da articulação de políticas públicas.

Equidade, redução de desigualdades e ampliação dos acessos a serviços beneficiando a qualidade de vida devem ser consideradas fundamentais na saúde e na educação.

A ampliação das ofertas de educação para o trabalho tornou-se uma questão inadiável.

A Lei Orgânica da Assistência Social preconiza a universalização das políticas públicas na área além da organização de ações sociais com sistemas participativos e descentralizados.

Todos os programas neste sentido têm alto impacto social.

Para atender à crescente demanda de implementações de ações que visem a concretização dos objetivos da inclusão social e escolar, foi criado o FUNDEF (1998) para distribuir recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação foi a mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país. O FUNDEF tem financiado a universalização da educação e não sua qualidade.

Muitos avanços devem ser considerados, entre

os quais a fixação de parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena; o programa de livros didáticos, a criação de um canal de TV exclusivo para a capacitação de professores; a municipalização da merenda escolar; a reforma do ensino médio e técnico; os novos currículos para os cursos superiores e a ampliação do sistema de informação e avaliação educacionais.

8 - Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva

Em 2000, em Dakar, foi reconhecido que todas as crianças, jovens e adultos tem direito de beneficiar-se de uma educação que possa satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, aprendendo e assimilando conhecimentos, aprendendo a fazer, ser e conviver. Assim estes sujeitos serão capazes de melhorar sua vida e transformar a sociedade.

Estes são os princípios da educação inclusiva.

O Estado deve assumir a responsabilidade e concretizar ações para a educação inclusiva contando sempre com a parceria da sociedade no planejamento e na administração de sua implantação.

Os planejamentos devem ser realizados em níveis macro e micro políticos (ministérios e dirigentes de escolas).

Para que os gestores educacionais se apropriem dos ideais da educação inclusiva precisam adotar metodologias de trabalho compartilhado.

O estreitamento entre as previsões tecnocratas e as ações devem considerar as questões políticas removendo as barreiras para a aprendizagem de todos.

Os administradores precisam dotar-se de autoridade profissional e conhecimento na área para a qual estão planejando. É preciso vontade política para fazer que as coisas aconteçam.

Deve-se considerar a interlocução com alunos e professores, além de outros gestores. Os professores são os grandes executores do planejamento.

Outra consideração diz respeito às orientações das Secretarias de Educação, mesmo considerando a autonomia das escolas.

Na reunião de Dakar em 2000 concluiu-se que apesar dos avanços das discussões sobre a educação para todos, ainda existem mais de 113 milhões de crianças sem acesso à educação primária e 800 milhões de adultos analfabetos.

Em decorrência destes dados foram firmados seis compromissos dentre os quais a autora destaca três: extensão e melhoria da proteção e a educação integral desde a primeira infância especialmente às crianças mais vulneráveis; cuidar para que antes de 2015 todos os alunos e alunas tenham acesso a um ensino primário gratuito, obrigatório de boa qualidade; melhorar os aspectos qualitativos da educação

especialmente em leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais.

A Declaração de Cochabamba, 2001, aproxima-se das traçadas em Dakar e traçam algumas diretrizes para políticas públicas: eixos prioritários para a aprendizagem de qualidade e atenção à diversidade; fortalecimento do papel do docente; colocar os processos de gestão a serviço das aprendizagens e da participação da comunidade educativa; financiamentos que garantam uma oferta educacional universal.

Todas as recomendações servem como diretrizes para o estabelecimento de objetivos que orientam o processo decisório. A própria LDB 9394/96 determina que todas as escolas elaborem sua proposta pedagógica. Os documentos devem contemplar também as questões filosóficas e pedagógicas escritas sob a ótica da educação inclusiva.

Para que o projeto político-pedagógico exprima a escola que queremos é preciso que a gestão seja democrática. Assim também esperamos dos processos de descentralização político-administrativo das ações do estado.

O processo de construção desta proposta deve ser contínuo e conhecido por todos os funcionários da escola.

Este planejamento pressupõe que a equipe conheça os documentos nacionais e internacionais que a amparam teoricamente e estejam atualizadas quanto ao campo do desenvolvimento humano e das teorias da aprendizagem.

O projeto político-pedagógico da escola é como sua "carteira de identidade" e deve considerar as dimensões da cultura, da política administrativa e a prática pedagógica geral e particular considerando a sala de aula. É preciso construir indicadores que facilitem a coleta de dados a serem organizados de forma qualitativa e quantitativa.

As diretrizes traçadas permitem nortear a prática pedagógica de classes comuns e o trabalho com a diversidade. Planejamento e organização da escola estarão a serviço da aprendizagem na diversidade.

O direito a uma escola voltada ao acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais deixa assim de ser algo da ordem da caridade ou filantropia e mesmo como cumprimento a ordens superiores e passa a ser a introjetado por todos.

Toda tarefa pedagógica é também um ato político e o maior e mais importante recurso para o professor é o próprio aprendiz.

As práticas tradicionais são em geral voltadas para um aluno "normal" e preocupam-se com o rendimento escolar e com o aproveitamento. Desta forma, distanciam-se daqueles que não correspondem às suas expectativas, pois são diferentes e genericamente, "não aprendem". Ocupam um lugar em núcleos de reclusão.

É preciso ressignificar a prática pedagógica nas classes comuns fazendo uma revisão metodológica e didática, considerando práticas cooperativas, uso de recursos tecnológicos e práticas de adaptações curriculares.

9 - A função da escola na perspectiva da educação inclusiva

A autora busca a conceituação dicionarizada do vocábulo escola para pensar nas funções esperadas dela segundo a proposta da educação inclusiva.

Encontra treze significações de escola e escolhe aquela que a conceitua como um estabelecimento público ou privado onde se ministra um ensino coletivo.

Toma também o termo inclusão e encontra: "ato pelo qual um conjunto contém, inclui outro"; "inserir, introduzir, fazer parte, fazer constar, figurar".

Usando também os conceitos de conotação e denotação, diz que a função da escola inclusiva seria introduzir alunos que estavam excluídos de seu interior.

Estas crianças seriam aquelas que historicamente estavam excluídas, escolarizadas em ambientes segregados e vistas conotativamente como sujeitos incapazes de aprender, resultantes daquilo que lhes falta em relação aos outros ditos normais.

Nestes espaços segregados não ficam garantidas as aprendizagens de habilidades e competências requeridas para o exercício da cidadania plena, ficando limitados à socialização e ao desenvolvimento psicomotor, especialmente no caso de deficiência mental.

Também não defende que estes alunos sejam inseridos no sistema regular como "figurantes" pois a inclusão tem objetivos muito mais amplos que a simples presença física.

O equívoco está em tomar a escola como um lugar onde o professor é um transmissor de um ensino e os alunos de inclusão apenas devem ser inseridos sem uma proposta especificamente cunhada para eles em suas singularidades. Uma escola implica valores, princípios e todas as relações que se estabelecem dentro dela e assim forma-se uma comunidade de aprendizagem.

A autora pontua que a inserção de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular tem sido uma providência mais freqüente, porém pouco temos avançado com relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A autora pretende alertar que a inclusão para todos deve preocupar-se com a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos.

Tomando dados estatísticos de uma publicação a autora constata que 2/3 dos alunos não logram pros-

seguir nos estudos de Ensino Médio e estes não são alunos com deficiências.

Não atribui esta responsabilidade toda à escola, considerando-a como reflexo de uma sociedade, sem desconsiderar, porém, os aspectos psicopedagógicos e as necessidades específicas dos alunos, como temas pertinentes ao escolar propriamente dito.

Muitos temas estão orbitando esta questão como o despreparo do professor para lidar com as diferenças, os baixos salários, o excesso de jornadas de trabalho, a qualidade das práticas pedagógicas, as lacunas na formação...

É preciso considerar sempre, o processo de aprendizagem como algo dinâmico e dialético entre o ensinar e o aprender entendendo o não aprender como um aprender diferente.

As funções das escolas inclusivas são: desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas capazes de acolher e responder as demandas de aprendizagem dos alunos; promover condições para responder as necessidades educacionais especiais; criar espaços dialógicos entre os professores; criar vínculos mais estreitos com as famílias; estabelecer parceria com a comunidade; acolher todos os alunos; operacionalizar o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser; respeitar as diferenças individuais; valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade; buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros possíveis e desenvolver estudos e pesquisas que permitam a ressignificação da prática.

10 - Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva

Pensar sobre a educação inclusiva é refletir sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos em uma escola de qualidade.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, decorrente do Parecer CNE/CEB no. 17 de 2001 e que inspirou a Resolução no. 2, de 11 de setembro de 2001, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem durante o processo educacional:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a uti-

lização de linguagem e códigos aplicáveis;

III – altas/habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

O texto procura descaracterizar o acento nos problemas de aprendizagem dos alunos, sejam eles surdos, cegos ou com paralisia cerebral. A dificuldade encontra-se na remoção de barreiras para a aprendizagem, que estão fora destes alunos.

Também fica clara a distinção dos alunos que possuem ou não causas orgânicas limitantes da aprendizagem. Segundo a autora, o texto procura dar destaque, na alínea “a” que alguns fatores como os econômicos e sociais podem ser geradores de dificuldades.

Algumas dificuldades podem ser transitórias e sem causas orgânicas. Caso não seja tomada uma decisão para remover as barreiras que dificultam o acesso destes alunos ao conhecimento, estas podem tornar-se permanentes. Muitos acabam abandonando a escola e tornando-se até mesmo agressivos quando expurgados dos processos de ensino-aprendizagem por portarem dificuldades e estarem em situações de desvantagem de conhecimentos e experiências.

A formação de professores é apontada pela autora como um dos pontos principais da proposta de remoção de barreiras para a aprendizagem destes alunos.

A alínea “b” refere-se às dificuldades acentuadas de aprendizagem cuja conceituação e classificação é bastante complexa como: quadros específicos de leitura e escrita (dislexias) e à área da matemática; lesões cerebrais; problemas de natureza psíquicas, neurológicas ou psicológicas além das condutas típicas.

O destaque importante fica por conta da constatação que nos casos de dificuldades de leitura e escrita, tão frequentes entre os alunos, não se pode caracterizá-los como deficientes mentais e encaminhá-los automaticamente para classes ou escolas especiais.

Fica evidente a importância de entender as barreiras intrínsecas para a aprendizagem de alguns alunos pra então promover ações no sentido de removê-las.

A autora levanta alguns dados através de pesquisas que fez ao longo de seus encontros com os professores.

Os professores mostram-se muitas vezes reticentes quanto a suas condições de trabalho diante destes quadros, mas, poucos questionam as práticas pedagógicas tradicionais que ainda vigoram promovendo o fracasso também de outros alunos, os ditos normais.

Poucos professores consideram como barreiras suas próprias posturas diante do ensino-aprendizagem, tomando as dificuldades particulares dos alu-

nos ou suas famílias como responsáveis pelo fracasso. Muitos apontam o despreparo para enfrentar a diversidade.

As atitudes imediatas seriam as mudanças das ações pedagógicas, um repensar do trabalho desenvolvido.

É indispensável que as barreiras conceituais, atitudinais e pedagógicas sejam removidas.

É necessário também que sejam removidas as barreiras da produção do fracasso escolar. No imaginário coletivo dos educadores o fracasso é produzido sempre do lado dos alunos, sejam por conta de sua pouca inteligência ou comportamentos inoportunos, famílias muito pobres ou desajustadas.

A remoção desta barreira encontra-se no deslocamento do foco atual para um reposicionamento tendo em vista reconhecimento de variáveis extrínsecas aos alunos.

A responsabilidade na remoção destas barreiras cabe tanto ao professor quanto ao poder público. É preciso que sejam consideradas instâncias formativas e informativas para os professores e que estes possam estabelecer parcerias de trabalho que visem o aprimoramento da equipe. Além disso, a implementação de projetos de trabalho é uma proposta que visa além de outras coisas, facilitar a intervenção em classes muito numerosas.

É preciso também estabelecer parcerias com as famílias e os outros setores como a saúde e o apoio das escolas especiais.

Os processos avaliativos costumam levar em conta os diagnósticos do caso e a importância do professor ter acesso ao laudo. Isto é um equívoco uma vez que não é a classificação que permite traçar o melhor procedimento para este ou aquele aluno. Isto poderia acirrar as barreiras uma vez que aprofunda os estigmas.

As avaliações escolares devem estar a serviço da transformação e não do rótulo. Não deve ser encarada como uma medida do que o aluno aprendeu ou não. Ela deve estar a serviço da identificação das necessidades dos alunos numa perspectiva de escola inclusiva.

11 - Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais, na transição para a proposta inclusiva

No Brasil, muitas solicitações de assessoramento especializadas estão sendo feitas para que sejam desenvolvidas práticas inclusivas nas escolas.

Muitas destas demandas apelam por procedimentos de uso imediato em sala de aula, ou sugestões metodológicas de ensino sem dar atenção às práticas reflexivas sobre o tema.

A autora levantou alguns dados onde ressalta que as professoras quanto mais jovens, mais receptivas

estão para as mudanças e que nem sempre o nível de escolaridade está associado às atitudes de acolhimento e mudanças de práticas pedagógicas.

Notou-se durante a pesquisa da autora que os professores ainda associam a educação inclusiva como aquela que deva tender alunos com deficiências que devem ter as mesmas oportunidades em escolas adaptadas do ponto de vista arquitetônico, da redução de número de alunos nas salas, supervisão de especialistas e formação continuada de professores.

Em geral são simpáticos à idéia de inclusão mas tem uma visão parcial sobre ela, além de traçarem algumas condições para que ela aconteça.

Para atingir os objetivos durante os trabalhos de assessoria, a autora procurou evoluir a matriz do pensamento substituindo o pensar a contradição pelo pensar por contradição. Saia assim das alternativas exclusivas, concentradas nas certezas e passava ao paradigma da incerteza, do sim e do não, negando o absoluto.

Considerou também que palestras não são suficientes para mudar as atitudes frente a diferença.

Deve-se partir do pressuposto que o professor é um profissional da aprendizagem e tem enorme responsabilidade social e política.

A autora acentua a necessidade de uma revisão conceitual para o implemento de uma nova postura diante da educação inclusiva.

Fala do imaginário coletivo sempre muito impregnado do imaginário individual.

A própria palavra deficiência é cercada de uma pluralidade de sentidos que acentuam a diferença e o estigma. A trajetória histórica dessas pessoas está marcada por práticas segregatórias e excludentes. A luta empreendida pelas famílias e educadores especializados agora está defendida por elas próprias e por uma disseminação do conceito de universalização da educação.

É preciso desfazer os núcleos de representação que segregam e ampliam as propostas de funcionamento nas quais as diferenças individuais são vistas apenas como diferenças e não mais como representações de incompetências.

É preciso deslocar o eixo da análise para o implemento de respostas educativas diante das diferenças.

Devem ser consideradas as necessidades básicas de aprendizagem (leitura, escrita e cálculo), e as necessidades básicas para a aprendizagem (que levam em conta as relações entre os alunos, seus professores, as aprendizagens e as relações interpessoais).

É preciso também expandir os debates sobre a educação inclusiva levando em consideração contextos teóricos mais amplos.

A setorização dos sistemas educacionais ainda geram uma fragmentação nos processos decisórios

sendo então uma das barreiras para as práticas de uma educação inclusiva e de qualidade.

Um dos componentes que contribuem para a desigualdade é a falta de conscientização diante do significado da diversidade, uma vez que engessam os processos e não apostam em novas práticas que consideram as necessidades, interesses e motivações de cada um.

As escolas especiais precisam redimensionar seu papel.

As universidades precisam universalizar seus projetos visando uma formação de professores mais ampla e qualificada, assim como de outros profissionais responsáveis pelo desenho universal que garanta o acesso a todos com conforto e segurança.

O aprimoramento dos projetos políticos pedagógicos das escolas e avanço nas discussões de um currículo comum que envolva o respeito às diferenças através das adaptações curriculares.

A revisão salarial dos profissionais de educação e a expansão das ofertas na rede pública precisam ser de fato colocadas como pautas prioritárias do governo.

As redes de apoio, já descritas nas Diretrizes Nacionais precisam de fato fazer parte das parcerias indispensáveis para a construção de uma escola para todos.

12 - Os pingos nos "is" da proposta de educação inclusiva

Os movimentos internacionais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) geraram algumas incompreensões quanto ao alunado aos quais se referem. Muitos educadores consideram que o documento de 1990 dirigiu-se às necessidades de aprendizagem dos alunos ditos normais e os deficientes e os que apresentam distúrbios de aprendizagem (com exceção dos deficientes mentais, sensoriais ou com condutas típicas) como os sujeitos de Salamanca.

O processo educacional escolar apresenta-se nos dois documentos com as mesmas finalidades: formar cidadãos plenos, contributivos à sua coletividade e que sejam felizes.

A autora ressalta que os "is" da inclusão escolar exigem uma reflexão no que dizem respeito a: consideração da individualidade; ao reconhecimento da identidade e suas características distintas, não negando nem mascarando as deficiências; aos ideais democráticos, buscando a equidade e equiparação de oportunidades; a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.

Destaca também neste capítulo final o uso da terminologia necessidades educacionais especiais e seu uso inadvertido adquirindo um sinônimo de mani-

festações de deficiência. Para a autora o termo é amplo e impreciso. As necessidades educacionais não se referem apenas aos alunos, mas também às escolas que precisa prover-se de recursos para atender à diversidade.

Volta a considerar o projeto político-pedagógico da escola como uma identidade institucional e como tal deve respeitar o princípio democrático do respeito aos interesses e necessidades de cada um. Este projeto deve se discutido por toda a comunidade escolar e estar sempre em processo de aprimoramento levando em consideração a dimensão cultural, política e prática das propostas.

A inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas. Para incluir um aluno com singularidades em uma sala regular é preciso criar mecanismos que permitam que ele se integre, com sucesso, nos processos educacionais, sociais e emocionais envolvidos nas relações com seus pares, os professores e os conteúdos.

A formação continuada é uma das estratégias que permitem renovar e elaborar novas construções sobre o ensinar e o aprender. O fazer pedagógico também deve ter como premissa a troca e o envolvimento de todos os educadores.

É preciso valorizar o desejo e a escuta nos processos de aprendizagem.

Considerar as flexibilidades e adaptações curriculares como adequações da prática pedagógica é certamente uma das formas de eliminação de barreiras para uma educação para todos.

Os diagnósticos servem à escola como subsídios para a análise das práticas educativas e políticas adotadas junto aos alunos. Não podem estar a serviço de estigmatizar os alunos ou considerar que a questão que envolve uma especificidade para aprender esteja só do lado deles.

A autora acentua a necessidade de registros da prática baseados em elementos teóricos e metodológicos que embasem as propostas que efetivamente dão resultado.

Na escola inclusiva acredita-se numa proposta de aprendizagem onde o mundo e as experiências de alunos e professores possam fazer parte do cotidiano escolar contribuindo para a construção de conhecimentos de forma coletiva e agradável.

A solidariedade e a cooperação são elementos essenciais na educação inclusiva.

Resumido por Maria Eugenia Capraro de Toledo, especialista em tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento, Orientadora Educacional e Consultora em Educação Inclusiva.

PIAGET-VYGOTSKY - NOVAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

CASTORINA, J.A ET ALI. São Paulo, Ed. Ática, 2001

O objetivo desse livro é discutir as contribuições de Piaget e Vygotsky à educação, no sentido de compreender questões relativas à prática educativa. O livro é composto por quatro artigos de autores renomados da área: José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Delia Lerner e Marta Kohl de Oliveira.

O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação

José Antonio Castorina

Uma compreensão rasa dos autores em foco impede uma real confrontação entre suas perspectivas e evita a realização de indagações conjuntas entre piagetianos e vygotkianos. Nesse sentido, esse artigo propõe alguns critérios epistemológicos de comparação entre os dois autores.

Alguns traços são comuns às duas teorias: um estruturalismo fraco (em Vygotsky, um estudo não reducionista das funções psicológicas, e em Piaget, a análise da constituição dos sistemas estruturais da inteligência); um enfoque genético; a ênfase na atividade do sujeito na aquisição do conhecimento; o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento.

Porém, as diferenças entre os autores são mais relevantes que suas semelhanças. Em Piaget vemos uma teoria universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo, porém abstrato (epistêmico), a aprendizagem deriva do desenvolvimento. Por outro lado, Vygotsky apresenta uma teoria histórico-social do desenvolvimento e analisa as funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo.

Em relação às conseqüências de ambas as posições para a prática educativa, existe uma forte contraposição. Em Vygotsky, há uma importância crucial à transmissão dos conteúdos objetivos por parte da escola. Ao contrário, em Piaget, embora não se rejeite a importância da instrução, a escola se limitaria à tarefa de facilitar a construção do conhecimento pela criança.

Outra questão que deve ser colocada nesse debate é se Piaget e Vygotsky levantaram os mesmos problemas com relação ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, investigar quais são seus projetos de pesquisa.

O projeto de Vygotsky, orientado por uma concepção marxista, é obter uma explicação sócio-histórica da constituição das funções psíquicas superiores a partir das inferiores. O esforço do pesquisador foi mostrar o lugar crucial dos sistemas de signos na constituição da subjetividade humana. Os sistemas de signos não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores. Essa perspectiva investiga como os indivíduos de uma cultura internalizam e controlam o sistema de signos correspondente. No marco da atividade institucionalizada, investiga-se como as formas do discurso escolar fornecem as condições para as mudanças conceituais nos escolares.

O projeto de Piaget vincula-se a problemática epistemológica, cuja pergunta central é: como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Esse enfoque busca superar o dualismo entre o sujeito e o objeto de conhecimento na interpretação do desenvolvimento dos conhecimentos. Daí decorre o mecanismo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que dão conta de como sujeito e objeto interagem.

Colocadas as diferenças e semelhanças entre os autores é possível discutir as relações que estes estabelecem, por exemplo, entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, esses processos estão inter-relacionados, produzindo a hipótese da zona proximal – distância entre o que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a colaboração de um adulto. Em Piaget, os estudos sobre a aprendizagem tiveram um recorte epistemológico. Entende-se que para utilizar os resultados de uma experiência, é preciso que os mesmos sejam assimilados a sistemas prévios de conhecimento. Nessa temática há uma oposição evidente entre os autores: para Vygotsky, há um processo de internalização da cultura, a aprendizagem produz desenvolvimento, e para Piaget, uma mecanismo interno para o desenvolvimento e o aprendizado, o desenvolvimento é condição para a aprendizagem.

Outro debate polêmico sobre os autores refere-se à formação de conceitos cotidianos e científicos. Segundo Vygotsky, os conceitos científicos são introduzidos na escola explicitamente pelos professores. Sua apresentação sistemática exige uma atitude metacognitiva dos alunos e um uso deliberado de suas operações mentais, o pensamento sobre as idéias científicas realiza uma “generalização de generalizações”. Para Piaget, a gênese dos conceitos de causalidade, das conservações físicas, das noções es-

paciais permite a busca de mecanismos comuns de construção. Enquanto Piaget investigou a gênese da lógica dos conceitos, Vygotsky enfocou-a no contexto de sua aquisição escolar. Para o primeiro há uma continuidade entre os conceitos cotidianos e científicos, para o segundo, uma descontinuidade.

Tais diferenças de concepção questionam a relação de complemento entre as duas teorias. A questão é outra: articular os níveis de explicação, e não de completá-los entre si. A comparação entre os autores leva-nos a defender uma relação de compatibilidade, no sentido que nenhuma das teorias em foco implica a aceitação ou rejeição da outra. A relação de compatibilidade abre, em princípio, um espaço de intercâmbio entre as teorias, favorecido pela existência de um espírito dialético em ambas. De qualquer maneira, as pesquisas devem supor uma autonomia, a fim de facilitar o intercâmbio e a revisão das hipóteses em caso de necessidade.

Pensar a educação: contribuições de Vygotsky

Marta Kohl de Oliveira

O objetivo desse texto é buscar em Vygotsky elementos que subsidiem a reflexão na área da educação. Para tanto, duas questões sobre a relação teoria e prática são fundamentais: **1)** a relação entre teoria e prática é complexa e parece inadequado ao pesquisador buscar extrair da teoria, de forma imediata, um “como fazer” eficiente; **2)** a compreensão de certas peculiaridades da obra de Vygotsky é importante para o dimensionamento de sua contribuição à educação.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é tema central da obra de Vygotsky. Sua posição é essencialmente genética, isto é, procura compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Essa abordagem desdobra-se em níveis: filogenético (desenvolvimento da espécie humana); sociogenético (história dos grupos sociais); ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (aspectos específicos do desenvolvimento do indivíduo).

Ao lado da postura genética, está a dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e a interação social na construção do ser humano, o que confere à aprendizagem um lugar central na teoria de Vygotsky. A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana e é ela que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. As funções psicológicas superiores dependem dos processos de aprendizagem. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que sempre inclui relações entre os indivíduos, a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos.

Dois aspectos são fundamentais da concepção de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem: **1)** a idéia de um processo que envolve quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente; **2)** quando a aprendizagem é o resultado de um processo deliberado, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado e a escola é o lugar, por excelência, onde ocorre o processo intencional de ensino-aprendizagem.

A partir dessas concepções decorrem três idéias básicas de Vygotsky importantes para o ensino escolar: **1)** O desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, o que traz a idéia de transformação no processo de desenvolvimento, vinculada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Sobre a atuação pedagógica, o professor tem o papel de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente: o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento; **2)** Os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento, ou seja, a trajetória do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos; **3)** A atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo é fundamental na promoção dos processos de internalização. Nesse sentido, a intervenção do professor tem um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

A discussão sobre os processos de aquisição da linguagem escrita é fundamental na obra de Vygotsky, que contou com o apoio e continuidade dos estudos de Luria. Em sua concepção sobre a alfabetização, a escrita é um artefato que funciona como suporte para certas ações psicológicas, como uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora do seu corpo.

As colocações de Vygotsky e Luria assemelham-se as proposições de Emilia Ferreiro. Uma das semelhanças refere-se à idéia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, é um sistema de representação da realidade, e a alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, começando muito antes da criança entrar na escola. Uma diferença entre a concepção desses autores centra-se no foco de atenção de cada uma das teorias: Ferreiro analisa a natureza interna da escrita como sistema, refere-se ao processo pelo qual a criança adquire seu domínio; já Vygotsky e Luria centram-se nas funções do sistema de escrita aos usuários, investigam como a criança apreende as funções da escrita e a necessidade de usá-la como instrumento psicológico. Mas, embora, as perspectivas em foco sejam complementares, não é possível fazer uma soma das teorias, dado os pontos de partida serem bastante diferentes.

Há alguns pontos polêmicos na teoria vygotskiana-

na que frequentemente emergem no debate educacional contemporâneo: **1)** a intervenção do outro social postulado por Vygotsky não deve ser confundida com controle ou determinismo cultural; **2)** o lugar da maturação biológica em seus postulados: para Vygotsky o cérebro é a base material do funcionamento psicológico e fornece as condições necessárias a esse funcionamento, mas fundamentalmente o desenvolvimento ocorre “de fora para dentro”; **3)** a questão da especificidade do conhecimento escolar: o autor defende que há uma descontinuidade entre o conhecimento escolar e pré-escolar, mas sua abordagem da questão traduz a base marxista de seu pensamento, ou seja, apresenta uma análise pautada na ruptura, contradição e síntese dialética; **4)** Esse ponto está diretamente ligado aos demais e refere-se ao questionamento contemporâneo acerca do papel da escola como instituição privilegiada na promoção do desenvolvimento psicológico frente a marcante presença dos meios de comunicação de massa e do desenvolvimento da informática. Entende-se que esses meios de comunicação são potenciais mediadores das relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento e um desafio que se impõe é compreender os efeitos de novos artefatos simbólicos na constituição do psiquismo, o que exige constantes recontextualizações teóricas.

O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição

Delia Lerner

O objetivo desse texto é mostrar que, no plano didático, é possível ser piagetiano e ao mesmo tempo tomar como eixo a comunicação dos saberes culturais, colocar em primeiro plano a construção social do conhecimento e atribuir um papel fundamental à intervenção do professor nessa construção. Nesse sentido, a pergunta-chave da didática construtivista é: como fazer com que os alunos passem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento com relação aos conteúdos ensinados na escola?

Os estudos de Piaget e seus colaboradores deixam claro que não é possível uma aplicação direta do saber da psicologia à pedagogia. Como exemplo, saber que a cooperação no jogo ou na vida social provoca efeitos na construção moral das crianças, não é suficiente para estabelecer que a cooperação possa ser generalizada como procedimento educativo.

Um dos riscos da tentativa “aplicacionista” é focar os mecanismos operacionais de aprendizagem independentemente do conteúdo específico. O menosprezo pelos conteúdos escolares dista muito de ser compartilhado pelas concepções didáticas vin-

culadas à teoria psicogenética. Por outro lado, a análise didática não pode se limitar a considerar separadamente o aluno, o professor e o saber, devendo abranger o conjunto das interações entre eles.

Duas categorias de trabalhos devem articular-se dialeticamente na pesquisa educacional: os que pretendem uma *compreensão fundamental* da prática do ensino e dos processos educacionais em seu conjunto e os que estão pensados em termos de *engenharia didática*, ou seja, com estudos sobre projetos de ensino.

Quando se fala da relação entre teoria e prática, frequentemente se está pensando na “teoria psicológica” e na “prática didática”. Mas é impossível passar diretamente de uma para outra, pois a primeira alimenta a prática e nutre-se dela. E a prática didática só pode sustentar-se numa relação dialética com a teoria, mas os problemas colocados pelo ensino de cada conteúdo particular só podem ser resolvidos através de pesquisas didáticas.

Um dos temas debatidos por Piaget é a construção social do conhecimento. Em sua teoria há um lugar central à elaboração cooperativa do conhecimento, ou seja, a cooperação entre as crianças é importante para o progresso do conhecimento, assim como a ação dos adultos e as situações de discussão entre pares. Tais situações são insubstituíveis como meio de incentivar a formação do pensamento crítico e de um pensamento objetivo, evitando os “defeitos” da escola tradicional, pois ao se verem obrigados a levar em consideração pontos de vista diferentes do seu, as crianças teriam menos possibilidades de formar hábitos intelectuais rígidos e estereotipados.

Junto aos fatores biológicos e aos de equilíbrio das ações, Piaget enuncia dois tipos de fatores sociais: os de coordenação interindividual – gerais para todas as sociedades – e os de transmissão educativa e cultural, próprios de cada sociedade. A aquisição de saberes específicos está, nesse sentido, ligada à influência dos diversos meios sociais. Já a construção das estruturas intelectuais mais gerais corresponde à coordenação interindividual que caracteriza todas as sociedades humanas.

Segundo Piaget, a socialização do pensamento é progressiva, tornando possível a verdadeira cooperação apenas a partir do operatório concreto. No entanto, a relação entre operação e cooperação não é unilateral, é uma relação de interdependência. Assim, é inegável que Piaget atribuía considerável importância aos fatores sociais no desenvolvimento. Entretanto, seus estudos centraram-se na equilíbrio das estruturas cognitivas e a ação dos fatores sociais começou a ser explorada mais tarde.

Uma das importâncias da interação é que ao partilhar a elaboração com outros sujeitos ocorrem conflitos sociocognitivos, que são produtivos para o pro-

gresso do conhecimento mesmo quando nenhum dos participantes possua a resposta correta. Em determinados momentos, os esforços para resolver a situação de conflito e chegar a um acordo leva os participantes a construírem novas coordenações entre os diversos posicionamentos em jogo. Dessa forma, são produzidos avanços cognitivos ao facilitarem a tomada de consciência pelos envolvidos sobre respostas diferentes, obrigando-os a descentrar suas respostas iniciais. O conflito pressupõe: desequilíbrio interindividual e intra-individual.

Por outro lado, existem interações mais produtivas que outras. As mais produtivas são as realizadas entre sujeitos que estão em níveis diferentes, mas próximos de desenvolvimento. Quando a diferença é muito grande, o sujeito menos avançado pode ignorar o conflito ou não compreendê-lo.

Voltando à aprendizagem escolar, deve-se ressaltar que os educadores piagetianos estão autorizados a elaborar hipóteses didáticas que colocam em primeiro plano não só a interação entre sujeito e objeto, mas também a interação entre sujeitos que estão conhecendo esse objeto.

Algumas indagações fazem-se necessárias: qual é o lugar do professor em um modelo que concebe o aluno como produtor do conhecimento? Piaget afirma que uma cooperação autêntica somente é possível porque o poder do adulto é coativo sobre o pensamento infantil. Mas, como fazer para que a autoridade do professor seja usada não para impor idéias, mas para propor situações problemáticas que tornem a elaboração de novos conhecimentos necessária às crianças? A primeira intervenção imprescindível é delegar aos alunos parte da responsabilidade, é fazer devolução explícita da situação problema a partir da qual será possível construir o conhecimento. Isso evidencia o total desacordo da autora com as posições que condenam o professor a esperar passivamente a construção do conhecimento pela criança, a “pedagogia da espera”. A intervenção do professor é sempre imprescindível. Aceitar que as crianças são intelectualmente ativas não significa supor que o professor é passivo.

Nessa perspectiva, o ensino construtivista pode ser enunciado da seguinte maneira: ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também fornecer a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemas. É incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabele-

cido. Finalmente, é fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

Tal concepção de ensino pressupõe uma profunda modificação do paradigma que está há séculos vigorando na escola: “Passo a passo e definitivamente” deve ser substituído por “complexa e provisoriamente”.

Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças

Emília Ferreiro

O objetivo desse texto é esclarecer as diferenças e semelhanças entre a visão do desenvolvimento da escrita apresentada por Luria e Vygotsky e os trabalhos da própria autora.

Analisando os textos de Luria, a partir de nossos atuais “cânones” de “relatório científico”, aparecem sinais de “falta de capricho”, pois não aparece como ele realizou a investigação. O sensacional é o olhar psicológico de Luria.

A comparação mais óbvia entre os achados de Luria e os de Emília Ferreiro consiste na consideração da quantidade de níveis evolutivos distinguidos e no modo de distingui-los. Para Luria, a escrita é uma *técnica* sociocultural muito importante, que afeta as funções psíquicas superiores. Ele atribui à escrita duas funções fundamentais: *mnemônica* e *comunicativa*. Como a criança pequena não tem acesso à função comunicativa, cabe estudar a função mnemônica. Cabe ressaltar que Luria não busca identificar as funções que a escrita poderia desempenhar para um sujeito em desenvolvimento. Ao contrário, trata de observar como a criança assume as funções da escrita atribuídas pelo adulto.

Ferreiro, por outro lado, não coloca as mesmas perguntas, não caracteriza a escrita como uma técnica, mas sim como um *objeto*, como um modo particular de existência no contexto sociocultural. Investiga que tipo de objeto é a escrita para a criança em desenvolvimento e, portanto, não atribui apressadamente à escrita as funções que essa cumpre no adulto.

A discrepância mais importante entre os autores é que Luria está fortemente influenciado pela versão dominante da sua época sobre a evolução histórica da escrita. Outro ponto de discordância está em que para Luria o ingresso da criança na escola cria, por si só, uma ruptura com seus conhecimentos prévios. Para Ferreiro, a escola interage com as concepções prévias das crianças. Mais uma diferença: Luria fala de suas etapas nas quais existe uma substituição de uma técnica por outra. Essa idéia contrapõe-se a Ferreiro que postula a construção.

Não é possível pressupor ou indicar que a opção

pedagógica atual sobre a evolução da escrita na criança corresponda a Luria ou Ferreiro, um excluindo o outro. De qualquer maneira, o importante é realizar as experimentações necessárias para atualizar o debate, completando o que Luria deixou apenas esboçado.

Interpretação, intérprete e interpretantes: Emilia Ferreiro, num segundo momento do capítulo, discute o lugar do social da psicogênese da língua escrita. Qualquer escrita é um conjunto de marcas intencionais sobre uma superfície, porém são as práticas sociais de interpretação que transformam essas marcas em objetos lingüísticos. A interpretação é o ato que transforma essas marcas em objetos lingüísticos. O sujeito que realiza o ato de interpretação é o intérprete. Quando esse ato é realizado por e para um "outro", o intérprete converte-se em interpretante.

O interpretante informa à criança, ao efetuar um

ato de leitura, que essas marcas têm poderes especiais, basta olhá-las para produzir linguagem. O ato de leitura é um ato mágico. O fascínio da criança pela leitura e releitura da mesma história tem a ver com a descoberta que a escrita fixa a língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam.

Para que esse ato de outro (a leitura) se transforme em conhecimento próprio é necessário haver uma atividade específica do destinatário. Aqui é onde os mecanismos de assimilação e acomodação encontram sua razão de ser. O drama de muitas crianças é que o professor não age nem como intérprete, nem como interpretante, mas como decodificadora, reduzindo o mistério da leitura a soletrações e famílias silábicas.

Síntese elaborada por Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Psicóloga e doutoranda em Psicologia pelo IPUSP.

APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

COLL, César. Editora Artmed, 1994

Contexto geral do livro

César Coll Salvador é diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha. Lá foi o coordenador da reforma do ensino de 1990, a Renovação Pedagógica. O modelo desenvolvido por ele e sua equipe inspirou mudanças na educação de diversos países, inclusive do Brasil. Como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996, colaborou na elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997.

O autor se dedica nas suas obras em estabelecer relação entre Psicologia e a Pedagogia. Apóia-se nas contribuições de Piaget, Vigotsky, Ausubel, entre outros. Neste livro faz uma análise de alguns conceitos da Psicologia Evolutiva, discutindo as implicações práticas na sala de aula. O livro está organizado em nove capítulos.

Capítulo I – A significação psicopedagógica das atividades espontâneas de exploração

No capítulo o autor apresenta uma visão pedagógica as situações experimentais que muitas vezes são realizadas com o objetivo de desvendar as leis físicas que as crianças se apóiam. Defende que essas

situações apesar de importantes, não são suficientes, por desconsiderar vários fatores. Prefere sim, substituir o termo "condutas experimentais" por "atividades exploratórias espontâneas" no sentido que na busca de uma resolução de problemas, as crianças operam com uma série de leis das ciências experimentais. Faz uma análise que apesar dos currículos escolares incorporarem tal área de estudo, ainda é de difícil delimitação qual o conteúdo de ensino que leve em consideração como a criança elabora conhecimento nessa área. Sugere trabalhos que têm sido desenvolvidos em vários lugares do mundo cuja ênfase colocada é numa *atitude científica e experimental*, ou seja, situações de investigação e elaboração de hipóteses explicativas pelos alunos sobre os diferentes fenômenos. Ao longo do capítulo, relata uma situação de pesquisa com crianças de diferentes idades. Materiais diversos são espalhados e observa a exploração que fazem. Essa situação se repete durante algumas sessões e os resultados apontam para algumas implicações pedagógicas. A primeira delas diz respeito aos materiais que despertam mais interesse das crianças (isso tem relação com as temáticas que podem ser trabalhadas). Em segundo lugar, a atividade exploratória favorece o desenvolvimento de um método de trabalho; quanto maior o sujeito, mais tempo ele se dedica à uma única situação. Resalta, finalmente, que os avanços observados não podem ser condicionados unicamente ao modelo de estágios cumulativos.

Capítulo II – Conservação e Resolução de problemas: o valor instrumental de uma conduta pré-operatória

No segundo capítulo as investigações vão se centrar na relação entre o desenvolvimento do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo. O autor se apóia na descrição dos estágios cognitivos de Piaget e colaboradores – que centraram o trabalho nos aspectos mais gerais: espaço, tempo, casualidade, lógica, lógica de classes, das relações...e nas provas operatórias propostas. A pesquisa investiga a idéia de conservação de peso e como é utilizada para a resolução de problemas. O trabalho constata que por volta dos 9 anos as crianças são capazes de conservar pesos, mas essa condição nem sempre é levada em conta na resolução dos problemas propostos.

Capítulo III – Natureza e planejamento das atividades no Jardim da Infância

O autor faz uma discussão sobre a idéia de como na Educação Infantil a pedagogia da atividade está presente – dada às características de idade das crianças. Defende muito mais a atividade funcional, que leva em consideração o interesse do sujeito que a realiza, diferenciando-a da atividade de efetuação, ou seja, aquelas em que os alunos simplesmente realizam sem atribuir significação. Aponta também, as diferenças entre *atividade funcional* e *atividade auto-estruturante*, onde o aluno desenvolve autonomia, pois ela permite organizar e estruturar suas ações. O capítulo visa pois, investigar quais os tipos de atividades (efetuação, funcional e auto-estruturante) que aparecem nas salas de Educação Infantil. Constata que o tipo de atividade mais observada são as relacionadas à efetuação. Na análise das atividades desenvolvidas tem importância considerável a atividade do professor. O autor denomina esse aspecto de interatividade – atuação do professor durante a atividade. Apresenta dimensões dessa interatividade. Uma delas é quanto a existência ou não de um saber que estrutura a atividade; outra é em relação à atuação do professor – que vai desde a ausência total de intervenção até aquelas de controle o tempo todo. No campo da atuação do aluno, também faz uma análise dos tipos de atividades propostas que vão desde aquelas em estão integralmente na mão do aluno – que toma todas as decisões – à aquelas em que as responsabilidades são compartilhadas.

Capítulo IV – Alguns problemas propostos pela metodologia observacional: níveis de descrição e instrumentos de validação

Neste capítulo o autor aborda questões que inte-

ressam diretamente pesquisadores. Após fazer uma discussão entre as metodologias experienciais e observacionais no trabalho dos psicopedagogos, se concentra na última como objeto de análise, propondo um modelo investigativo. Aponta dois grandes momentos. O primeiro é o de descrição, onde o observador faz um recorte da realidade, a partir de critérios pré-estabelecidos (o que o autor denomina de descrição ética. Um segundo momento é o de construção, ou seja, os dados recolhidos e descritos na observação devem servir para elaboração (construção) de um modelo explicativo que deve ser passível de ser “testado”, ou seja, validado.

Capítulo V – Estruturação grupal, interação entre alunos e aprendizagem escolar

No capítulo VI o objeto da discussão é o papel da interação aluno-aluno. Identifica na pesquisa alguns níveis de interação: cooperativa, competitiva e individualista. Na primeira, os objetivos dos participantes estão vinculados e a “recompensa” pelo produto final é diretamente ligada ao grupo como um todo. Já na interação competitiva a relação entre os objetivos age de forma excludente e a “recompensa” é oferecida à apenas um aluno, e por fim, na individualista, não existe qualquer relação entre os objetivos que os membros do grupo devem alcançar e os resultados são “recompensados” de forma individual.

A investigação realizada pelo autor e colaboradores avalia o desempenho escolar nas situações entre os diferentes tipos de interação com uma vantagem substancial para as interações cooperativas. Também se dedica à uma análise as interações e os processos cognitivos. Um deles que merece destaque, é sem dúvida, o conflito sociocognitivo no sentido de propiciar avanços na construção do conhecimento: quando o aluno entra em contato com outra forma de representação, há um conflito entre os esquemas construídos e os apresentados na situação de interação, o que obriga o aluno à uma revisão do seu próprio pensamento.

Capítulo VI – Ação, interação e construção do conhecimento

Se no capítulo anterior, o foco foi a interação aluno-aluno, agora o autor se dedica inicialmente a discutir a importância da relação aluno-professor. Ela não pode ser confundida com a ausência total de intervenção do professor: responsável pela organização didática de situações de ensino. Discutir os aspectos da aprendizagem, não exclui pensar a intervenção docente como condição importante. Em alguns momentos, segundo o autor, há uma ambigüidade na definição do papel do professor.

No meio do capítulo, o autor retoma a questão do desenvolvimento proposto por Vigotsky na teoria sobre a “zona de desenvolvimento proximal” como a distância entre a capacidade de resolver um problema individualmente, fazendo uso de recursos próprios e a resolução com uma parceria (colega ou professor). Por fim, faz algumas sugestões ao currículo escolar. Considera que na elaboração de uma sequência de aprendizagem a organização das situações de interação é etapa importante.

Capítulo VII – Um marco psicológico para o currículo escolar

No capítulo, o autor aponta algumas contribuições importantes da psicologia na elaboração dos currículos (que nortearam a Reforma Curricular da Espanha). Alguns dos princípios descritos pelo autor são:

- Considerar o nível operatório dos alunos: o que é possível aprender
- Levar em conta os conhecimentos prévios (elaboração que os alunos têm dos conhecimentos)
- Articulação entre o que é possível aprender (estágios de desenvolvimento) e o que já sabe (conhecimentos prévios)
- Levar em conta a diferença entre o que é capaz de fazer por si só e o que é capaz de fazer em parceria com outro (professor e colegas)
- Aprendizagem significativa (é significativa porque os alunos podem atribuir um significado por dispor de conhecimentos prévios)
- Os conteúdos selecionados devem ser potencialmente significativos
- Aprender a aprender, ou seja, aprendizagem de procedimentos e estratégias de aprendizagem.

Capítulo VIII – A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar

A questão das relações interativas é retomada neste capítulo. Logo no início do capítulo, o autor retoma que numa concepção construtivista de aprendizagem espera-se que o aluno: construa, modifique,

diversifique e coordene seus esquemas estabelecendo verdadeiras redes de significação. Ressalta a educação escolar como ação intencional que visa incidir sobre a modificação dos esquemas de conhecimento. Nesse sentido defende uma ênfase na intervenção pedagógica com um aspecto a ser considerado no currículo. Essa intervenção deve-se caracterizar por ajudas contingentes no processo de aprendizagem que necessitam ser planejadas. O autor está defendendo a discussão das estratégias didáticas como objeto da discussão curricular: não basta definir por que ensinar e o que ensinar; o como também, deve ser objeto de estudo.

Capítulo IX – Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexões em torno do conceito de aprendizagem escolar

Finalmente, neste capítulo o autor retoma a colaboração de Ausubel e colaboradores sobre a ideia de aprendizagem significativa. Faz uma retomada da ideia de significação ao longo da história da educação. Em alguns momentos da pedagogia ela foi tratada como algo extrínseco (baseada em recursos externos ao sujeito).

Para Ausubel e colaboradores uma aprendizagem significativa é aquela em que o aluno pode atribuir o significado, pois permite estabelecer relação entre aquilo que sabe e o novo material de aprendizagem. Para a aprendizagem ser significativa, há certas condições:

- Os conteúdos devem ser potencialmente significativo o que significa possuir uma estrutura lógica interna que possibilite relacioná-lo de forma não arbitrária com o que sabe.
- Além dessa estrutura lógica, a forma de apresentação do conteúdo pode ou não possibilitar essas relações entre o já sabido e o novo conteúdo de aprendizagem.
- O aluno deve ter uma atitude favorável ao conhecimento, condição essa construída ao longo da escolaridade.

Resumo realizado por Suzana Mesquita Moreira, pedagoga e assistente social. PUC/SP

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

FREIRE, Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 18ª edição, 2000, São Paulo

Ao tratar da importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa, tendo em vista a autonomia dos educandos, Paulo Freire trata dos saberes que considera indispensáveis a essa prática para que ela seja caracterizada como crítica ou progressista, devendo esses saberes serem conteúdos obrigatórios à organização de programas de formação docente.

Discute os saberes, agrupando-os em três grandes áreas: a relação intrínseca docência-discência, ensino como não transferência de conhecimento e ensino como uma especificidade humana.

Passemos a sintetizar cada agrupamento desses saberes.

1º – NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Na relação docente-discente, os sujeitos, apesar de suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(p.25). Foi no decorrer dos tempos que os homens e mulheres, socialmente aprendendo, perceberam a possibilidade e a necessidade de trabalhar maneiras, métodos de ensinar. Freire defende o ensino que prima pela necessária criatividade do educando e do educador.

1 - Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade, estimulando sua capacidade de arriscar-se, deixando de ser um professor “bancário” aquele que transfere conteúdos, conhecimentos.

Ele se esmera em trabalhar com os alunos a rigorosidade metódica com que eles devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Tanto aluno, quanto professor vão se tornando sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. O professor ensina os conteúdos e também ensina a pensar certo.

Uma das condições para pensar certo é não estarmos exageradamente certos de nossas certezas; à medida que vamos intervindo no mundo, mais vamos conhecendo esse mundo; o nosso conhecimento é histórico.

O ciclo gnosiológico se caracteriza por dois momentos: um em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o outro em que se trabalha a

produção do conhecimento não existente. A docência-discência e a pesquisa são práticas indissociáveis do ciclo gnosiológico.

2 - Ensinar exige pesquisa

A busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente. O professor pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e comunicar ou anunciar a novidade. O pensar certo implica por parte do professor em respeitar o senso comum, a curiosidade ingênua, estimulando a capacidade criadora do educando, para que ele desenvolva a “curiosidade epistemológica”, que leva ao conhecimento mais elaborado do mundo.

3 - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

É preciso estabelecer relações entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social dos alunos.

4 - Ensinar exige criticidade

Uma das tarefas inerentes da prática educativa progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, é a superação da ingenuidade para a criticidade, com um maior rigor metodológico em relação ao objeto do conhecimento, a procura de maior exatidão. É aí que a curiosidade se torna epistemológica.

5 - Ensinar exige ética e estética

Na prática educativa, a decência e a boniteza devem estar juntas da necessária promoção da ingenuidade à criticidade.

Na condição de seres humanos, somos éticos. O ensino dos conteúdos não pode acontecer de forma a ignorar a formação moral dos educandos; por isso é criticável restringir-se a tarefa educativa em aspectos só ligados a treinamento técnico. A tecnologia só pode ser pensada a serviço dos seres humanos.

Pensar certo exige que se aprofundem a compreensão e a interpretação dos fatos.

6 - Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

Pensar certo é fazer certo. O clima favorável para se pensar certo se caracteriza pelo uso de uma argu-

mentação segura por parte daquele que discorda de quem se opõe às suas idéias; não há necessidade de ter raiva do seu oponente, é preciso ter generosidade.

7 - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Pensar certo implica em disponibilidade para o risco, em aceitar o novo não só porque é novo, mas também não recusar o velho só pelo critério cronológico. Implica também em rejeitar qualquer prática de discriminação, de raça, de classe, de gênero, pois isso nega radicalmente a democracia.

8 - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Na formação permanente do professor é fundamental a reflexão crítica sobre a prática. É preciso fazer uma operação de distanciamento da prática para melhor analisá-la, percebê-la como é e quais são suas razões de ser. Isso é que vai permitindo com que se supere a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica.

9 - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Fazem parte da questão da identidade cultural, as dimensões individuais e de classe dos educandos, que necessariamente devem ser valorizadas na prática educativa progressista.

Pensando-se na formação do professor, não podemos esquecer da assunção do sujeito: assunção de nós por nós mesmos, da solidariedade social e política que precisamos para construir uma sociedade democrática. Para isso, temos que rechaçar o treinamento pragmático, o elitismo autoritário de educadores que se pensam donos da verdade e do saber pronto e acabado.

Nesse sentido, é muito importante refletirmos sobre o caráter socializante da escola, com todas as experiências informais que nela ocorrem, no seu espaço e tempo. Experiências essas ricas de significados, emoções, afetividades, cuja abordagem podem enriquecer muito o entendimento sobre o ensino e a aprendizagem.

2º - ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Ensinar é criar as possibilidades para a própria construção do conhecimento.

Ao saber que ensinar não é transferir conhecimento, estou pensando certo, processo esse difícil, porque envolve cuidado constante para eu não resvalar para análises simplistas, considerações grossei-

ras, preciso ter humildade ao perseguir a rigorosidade metódica.

1 - Ensinar exige consciência do inacabamento

A inconclusão do ser é própria da experiência de vida humana e é consciente, o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Estes estão no suporte, que é o espaço necessário para o seu crescimento, não havendo entre eles a linguagem conceitual que é própria do ser humano. O ser humano tem a liberdade de opção, que falta aos animais.

Somos seres éticos, capazes de intervir no mundo, comparar, decidir, romper, escolher, julgar, lutar, fazer política.

A nossa passagem pelo mundo não é pré determinada, vivemos num mundo histórico, de possibilidades e não de determinismo. Isso repercute na prática educativa e formadora, que lida com a problematização do futuro.

2 - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

A construção da presença do ser humano no mundo se faz nas relações sociais; ela compreende a tensão entre o que é herdado geneticamente e o que é herdado social, cultural e historicamente.

"...minha presença no mundo não é a de quem se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história"(p. 60).

Nós, como seres inacabados e conscientes de nosso inacabamento, nos inserimos num permanente movimento de busca, com o mundo e com os outros. Nessa inconclusão é que se insere a educação como processo permanente, em que nossa capacidade de ensinar e aprender se faz presente. Daí se pensar no educador que não tolha a liberdade do educando e sua curiosidade, em nome da eficácia de uma memorização mecânica do ensino dos conteúdos.

3 - Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético. Quem desviar do padrão ético, está transgredindo a natureza humana, está rompendo com a decência. Por exemplo, o professor que faz algum tipo de discriminação, que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua linguagem, que o trata com ironia ou aquele professor que se omite do dever de propor limites à liberdade do aluno, fugindo ao seu dever de ensinar. Ambos estão transgredindo a ética.

4 - Ensinar exige bom senso

Só é possível respeitar os educandos, sua dignidade, sua identidade se forem consideradas as condições em que eles existem, suas experiências vividas e os conhecimentos com que chegam à escola.

Quanto mais rigorosa, mais crítica é a minha prática de conhecer, mais respeito devo ter pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido por meio do exercício da curiosidade epistemológica. Isso envolve uma constante reflexão crítica sobre a minha prática, sobre o meu fazer com os meus alunos, avalio-a constantemente.

O bom senso implica em coerência entre o discurso e a prática do nosso trabalho educativo, que é profundamente formador, ético; daí exigir que tenhamos seriedade e retidão.

5 - Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

A prática docente, enquanto prática ética, apresenta em sua constituição a luta pela defesa de direitos e da dignidade dos professores.

Só posso respeitar a curiosidade do educando se apresento humildade e compreensão quanto ao papel da ignorância na busca do saber, se percebo que não sei sobre tudo. Preciso aprender a conviver com os diferentes, a desenvolver a amorosidade aos educandos e ao meu trabalho.

6 - Ensinar exige apreensão da realidade

O professor precisa conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, investindo-se na capacidade de aprender, intervindo, recriando a realidade. Essa capacidade implica na habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido, estabelecendo relações, constatando, comparando, construindo, reconstruindo, sujeitando-se aos riscos do novo.

Por ser especificamente humana, a educação é diretiva, política, artística e moral, usa meios, técnicas, envolve as diferentes emoções. Exige do professor um competência geral e domínio de saberes especiais, ligados à sua atividade docente.

7 - Ensinar exige alegria e esperança

Existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Pelo fato do ser humano ser inacabado e consciente da sua inconclusão, ele participa de um movimento constante de busca com esperança. A esperança faz parte da natureza humana, é uma forma de ímpeto natural possível e necessário. Ela é indispensável à experiência histórica, senão cairíamos num fatalismo imobilizante, sem problematizar o futuro.

Sem alegria e esperança no ensinar, o educador cairia na negação do sonho de lutar por um mundo justo.

8 - Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Temos que considerar a História como possibilidade e não como determinação. "O mundo não é. O mundo está sendo" (p. 85). Na relação dialética entre o ser humano e o mundo, aquele intervém como sujeito das ações, decidindo, escolhendo, intervindo na realidade, assumindo a sua não neutralidade.

No processo radical de transformação do mundo, a rebeldia enquanto denúncia precisa tornar-se mais crítica, revolucionária, anunciadora. É preciso considerar que mudar é difícil, mas é possível. É preciso programar a ação político-pedagógica para que os educadores auxiliem os grupos populares a perceber as injustiças a que são submetidos no seu cotidiano e não se tornem passivos, acreditando que nada muda.

O educador, além do domínio específico de sua tarefa educativa, precisa aprimorar sua leitura do mundo para que nas suas relações político-pedagógicas com os grupos populares, os saberes desses sejam sempre considerados e respeitados. O emprego do diálogo é fundamental; é importante que o grupo vá sentindo a necessidade de superar os saberes que não conseguem explicar os fatos, na direção de ampliar sua compreensão do contexto e generalizar o seu conhecimento.

9 - Ensinar exige curiosidade

Pode ser dada como exemplo de prática educativa que nega o seu aspecto formador aquela que inibe ou dificulta a curiosidade do educando e, em consequência, do educador. "A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também" (p. 95).

Na existência de um bom clima pedagógico-democrático, o aluno vai aprendendo pela sua prática que a sua curiosidade e a sua liberdade possuem limites, embora estejam em contínuo exercício.

O exercício da curiosidade implica na capacidade crítica do sujeito distanciar-se do objeto, observando-o, delimitando-o, aproximando-se metodicamente dele, comparando, perguntando.

Tanto professor quanto o aluno devem ter uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, mesmo em momentos em que o professor expõe sobre o objeto; o importante é não ter uma postura passiva frente ao conhecimento. Quanto mais a curiosidade espontânea se exercita, se intensifica, mais ela vai se tornando metódica, epistemológica, isto é, "mais me aproximando da maior exatidão dos achados de minha curiosidade" (p.98).

Na prática educativa, a ruptura entre o tenso equilíbrio da autoridade e liberdade gera o autoritarismo e a licenciosidade, nomeados por Paulo Freire como formas indisciplinadas de comportamento que negam uma educação libertadora que considera educador e educando como sujeitos da ação formadora.

3º - ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

O professor, numa prática educativa que se considere progressista, ao lidar com as liberdades dos seus alunos, deve expressar segurança através da firmeza de suas ações, do respeito a eles, da forma com que discute as próprias posições, aceitando rever-se.

1 - Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

A autoridade do professor se assenta na sua competência profissional: ele tem que estudar, levar a sério sua formação profissional.

A generosidade é outra qualidade necessária à ação formadora, que possibilita que se instale um clima saudável e respeitoso nas relações de ensinar e aprender, gerando uma disciplina que não minimiza a liberdade, pelo contrário, desafia-a sempre, instigando a dúvida, despertando a esperança.

A autoridade do professor não pode resvalar para a rigidez, para o "mandonismo", nem para a omissão. Há um esforço para a construção da autonomia do aluno, que vai assumindo gradativamente a responsabilidade dos seus próprios atos.

É impossível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos alunos, assim como é impossível separar a teoria da prática, a autoridade da liberdade, a ignorância do saber, o respeito ao professor do respeito aos alunos, o ensinar do aprender.

2 - Ensinar exige comprometimento

A presença do professor na escola é uma presença em si política, aí não cabe a neutralidade. Ele expressa aos alunos sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, fazer justiça, ser coerente ao discursar e agir, enfim ele se mostra como ser ético.

3 - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

A prática do educador nunca é neutra, é contraditória, dialética. Ela implica, além de ensinar conteúdos, num esforço para reproduzir a ideologia dominante, ou para desmascará-la.

É um erro considerar a educação só como reprodutora da ideologia dominante ou então uma força de desmascaramento da realidade, que possa atuar

livremente, sem obstáculos. Isso expressa uma visão equivocada da História e da consciência: no 1º caso, uma compreensão mecanicista que reduz a consciência a mero reflexo da materialidade; no 2º caso, a defesa de um subjetivismo idealista, em que o papel da consciência é supervalorizado, como se os seres humanos pudessem atuar livres de condicionamentos econômicos, sociais, culturais.

Paulo Freire critica veementemente o discurso e a política neoliberal, que se baseiam na ética do mercado, que são imobilizadores, pois consideram inevitável essa realidade miserável para a maioria dos povos do mundo. Ele luta por um mundo que priorize a sua humanização.

4 - Ensinar exige liberdade e autoridade

O educador democrático se depara com a dificuldade de como trabalhar para que "a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade" (p.118), ou seja, possibilitar que a liberdade seja exercitada de modo a cada vez mais ela ir amadurecendo frente à autoridade, seja dos pais, do professor, do Estado.

Sem os limites, a liberdade se resvala para a licenciosidade e a autoridade para o autoritarismo.

É necessário que os pais participem das discussões com os filhos sobre o seu futuro, tendo consciência que não são donos desse futuro, tenham um papel de assessores dos filhos. A autonomia destes vai se constituindo através das várias experiências que envolvem decisões que eles vão tomando; ela é um processo.

5 - Ensinar exige tomada consciente de decisões

Considerando-se a educação como intervenção, esta pode ter duas direções: aspira a mudanças radicais na sociedade ou pretende paralisar a História e manter a ordem social vigente. Frente a essas direções temos que fazer opção consciente procurando ser coerentes no nosso discurso e na nossa prática.

Não dá para escondermos nossa opção, em função de acreditarmos na neutralidade da educação; esta não existe.

Um educador crítico, democrático, competente, coerente deve pensar que "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode" (p 126). Ele deve dar sua contribuição às mudanças com sua prática autêntica em prol de um mundo justo.

6 - Ensinar exige saber escutar

O educador que considera a educação como formação integral do ser e não como um treinamento, tem que ser coerente com a maneira de falar com

seus alunos: não de cima para baixo, impositivamente, como se fosse dono de uma verdade a ser transmitida para os outros, mas falar com, escutá-los paciente e criticamente.

O papel fundamental do educador democrático é aprender a falar escutando, de modo a que o educando consiga entrar no movimento interno do seu pensamento, para expressar-se, comunicando suas dúvidas e criações. Estabelece-se o diálogo, em que o aluno é estimulado, com o uso dos materiais oferecidos pelo professor, a compreender o objeto do conhecimento e não recebê-lo passivamente; assim o aluno se torna sujeito da aprendizagem.

Saber escutar não implica em restringir a liberdade de discordar. Pode-se opor a idéias do outro, aceitando e respeitando a diferença, considerando que ninguém é superior a ninguém, cultivando a humildade no trato com os outros. Nesse sentido, o professor deve respeitar a leitura de mundo com que o educando chega à escola e que se expressa pela linguagem, para conseguir ir além dela à medida que vai se aproximando metodicamente de conhecimentos mais profundos.

7 - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

A ideologia - que tem a ver com o ocultamento da realidade - tem um grande poder de persuasão. O discurso ideológico tem o poder de "anestesiá-la mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos" (p. 149).

Uma forma de resistir a esse poder, segundo Freire, é criar uma atitude sempre aberta às pessoas e aos dados da realidade e também recusar posições dogmáticas como quem se sente dono da verdade.

8 - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

O professor deve sempre testemunhar aos alunos a sua segurança ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor sua posição frente a decisões políticas de governantes. Essa confiança se funda na consciência da sua própria inconclusão, como ser histórico, que atesta, de um lado, a ignorância e de outro o caminho para conhecer, a busca constante e não a imobilidade frente ao mundo.

Ele deve estar disponível para conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que se vive. Também tem que dominar outros saberes técnicos, como os da comunicação que têm influência forte na formação em geral das pessoas. Nesse sentido, a linguagem da televisão merece cuidados para o desenvolvimento da consciência crítica, para o qual o professor deve investir no seu trabalho de formador.

9 - Ensinar exige querer bem aos educandos

É natural do educador expressar afetividade aos seus educandos e à sua prática educativa. A cognoscibilidade não exclui a afetividade, assim como a seriedade docente não exclui a alegria; esta faz parte do processo de conhecer o mundo: "a alegria não chega apenas ao encontro do achado mas faz parte do processo de busca" (p. 160).

A experiência pedagógica é capaz de estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria; sem isso, esta experiência perderia sentido. Isso não quer dizer que ela prescindia da seriedade da formação científica e da clareza política dos educadores sobre as mudanças sociais necessárias do país.

Resumo revisto por Neusa Cristina Assi, pedagoga e professora

CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS

FREITAS, Luiz Carlos de. *São Paulo, Moderna, 2003*

Este resumo terá como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada parte, a partir das palavras do próprio autor, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados por ele, bem como as articulações estabelecidas para justificar sua fundamentação teórico-metodológica.

I - Apresentação

- Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a possibilidade da educação básica se organizar em ciclos.

- Duas experiências importantes:

1 - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que trabalha com ciclos, desde 1994; ou seja, estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno.

2 - Secretaria de Educação do Estado de SP, que trabalha com a Progressão continuada, desde 1998; ou seja, com o agrupamento por séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno.

- Observação: chamaremos de ciclo apenas experiências como a primeira, realizada em BH, fazendo, ao longo dos capítulos, distinção entre ciclo e progressão continuada.

II - A lógica da escola

Para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer.

É de se duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: “ensino de qualidade para todos”. Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente na implantação dos ciclos e da progressão continuada. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de apren-

dizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário, desde que tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender.

Em que pese o avanço desses autores (os liberais) no que tange à crítica da curva normal (Bloom e seus colaboradores) e ao reconhecimento explícito da perversidade dos tempos escolares unificados na formação de desempenhos diversificados (J. Carroll), suas propostas não conseguiram superar a idéia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos. Isso os coloca no campo dos autores que vêem a escola como forma de compensar as desigualdades sociais. A progressão continuada é herdeira dessa tradição.

A questão que estamos perseguindo neste capítulo é o entendimento da forma como a escola funciona atualmente. Há um processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada.

Os processos de avaliação (provas, testes etc.) tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa.

A introdução da progressão continuada trouxe uma nova visão sobre a exclusão do aluno da escola. Entendida como “fisicamente” para fora da escola, há também uma exclusão no interior da escola e no retornar à sociedade. Assim, os ciclos e mesmo a progressão continuada contrariam – cada um a seu modo – uma lógica escolar que não é desconstruída sem resistência. Vemos os ciclos positivamente como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola.

A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: uma dá suporte para a outra. Os processos avaliativos possuem lado destinado ao controle do comportamento, além da dimensão da avaliação instrucional. A escola eficaz seria aquela que,

além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem.

III - A lógica da avaliação

Aprender para “mostrar conhecimento ao professor” tomou lugar do “aprender para intervir na realidade”. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola que tem pelo menos três componentes:

- **O primeiro é o aspecto “instrucional”,** pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc.

- **O segundo componente é a avaliação do “comportamento”** do aluno em sala, um poderoso instrumento de controle, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras, criando uma estrutura de poder do professor sobre o aluno em relação à reprovação. Os ciclos e a progressão continuada, ao contrário, impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno.

- **O terceiro aspecto é a avaliação de “valores e atitudes”** em sala de aula: consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação. Instaura-se, preferencialmente, no segundo e terceiro aspectos, a lógica da submissão.

A avaliação ocorre em dois planos: um “formal” e outro “informal”

- **No plano da avaliação formal,** estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”.

- Na **avaliação informal,** estão os “juízos de valor” (a parte mais dramática e relevante da avaliação), invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais.

Os **procedimentos de avaliação** estão articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções:

- hierarquizar,
- controlar e
- formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros).

Mesmo que se tire a avaliação formal, como no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos.

Os ciclos e a progressão continuada abrem pos-

sibilidades importantes de luta e resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e alunos. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, **erradamente,** pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada.

No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, porque eram eliminados do sistema. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo reparação.

IV - A lógica dos ciclos

Os ciclos não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares – reforço ou recuperação paralela. Os ciclos desejam contrariar a lógica da seriação que é constituída a partir de determinado tipo de organização sóciopolítica que, historicamente, construiu a “forma escola” com uma função social excludente e de dominação. Gostaríamos de expandir um modo de conceber a dinâmica da formação do aluno que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão:

a - Formação na atualidade

Entende-se por tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens. Portanto, os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social, com a atualidade, e não apenas como vivências associadas aos interesses de uma certa faixa de desenvolvimento da criança.

b - Auto-organização do estudante

A relação pedagógica não deve ser baseada na exploração nem preparar a aceitação da exploração do homem pelo homem. Não basta que os ciclos contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

Os ciclos, portanto, não podem constituir-se em uma mera “solução pedagógica”, visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais, de resistência. Devem ser vistos como instância política de resistência à escola

convencional. Posicionamo-nos favoravelmente aos ciclos, na forma aqui descrita. Em vez de querermos voltar à seriação, devemos lutar pelo aprofundamento da noção de ciclos e exigir condições adequadas para sua instalação e seu funcionamento.

V - A lógica das políticas públicas

Além do envolvimento daqueles que conduzem o dia-a-dia escolar, dois atores são de extrema importância no desenvolvimento dos ciclos, embora preteridos nas políticas: os professores e os pais. Se perdermos os professores, isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem. Os pais são vitais para a aceitação dos ciclos, pois eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação ao papel da escola como fator de ascensão social. É preciso envolvê-los no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas Português e Matemática.

Em nossa opinião, os ciclos não devem ser implantados como política pública que determine em

massa sua adoção. O caminho mais frutífero será o convencimento por indução, a partir de experiências bem sucedidas apoiadas pelos governos, envolvendo pais e professores no processo. As escolas devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão.

É preciso esclarecer que os conceitos de progressão continuada e de ciclos, bem como suas concepções de educação e de políticas públicas, não são iguais.

- A **progressão continuada** é herdeira da concepção conservadora liberal, e a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública.

- **Os ciclos** são de formação mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. Aqui, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda que sob estímulo da política pública.

Segue quadro que destaca um conjunto de dimensões que orienta nossa compreensão sobre as condições políticas em que a noção de ciclos e a de progressão continuada estão inseridas.

Dimensões contraditórias de concepções de Educação, Ciclos e Avaliação	
Progressão Continuada	Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidades curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexo, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo coletivo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização / privatização.	Educação de tempos integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

A avaliação, nas políticas públicas que usam os ciclos, não quer classificar alunos nem escolas. Na acepção que defendemos, o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Permanecendo na escola, denuncia a qualidade do sistema. Não somos ingênuos a ponto de pensar que isso ocorra para denunciar, de fato, o próprio sistema ou ocorra de forma acidental. Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm outra finalidade. A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola.

O que está em jogo não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas o lado econômico, isto é, custo e benefício. Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (ENC-Provão, SARESP etc.), para:

- monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa),
- criar competição (segundo elas, a mola-mestra da qualidade) e
- reduzir gastos, modelo amplamente aplicado no campo empresarial.

Uma das grandes contradições que está posta com a utilização dos ciclos como forma de organizar a escola é aquela entre “formar e instruir”, posta pela sociedade capitalista. Nossas escolas funcionam em tempo parcial (quatro horas), sendo obrigada a se contentar com a instrução. Uma luta fundamental para os educadores, além da implantação dos ciclos, é a aplicação do dispositivo da LDB que prevê que a educação no Brasil será, progressivamente, de tempo integral. Somente assim poderemos falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição.

Resumo elaborado por Eliane Aguiar, bacharel em Letras, doutoranda em educação - FEUSP.

A AULA COMO MOMENTO DE FORMAÇÃO DE EDUCANDOS E EDUCADORES

GARCIA, Olgair Gomes.

Revista de educação da AEC, nº 104, 1997

Grande parte dos professores não consegue desenvolver suas aulas sem o poder da frequência e da avaliação. Esta situação transforma a aula em um momento de opressão para os alunos e de angústia e sofrimento para os professores. Como tornar a aula mais produtiva e interessante tanto para os educandos quanto para os educadores?

Através de uma reflexão com professores de escolas públicas, chegou-se à desmistificação do conteúdo como o eixo principal da aula. A aula significativa para os alunos está sustentada por quatro pilares e o grande desafio é o equilíbrio, a sintonia e a harmonia entre eles.

1º Pilar: Conhecimento – “O conhecimento está no mundo, presente, visível nas coisas e circunstâncias mais simples e o homem constrói, reconstrói constante e ininterruptamente” Compete à escola ajudar e facilitar o acesso dos estudantes no processo de busca e construção do conhecimento, selecionando conceitos e situações, fazendo recortes na realidade, problematizando e tematizando estes recortes que se constituirão em conteúdos de ensino. Através

do conteúdo o conhecimento chega à sala de aula, e as maneiras mais comuns de dar forma aos conteúdos são os **programas**.

O conhecimento é processo e o sujeito que está lidando com o conhecimento vive a experiência de vê-lo crescer em complexidade, significação e criticidade. Esse dinamismo do conhecimento depende em grande parte do educador enquanto atua com reflexão e crítica. Educando e educadores precisam ser pessoas curiosas.

2º Pilar: O relacionamento interpessoal – Até hoje a relação entre professor e aluno se caracteriza como uma relação autoritária entre alguém que sabe e outros que pouco ou nada sabem. Esse tipo de relação acarreta consequências comportamentais e fingimento de ambas as partes: o educador não se dando a conhecer para os alunos para “manter sua autoridade” e os educandos sendo dissimulados, espertos, tapeadores, falsos para não despertar a cólera do educador. Perdem a chance de ter experiências desafiadoras, prazerosas e estimuladoras em sala de aula.

É necessário não se cair em outro extremo em que educador e educandos embarcam em uma relação espontaneísta ou paternalista em que tudo pode

e em que a camaradagem substitui o rigor e a seriedade necessários para que a aprendizagem se estabeleça. Esse tipo de relação gera insegurança, medo e desrespeito.

Fugindo de ambos os extremos, se aceitarmos que a relação professor-aluno é uma relação entre sujeitos que se respeitam, haverá também um código de compreensão, tolerância, colaboração, compromisso e seriedade, pois reconhece-se que a aprendizagem é de ambos e que ambos estão perseguindo os mesmos objetivos: que cada aluno construa sua autonomia e o próprio conhecimento com sua própria organização pessoal, como necessidade interior sua e não imposta de fora pelo professor.

O professor precisa repensar sua prática e construir seu papel em outras bases, pois tanto nos trabalhos individuais, quanto nos coletivos há necessidade da autoridade do professor, articulando a organização e a disciplina coletiva, para o bom desenvolvimento individual. Esse tipo de relação só pode ser alicerçada no respeito mútuo em que existe uma prévia organização e discussão sobre o compromisso de ambos para o trabalho a ser feito.

3º Pilar: A comunicação – Constata-se um grande predomínio da comunicação oral na sala de aula que pode ser desencadeadora do pensar da curiosidade e da vontade de conhecer, mas pode ser também ser um jeito de tolher a comunicação dos alunos e submetê-los ao modo de pensar do professor, ou ainda, como observa Marilena Chauí, ser uma posição arriscada em que o professor esquece seu papel de provocador da aprendizagem dos alunos e usa o espaço da sala de aula para exibir seus próprios conhecimentos. Tradicionalmente, o professor vem explicando o conteúdo “empacotado” nos livros didáticos, mas atualmente esse tipo de atitude justifica a opinião de alguns alunos de que não é necessário assistir as aulas, que podem estudar por conta própria. Aí, reside a “educação bancária”, segundo Paulo Freire, em que os alunos recebem os depósitos, guardam e arquivam as informações recebidas.

Muitos alunos preferem que os professores “dêem aulas”, pois é mais cômodo receber tudo mastigado e não ter o trabalho de pensar, refletir e participar.

A participação pode ser melhor entendida, se olharmos a sala de aula como um espaço para o diálogo entre professor e alunos, que devem decidir juntos quais os melhores meios, recursos, técnicas e atividades para enriquecer as situações de aprendizagem de forma que essas escolhas não morram em si mesmas, mas que garantam a construção, a criação e a recriação do conhecimento.

Parte do professor a primeira identificação do conhecimento que vai ser o objeto do processo ensino-aprendizagem, num conjunto significativo de ações dimensionadas, dentro de um contexto de

tempo e espaço reais e possíveis.

O espaço de sala de aula, para ter credibilidade precisa se converter num espaço de comunicação verdadeira, a serviço da transformação dos sujeitos envolvidos.

4º Pilar: O compromisso de educador – A prática educativa é algo sério e exigente cuja seriedade e exigência não deve ter como consequência a retenção de alunos. Quem alega que a reprovação é feita em nome da seriedade, advoga que educar é transmitir um conteúdo considerado obrigatório e igual para todos.

Se se conceber a educação como prática social e humanizadora, o foco de seriedade é o compromisso na formação das crianças e adolescentes. Para isso é necessário que se pratique um ensino de qualidade que garanta a aprendizagem esperada.

Algumas práticas docentes em uso formam obstáculos intransponíveis para um bom desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem. A avaliação como é vista em sala de aula é uma dessas práticas à medida que permeia a relação professor-aluno e todas as ações e organização do trabalho aí praticadas.

Nesse caso, o foco da avaliação é o desempenho dos alunos num dado período de tempo e não o próprio aluno.

Quando o foco muda de direção surgem algumas questões: por que o aluno fracassa ou tem sucesso?

O que fazer com os resultados das avaliações, que não seja reter ou aprovar?

A educação vista de maneira humanizadora deve avaliar múltiplos focos: o professor e sua ação, a proposta curricular, o processo ensino-aprendizagem, a escola.

A avaliação deve sempre estar atrelada ao planejamento. A resignificação do planejamento e da avaliação permitirá ao professor repensar:

- Sua organização, evitando a improvisação;
- Dar tarefas somente para manter os alunos ocupados, desenvolvendo automatismos;
- Permitir que os alunos aprendam a se organizar com autonomia e responsabilidade ensinando-os a pensar, estabelecer relações, questionar, se expressarem com maior precisão, criatividade e liberdade;
- Ensiná-los a fazer registros e sistematização do que estudam e, sobretudo ensiná-los a estudar.

O professor deve se comprometer também em denunciar as condições que os impedem de desempenhar com maior seriedade uma educação comprometida e desafiadora.

A aula e a formação permanente do educador e dos educandos

A partir das reflexões desse artigo chega-se à con-

clusão que uma sala de aula em que o professor “não dá aula”, mas em que haja um clima de seriedade, rigor e de comprometimento dos alunos e do professor regula as ações, mais que a pressão do final do processo. Os desajustes que possam existir num determinado ponto do processo devem ser resolvidos em prol da harmonia e da sintonia para desenvolverem a tarefa de ensinar e aprender

Professor e aluno desafiam-se, exigindo um cons-

tante pensar, refletir, criar, ajustar-se ao pensamento do outro. O professor precisa aprender a superar impasses, aceitar desafios cada vez maiores com flexibilidade, versatilidade e bom humor.

A disputa entre sujeitos pela construção do conhecimento é que torna a aula interessante.

Resumo realizado por Neusa Cristina Assi, professora e pedagoga

O JOGO DAS DIFERENÇAS: O MULTICULTURALISMO E SEUS CONTEXTOS

**GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.
& SILVA, Petronilha B. G.**
Belo Horizonte, Autêntica, 2001

Na apresentação os autores dizem que falar de multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, onde os protagonistas são as pessoas vítimas de discriminação e preconceito na sociedade onde vivem. Para tanto é necessário sempre que se diga de qual contexto sócio-histórico está se falando. O que é depreciativo para uma mulher dos Estados Unidos, pode não ser para mulheres de outras partes do mundo. Os negros dos Estados Unidos, ao se definirem como “afro-americanos” como forma de fugirem aos estereótipos sugeridos pela palavra negro (*black*) caem em contradição, afinal também são americanos os negros brasileiros de qualquer parte da América do Sul ou Central. O termo afro-americano, usado pelos negros estadunidenses, visto de fora dos Estados Unidos, pode parecer justamente o oposto do politicamente correto pretendido, se colocado em nosso contexto histórico e social.

O livro pretende mostrar que antes de ser tema obrigatório de currículos defendidos por professores pós-modernos bem comportados, o multiculturalismo foi resultado de intensas lutas sociais e que o significado do termo pode se modificar a todo o momento em que novos grupos sociais surgirem na cena social, modificando as regras do jogo.

Capítulo 1 - O multiculturalismo e seus significados

Esse capítulo versa sobre a dificuldade em se escrever sobre o assunto. O ponto de partida do multiculturalismo, enquanto movimento de idéias, é a admissão da pluralidade de experiências e a rejeição de qualquer “centrismo” cultural, ou seja, qualquer etnocentrismo.

A proposta multiculturalista, tem que conviver, entretanto, com outras possibilidades de propostas de políticas culturais existentes no mundo que também colocam a multiplicidade cultural como preocupação central de suas ações.

Os opositores da proposta multiculturalista a acusam de ser uma proposta política ingênua e leviana que parte de uma falsa consciência a respeito dos problemas culturais. Para outros, ela é apenas um estímulo à fragmentação da vida social que tem por consequência a desintegração nacional.

Mesmo entre os defensores o consenso é quase impossível. Alguns grupos defendem a idéia de que o multiculturalismo é uma estratégia política de integração social. Embora salientem as vantagens do caráter pluricultural de suas sociedades, admitem a necessidade de se conservar um núcleo de valores comuns (nacionais) para os quais todos deveriam convergir. Outros combatem essa idéia dizendo que qualquer convergência para valores comuns, hierarquiza as culturas, visto que uma suposta cultura nacional seria superior às outras. Cair-se-ia novamente em um etnocentrismo o que impediria a execução de políticas multiculturais.

Entre as diferentes definições de grupos acadêmicos e políticos acerca do conceito de multiculturalismo encontramos aqueles que o definem enquanto estratégia política ou como uma espécie de corpo teórico que deveria orientar a produção do conhecimento. Parte-se de uma visão crítica de qualquer instituição produtora ou veiculadora de conhecimento: escolas, universidades, museus, livros, filmes, vídeos e outros.

Expostos à mídia, pais, alunos e professores são influenciados pela etnia de apresentadores e personagens, reforçando ou negando valores, com forte impacto na escola e nos propósitos de educação multicultural.

O multiculturalismo é reivindicado como um

antídoto ao eurocentrismo, ao conhecimento euro-ocidental (branco, masculino, cristão, capitalista, cientificista, predatório, racionalista etc.) veiculado pela mídia e instituições em geral.

Considerando o peso que os sistemas educacionais têm na formação dos indivíduos é compreensível que os multiculturalistas tenham feito da escola, seu espaço privilegiado de atuação. Não foi no ambiente escolar, entretanto, que surgiu o multiculturalismo. A própria prática de condicionar conteúdos e disciplinas escolares sob a forma de currículos é herdeira das culturas euro-ocidentais, contra as quais o movimento multicultural vem lutando.

De qualquer maneira, pode-se começar a refletir sobre o multiculturalismo a partir das práticas educativas, fazendo que as teorias sociológicas e as pesquisas em educação convirjam para pensar melhor as práticas de um e outro setores.

Os confrontos culturais, inicialmente se deram nos espaços públicos dos centros urbanos. Essas tensões, pouco a pouco, penetraram nas instituições das sociedades, como escolas e instituições jurídicas que passaram a ser pensadas numa perspectiva multicultural.

Os autores convidam o leitor a pensar nas especificidades sócio históricas de cada movimento multicultural. Na América do norte e no oeste da Europa empresta-se ao multiculturalismo um sentido muito diverso da América Latina, onde os grupos que reivindicam o reconhecimento de seu patrimônio cultural são justamente aqueles que construíram as nações onde vivem.

Ao se ler literatura sobre movimentos multiculturalistas, pesquisadores europeus podem escrever livros muito críticos em relação ao etnocentrismo de sua civilização, sem se afastarem, entretanto, um milímetro sequer de seus valores culturais. Muitas vezes, os argumentos defensivos de determinadas posições advêm do próprio universo cultural de quem está escrevendo, ao invés de partir do universo de quem se pretendia defender.

Esse paradoxo faz com que alguns opositores do multiculturalismo argumentem que não há necessidade de se afastar dos valores humanistas ocidentais, para se reconhecer o direito à diferença, como querem certos grupos, para eles, mesmo que os povos não ocidentais se sintam excluídos desses valores, já são por esses contemplados.

Pelos motivos expostos acima não se pretende definir multiculturalismo de maneira linear, por isso os autores pretenderam apresentar as condições socio-históricas nas quais o fenômeno desponta com um dos princípios norteadores de políticas culturais com o intuito de interferir nas relações de poder que excluem imensas parcelas da população dos centros de decisão.

A origem do fenômeno multicultural contemporâneo

O multiculturalismo teve origem em países que tiveram problemas com a diversidade cultural na construção de suas identidades nacionais. Surgiu como princípio ético orientador de grupos culturalmente dominados para reivindicar seus direitos civis.

Os movimentos étnicos antecederam outras formas de protesto cultural especialmente em países das três Américas, onde ocorreu um embate cultural (étnico, religioso, lingüístico) entre europeus, ameríndios e africanos. Citando Roger Bastide, os autores lembrar que a chegada dos europeus à América levou-os a se deparar como uma pluralidade de hábitos e costumes desconhecidos pelos recém chegados ao Novo Mundo.

O contato entre ameríndios e euro-ocidentais foi dramático para os primeiros. Para Bastide a *resistência* exprimiria o lado trágico no choque das civilizações, depois, num segundo nível, ocorreria um movimento de *contra-aculturação*, quando o desejo de estabelecer um equilíbrio, após o choque de civilizações, estimularia um retorno ao passado, onde grupos culturalmente dominados reconstituiriam parte de sua tradição cultural.

O contato cultural prolongado produziria o que Bastide chamou de "interpenetração das civilizações". Processo desigual, pois os colonizadores deixam-se impregnar pela cultura dos colonizados, sem, contudo, perder a referência de sua própria civilização. Opostamente, o colonizado acaba se aculturando, aceitando a cultura do dominador como referência.

O processo de aculturação dos africanos no Novo Mundo foi muito diferente dos ameríndios. Arrancados à força de seu continente, aos povos de diferentes etnias, restou apenas a religião e seus deuses. Como mostram os estudos feitos no Caribe e em outros países da América Latina, com destaque para o Brasil, os afro-descendentes foram revitalizando suas tradições religiosas que serviram de suporte ideológico para suas revoltas.

Os autores citam a experiência multicultural que se processou nos quilombos, objetos de observação de vários estudiosos. Foram encontrados em quilombos – obra de africanos não aculturados – templos católicos ao lado de outros, devotados aos deuses africanos. Até mesmo brancos e mestiços foram abrigados no interior dessas comunidades.

No final do século XIX, os conflitos étnicos na América se agravaram com a chegada de novas ondas de europeus e asiáticos. Embora em alguns países tenha ocorrido um processo significativo de miscigenação, a herança escravista fez permanecer as barreiras sociais e os preconceitos raciais.

Conflitos étnicos existiram desde o início da colonização europeia na América, mas apenas se transformaram em movimentos políticos – na acepção moderna do termo – na primeira metade do século XX. A própria formação dos estados nacionais na América, justifica o aparecimento de conflitos étnicos nas sociedades americanas que foram as primeiras formas de manifestação do multiculturalismo. Com o passar do tempo, as questões étnicas perderam a centralidade nos movimentos multiculturais e hoje convivem com outras formas de protesto cultural.

As imagens unitárias da sociedade no jogo das diferenças

Apesar do esforço de algumas sociedades, como a brasileira e a estadunidense, em criarem uma autoimagem unitária se si mesmos, em torno de uma identidade nacional, as mesmas sempre foram vistas de fora como sociedades pluriétnicas; outros países como a França, contrariamente, só reconheceram sua diversidade recentemente.

Os cientistas sociais sempre procuram investigar questões postas por suas respectivas sociedades e épocas. Por isso que nos Estados Unidos e no Brasil o tema da diversidade cultural já era crucial no início do século XX, enquanto na França essa preocupação passou a inquietar os cientistas sociais franceses apenas nos anos 70.

Os estudos antropológicos, ditos culturalistas, vieram superar explicações dominantes no século XIX, chamadas de naturalistas que explicavam a pretensa superioridade de raças ou gêneros humanos em função de uma suposta ordem natural das coisas. Os culturalistas insistem no fato que aquilo que chamamos de natureza depende de uma interpretação que varia de uma cultura para outra.

A Antropologia Culturalista gerou um conjunto de conhecimentos sobre a diversidade do gênero humano, que permitiu ver todas as formas de dominação – antes vistas como naturais – como atos de pura arbitrariedade.

Os movimentos de protesto contra os modelos de dominação cultural vigentes embasaram-se nesses estudos culturalistas. A partir de então, negros, índios e minorias étnicas começaram a questionar os critérios que os classificavam como inferiores. Mulheres passaram a questionar a pretensa superioridade dos homens, homossexuais passaram a produzir novas imagens de si mesmos e a combater, por vias judiciais, preconceitos em relação ao seu comportamento sexual.

Tantas adesões ao multiculturalismo acabaram criando um problema: a fragmentação que ameaça o movimento por dentro. O movimento de mulheres, por exemplo, não pode desconhecer que exis-

tem diferenças entre mulheres brancas, negras e mestiças e devem modular seu discurso para abarcar todas essas realidades. Os jovens têm trazido demandas de geração que têm impulsionado o multiculturalismo, em todos os sentidos. Tendo como suporte a mídia e o sistema informacional disponível no mercado globalizado, vemos os jovens criando movimentos culturais que extrapolam as fronteiras nacionais.

As artes ofereceram uma linguagem adequada para a difusão do movimento multiculturalista na esfera pública.

Os estetas do multiculturalismo

A emergência de uma nova estética musical – etnicamente elaborada – pode explicar a popularidade do multiculturalismo, especialmente entre os jovens. Os autores não estão falando de etno-música que, para eles são formas de manifestação de grupos étnicos muito específicos que não se deixam influenciar por influências estranhas à própria tradição como é o caso das músicas cigana, hebraica ou árabe, entre outras. Para eles o fenômeno musical do multiculturalismo é híbrido, miscigenado. Tal qual ocorreu com o *rap* e o *reggae*, ambos surgidos na Jamaica, acabaram por congregar jovens negros de várias áreas urbanas pelo mundo, incorporando elementos culturais locais. Em alguns lugares do Brasil, por exemplo, temos o *samba-reggae*. O *rap* tornou-se importante veículo de protesto em várias partes do mundo entre os jovens das periferias e mesmo, entre os de classe média. Obviamente essa massificação não ocorreu de forma inocente, mas foi produto da expansão da indústria cultural pelo mundo globalizado.

O cinema tem contribuído enormemente para a difusão da estética do multiculturalismo. Filmes que abordam problemas raciais, discriminação contra homossexuais ou que nos trazem problemas de sociedades distantes, como a islâmica, fazem do cinema uma arma poderosa para a divulgação dos valores multiculturais.

Educação multiculturalista: os novos sujeitos das políticas sociais

Toda vez que uma sociedade não se representa enquanto plural mas como monocultural, como é o caso do Brasil, tem-se muitas dificuldades para estabelecer políticas públicas para promoção de grupos menos favorecidos.

No caso do Brasil, os sujeitos das políticas públicas são sempre definidos vagamente sem distinção de gênero ou raça. Até mesmo os projetos educacionais preferem expressões baseadas na condição de classe como “camadas populares”, “classe operária”, “classe trabalhadora.

O multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, mas apenas aos grupos excluídos dos centros de decisão, por questões econômicas e, principalmente culturais. Partindo dessa premissa os autores questionam se é mesmo possível pensar em políticas públicas que consideram os problemas étnicos das sociedades, atendendo às demandas específicas de negros, índios, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, etc.

Dessa maneira tanto no Brasil como nos Estados Unidos, os afro-descendentes foram os primeiros a reivindicar o multiculturalismo. No caso dos EUA, ocorreu o progressivo acesso dos jovens negros às universidades, a partir de 1968 com o fim do sistema de segregação e a absorção de 434.000 estudantes negros em universidades frequentadas até então apenas por alunos brancos. O acesso a educação fez que os negros passassem a exigir sua participação no sistema educacional, exigindo a inclusão de temas de seu interesse nos currículos e a participação dos mesmos no controle dos cursos e na escolha de professores.

Os autores lembram, citando N. Glazer que a partir da década de 70 pôde-se observar uma mudança significativa no comportamento dos negros nos EUA. Eles deixaram de se preocupar com a integração, ignorando a sua própria cultura, pois queriam ser como os brancos e passaram a se debruçar sobre a sua própria herança, buscando dialogar com o seu passado, em busca da própria identidade.

No Brasil, foi a partir dos anos 50 com uma nova onda de protestos do movimento negro, no Rio de Janeiro, que os afro-brasileiros começaram a reivindicar dos educadores brancos e negros o reconhecimento do valor da cultura afro-brasileira. Diferente dos EUA, esse movimento desenvolveu-se fora do sistema oficial de ensino e pretendia mudar a imagem tão negativa que a sociedade brasileira tinha criado da cultura e da história negras. O fato de os negros brasileiros serem uma minoria no sistema superior de ensino (apenas 4% segundo o censo demográfico de 1990) pode ser uma explicação para o fato das universidades brasileiras terem ficado à margem desse movimento.

Nos Estados Unidos o multiculturalismo teve como alvo principal o sistema de ensino e provocou reações contrárias de setores conservadores da sociedade, tanto intelectuais liberais como de esquerda. Como exemplo, os autores citam um certo Schlesinger que afirmou ao jornal *Le Monde* que os negros teriam promovido a divisão da sociedade americana e corrompido os currículos escolares com suas demandas.

No Brasil, a resistência à educação multicultural tem sua origem naqueles que acreditam que o único conhecimento crítico possível só pode ser o “conhecimento socialmente acumulado, dominante e uni-

versal” qual seja o euro-ocidental.

As críticas de intelectuais brasileiros e estadunidenses em relação ao multiculturalismo baseiam-se no argumento de que ele leva ao esfacelamento da suposta unidade nacional e que incentiva o fechamento de grupos em seus universos culturais, vistos erroneamente, como restritos. Ambas as críticas vêem o movimento em defesa dos direitos à diferença como blocos monolíticos, homogêneos e sem contradições. Os autores lembram que essas tendências de guetização não são consensuais e citam os conflitos ocorridos dentro do movimento negro estadunidense dos anos 60. Alguns grupos recusavam-se a reconhecer os Estados Unidos como unidade nacional de referência, opondo-se a outras correntes que envolveram amplos setores liberais na defesa dos direitos civis. Os questionamentos das alianças entre liberais e parcelas do movimento negro fizeram emergir grupos de esquerda, bem como fez com que os republicanos, mudando de tática, criassem setores negros dentro do próprio partido.

O movimento negro brasileiro também tem suas divisões manifestadas especialmente na dualidade entre política e cultura. Clivagens internas surgem como mulheres negras ou ainda diferentes organizações religiosas ou concepções políticas de esquerda, direita ou de centro.

Os autores argumentam que essa diversidade interna é mal interpretada, como se fossem fragmentados desconectados uns dos outros, mas essa diversidade pode ser justamente vista como uma forma de reformular o conceito de resistência, bastando para isso que se leve em conta o contexto sócio-histórico onde se desenvolvem.

Nos EUA, o multiculturalismo acabou enrijecendo as relações sociais, causando, por vezes, incidentes sangrentos. Após as primeiras manifestações dos anos 60 na costa oeste, o movimento institucionalizou-se de maneira surpreendentemente rápida. As universidades estadunidenses criaram departamentos, cursos de especialização e de pós graduação sobre estudos afro-americanos, sobre a condição feminina, sobre os hispano-americanos, os gays, os nativo-americanos (índios) etc.

No Brasil, a integração dos negros e índios se deu pela mediação de um Estado altamente interventor e o racismo foi dissimulado pelo mito da democracia racial. Isso fez com que o multiculturalismo não se institucionalizasse e a diversidade étnica e cultural não fosse contemplada na formação de docentes ou nos programas de pós-graduação. Para os autores, o tema da pluralidade cultural preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levarão muito tempo para chegar às salas de aula, justamente pela ausência desse paradigma na formação dos profissionais de educação nas universidades brasileiras.

Capítulo 2 - Multiculturalismo e Educação nos Estados Unidos

Dada à longevidade do tratamento desse tema nos Estados Unidos da América do Norte, os autores acreditam ser importante estudar o processo de reformulação dos currículos escolares naquela país, para que se possa extrair da experiência deles, alguns parâmetros para as reformas, em curso no Brasil.

Nos anos 60, estudantes e líderes religiosos no sul dos Estados Unidos iniciaram a luta por igualdade de acesso aos direitos civis. A eles, juntaram-se outros cidadãos negros e outros grupos marginalizados. Martin Luther King, Malcom X e grupos como os *Black Panthers* e os *Black Powers* formaram alianças construindo estratégias de luta para participarem do poder público.

A luta pelos direitos civis, encabeçada pelos negros americanos, inspirou diversos outros grupos aliados da vida social, como aqueles que lutaram contra a guerra do Vietnã e outros grupos de origem hispânica ou asiática. Inclua-se também, as feministas que procuraram valorizar a experiência de ser mulher em uma sociedade dividida por diferenças étnicas, de classe, de escolhas sexuais, profissionais, etc.

Enfim, o multiculturalismo nos EUA surgiu num clima político extremamente favorável e constituiu-se, pouco a pouco em proposta pedagógica, disciplina curricular e área de pesquisa.

Black Studies

Já no final do século XIX intelectuais estadunidenses produziram obras questionando os parâmetros culturais de seus colegas brancos. Seus trabalhos eram divulgados em escolas dedicadas ao ensino dos negros e também em igrejas e associações afro-estadunidenses. Esses novos estudos ofereciam um novo conhecimento da história do negro, a partir de seu próprio ponto de vista. Além de apoiarem o debate intelectual, estimulavam a auto-estima da população segregada e, com argumentos científicos, preparavam os grupos excluídos para reclamarem por seus direitos. Note-se que além da divulgação de trabalhos acadêmicos, houve ênfase na produção de material didático para a popularização de seus trabalhos.

Nos anos 20, jovens negros americanos já pediam uma educação que reconhecesse o patrimônio cultural de seus ancestrais, desafiando a hegemonia cultural européia na academia.

Em 1968 foram criados os primeiros programas e departamentos de *Black Studies* na San Francisco State University, seguida de perto por outras universidades. A iniciativa foi resultado da exigência do próprio movimento estudantil que agregava estudantes negros e outros oriundos de países do Terceiro

Mundo. Estudantes brancos, contrários à guerra do Vietnã também apoiaram a iniciativa.

Os *Black Studies* possibilitaram a produção e divulgação de um conhecimento novo, conectando os afro-descendentes à produção e mudança do conhecimento nos EUA, a serviço das comunidades negras e da sociedade como um todo.

Os Estudos Negros nos EUA desenvolveram em dupla dimensão: acadêmica e social. Formaram um campo de pesquisa interdisciplinar nas Ciências Sociais com foco nos pensamentos e práticas dos africanos e seus descendentes, repercutindo não apenas na comunidade e nos estudantes negros, mas em toda a sociedade, beneficiando essa última pelo conhecimento produzido nas universidades.

Notas sobre o afrocentrismo e outros estudos étnicos

Alguns questionam se os estudos africanos ou afro-americanos pretendem apenas substituir uma perspectiva hegemônica eurocêntrica por uma afrocêntrica. Asante, criador da disciplina Africanologia justificou-se dizendo que o pesquisador que adota uma perspectiva afrocentrista, coloca ideais e valores africanos no centro da investigação. O pesquisador coloca-se conscientemente em um lugar, assumindo suas escolhas ideológicas e teórico-metodológicas.

Da mesma forma que se buscam as origens do pensamento europeu na Grécia e em Roma, a história e as experiências dos negros devem ser procuradas no Egito e nas várias culturas do continente africano.

O afrocentrismo distingue “estudos negros” de “estudos sobre negros”. Estes têm sido feitos numa perspectiva européia e não de concepções e vivências dos africanos. O afrocentrismo seria, para Mumford, uma ideologia que previne “a síndrome da vítima queixosa”.

A inclusão dos *Black Studies* nos currículos escolares e universitários incentivou outros grupos discriminados institucionalmente a produzirem seus próprios estudos, divulgados numa gama de livros, materiais didáticos e propostas curriculares focalizando esses grupos, evidenciando perspectivas da história dos EUA até então silenciadas.

Os estudos étnicos também garantiram políticas de acesso a todos os níveis de escolaridade de diferentes grupos étnicos e obrigou educadores a formularem políticas públicas contemplando clivagens internas dentro de grupos, tidos outrora como homogêneos, como por exemplo, notaram que nem todos os negros eram oriundos dos EUA, mas também do Caribe, da América Latina ou da África e que tinham, portanto, necessidades diferentes. Problemas semelhantes foram colocados para os estudantes porto-

riquinhos, índio-americanos, asiáticos etc. Muitas vezes os estudos étnicos atendem apenas parcialmente as demandas de seus destinatários porque não chegam a provocar mudanças necessárias nas práticas administrativas e na organização das escolas, para garantir igualdade de oportunidade de acesso aos conhecimentos difundidos pelas escolas.

Educação multicultural

Professores doutores dos EUA repensaram a educação em uma perspectiva multiculturalista propondo novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos e reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade.

A educação multicultural propõe a reforma das escolas e outras instituições educacionais, com o intuito de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, quaisquer que sejam seus grupos: social, étnico/racial, gênero e excepcionalidade.

Bennett argumenta que resolver problemas multiculturalmente será habilidade tão requerida como ler, escrever e manejar computadores. Nesse sentido, uma das metas mais importantes da educação multicultural é desenvolver nos estudantes habilidades para agir efetivamente numa sociedade democrática plural, bem como interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos.

Inicialmente vista como um esforço de combate ao racismo, a educação multicultural se transformou em um movimento de reforma do ensino e dos ambientes escolares para abarcar a gama de necessidades específicas de grupos diversos, inclusive daqueles que não falam a língua inglesa.

A pedagogia da equidade: sucesso escolar combate aos preconceitos

Na construção do conhecimento numa perspectiva multicultural, os professores devem ajudar os alunos a compreender como o conhecimento é criado e como é influenciado pela posição que pessoas, grupos étnicos e grupos sociais ocupam na sociedade. Dessa maneira questionam-se marcos históricos como a “ocupação do oeste” e a escravidão.

Banks situa a reforma de currículos multiculturais em quatro níveis: no primeiro, os professores apresentam contribuições de grupos étnicos apresentando heróis e heroínas, datas comemorativas e comidas, além de algum dado cultural fundamental; no segundo, adicionam ao currículo existente, sem nenhuma mudança em sua estrutura conteúdos e temas relativos a um determinado grupo; no terceiro nível modifica-se a estrutura curricular para que os alunos aprendam conceitos, analisem fatos e temas

na perspectiva de diferentes grupos sociais; no quarto nível, o currículo é construído de forma a permitir que os alunos reflitam e tomem decisões quanto a solução de problemas sociais.

Segundo MacLaren, nos dias atuais os indivíduos brancos dificilmente desqualificam os não brancos, mas atribuem aos mesmos déficits culturais resultados de famílias desestruturadas e carentes de valores positivos. Defendem uma cultura comum que desvaloriza as raízes não-européias e que assimila todos os grupos étnicos aos ideais de branquidade. Para o mesmo autor, alguns liberais de esquerda desprezam os processos históricos e sociais, levando muitas vezes um representante de um determinado grupo como representante de todo um grupo esvaziando as experiências acumuladas de determinado setor social. O diálogo multicultural acaba assim, se restringindo a representantes políticos e acadêmicos e não entre grupos. Sem uma agenda política de transformação o multiculturalismo pode transformar-se apenas em outra forma de acomodação a uma ordem social maior. MacLaren entende que a diversidade não é uma meta a se atingida, mas uma afirmação crítica e um compromisso com a justiça social.

Formação de professores: aprendizado da diversidade

Nos estados Unidos, desde os anos 70, políticas públicas com o intuito de garantir iguais oportunidades na educação são incentivadas com o apoio de professores e militantes pesquisadores. Entre eles até mesmo membros do grupo hegemônico branco participam, pois o multiculturalismo é um movimento popular com participação de professores, pais e alunos.

Os sujeitos de políticas públicas são estudantes não brancos, com limitada proficiência em língua inglesa; estudantes do sexo feminino, deficientes, portadores de alguma doença e integrantes de famílias de baixa renda. Muitas vezes, porém, os aportes financeiros tem sido insuficientes para o sucesso dessas políticas que incluem atenção aos conteúdos curriculares, à elaboração de livros e materiais didáticos e à formação de professores.

A formação de professores tem merecido especial atenção de entidades profissionais. Inicialmente foram criados *workshops* para sensibilizar os professores, depois os currículos de formação desses profissionais foram alterados para tentar satisfazer os desafios de uma educação multicultural. Vários caminhos para tentar superar uma educação monocultural têm sido tentados: desde trocas interpessoais com o intuito de eliminar preconceitos contra minorias até treinamentos específicos para lidar com determinadas comunidades ou áreas geográficas com

problemas. Cursos têm incentivado professores a desenvolverem estratégias de ensino adequadas a grupos específicos e incentivado estudantes a fazer uma análise crítica da sociedade e de suas circunstâncias de vida.

Pesquisas demonstram que professores que se solidarizam com suas comunidades assumindo a educação completa de crianças e jovens, têm tido mais sucesso como educadores numa perspectiva multicultural.

Críticas à educação multicultural

As críticas feitas à educação multicultural situam-se em dois pólos que a qualificam como extremista ou como conservadora.

Os conservadores que julgam a educação multicultural extremista acusam-na de causar divisões no seio da sociedade, de diminuir a excelência acadêmica e ainda abominam o afrocentrismo. Argumentam que afro-descendentes e hispano-americanos teriam melhor desempenho escolar se suas famílias fossem mais bem estruturadas, se seus professores fossem mais bem remunerados e se os estudantes participassem de programas de aceleração de estudos. Ignoram completamente estudos que se debruçam sobre as práticas educativas multiculturais. Consideram-se apolíticos e seus argumentos baseiam na noção de unidade social, e não na supressão das desigualdades e injustiças.

As críticas vindas da esquerda acusam a educação multicultural de incentivar a mobilidade individual na sociedade, ao invés da mobilidade coletiva, de não promover uma crítica aos sistemas de opressão impostos pelo sistema capitalista e vêm o discurso da diversidade cultural como forma de ocultar o racismo, retificando e despolitizando as culturas. Esses críticos crêem que a educação multicultural é uma estratégia de acomodação e que não levaria a uma mudança social significativa.

Para Sleeter, embora as críticas sejam pertinentes, elas foram feitas de fora do campo de ação da educação, sem conhecimento específico de suas práticas e desconsideram que a educação multicultural pressupõe mudança de decisão quanto às formas de educação; esse poder passaria dos grupos dominantes para os oprimidos.

Os autores citam os trabalhos de duas estudiosas e militantes da educação multicultural nos EUA: Joyce Elaine King e Sylvia Wynter. As duas estudiosas participaram, desde os anos 60, do movimento pelos Direitos Civis. Elas centraram suas críticas aos livros didáticos produzidos então que, apesar de se dizerem multiculturais, cristalizavam preconceitos e racismos. Para elas não era suficiente falar de uma educação pluriétnica, mas privilegiar maneiras alternativas de produção de conhecimento. Seria preciso evi-

tar a diluição das experiências próprias de grupos nas referências européias pretensamente dominantes. Afirmaram também que a educação multiculturalista deve incentivar transformações profundas nas sociedades para eliminar a pobreza global em todos os níveis.

Vê-se pelas críticas apresentadas, dentro da experiência estadunidense, que educar numa perspectiva multiculturalista significa destrinchar as práticas e as teorias que norteiam a educação.

Capítulo 3 - O Multiculturalismo na América Brasileira

Sabe-se que a tão decantada imagem de paraíso racial criada no Brasil está bastante abalada. Renomados cientistas sociais brasileiros ajudaram a criar uma das mais eficientes ideologias de dominação em todo o mundo: ao mesmo tempo em que os brasileiros não abrem mão do orgulho de se auto-definirem como uma sociedade pluriétnica, índios negros e mestiços são, a um só tempo, objetos de exaltação e de exclusão num jogo perverso.

Os autores lembram que esse jogo ajudou a preservar os privilégios das elites dominantes e que o aprendizado da linguagem também fez parte desse jogo paradoxal. A língua que dá suporte para que negros, índios e mestiços compreendam e expressem sua experiência social, contempla, ao mesmo tempo, um regime particular de representação que legitima certa realidade cultural.

Os negros e mestiços que adentram no jogo competitivo de nossa sociedade urbana e moderna é que iniciaram os primeiros questionamentos para denunciar as falácias desse modelo. Os primeiros estudos clássicos sobre relações raciais, embrião de uma perspectiva multiculturalista no Brasil, em sua versão afro-brasileira, defendiam uma perspectiva integracionista, incentivando os negros a se adaptarem à sociedade dos brancos.

Os estudos feitos por Roger Bastide e Florestan Fernandes alertavam para o fato de cidades, como São Paulo, terem fundado seus padrões culturais em representações de modernidade que excluíram por completo uma perspectiva afro-brasileira, privilegiando os imigrantes europeus na cena cultural e subtraindo todo traço de africanidade. Para Fernandes, a cidade moderna não rejeitava o negro, mas sim aquilo que havia de africano em sua alma.

Os militantes negros da década de 20, devido a proximidade com a escravidão tinham muita dificuldade em construir uma história centrada em valores africanos pois suas referências ancestrais mais próximas eram a senzala, um passado escravocrata recente que procuravam eliminar.

Foi apenas dos anos 40 que os negros brasileiros passaram a contar com algumas condições culturais

que lhes permitiram questionar as estruturas ideológicas de construção de sentido então vigentes. Os autores classificam esse fatores em fatores exógenos e endógenos.

Os fatores exógenos começaram com o contato de militantes afro-brasileiros com o movimento pan-africano nos EUA, na África e na América Central. O Brasil era a maior diáspora africana do mundo e não podia ficar de fora dos movimentos de liberação dos "povos negros".

As organizações negras dos anos 50 questionaram o fato de a representação diplomática brasileira ser feita apenas por brancos que nas Nações Unidas condenavam abertamente o *apartheid* na África do Sul e esqueciam completamente o sofrimento dos negros brasileiros. Tratava-se de reconhecer o valor dos afro-brasileiros para representar o Brasil *fora*, como dizia Abdias do Nascimento, para negociar os interesses nacionais. Esse movimento, em direção ao exterior, nutria-se de idéias pan-africanistas e pela primeira vez, ouviu-se falar da Teoria da Negritude.

A Negritude foi um movimento surgido na França e procurava valorizar as subjetividade negra nas artes, procurando inverter o estigma da herança africana como algo negativo. A produção de poesia, veiculada pela revista "Presença Africana" teve no brasileiro Solano Trindade sua principal expressão. Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos foram pioneiros na defesa da produção artística especificamente negra.

Lembrando a ação desses militantes negros, os autores afirmam ser temerário afirmar ser a Negritude uma teoria que descartasse o problema fundamental da exclusão social através da ótica da luta de classes.

Outro fator exógeno importante ocorreu com os estudos financiados pela UNESCO. Após os efeitos nefastos da segunda guerra mundial, as Nações Unidas incentivaram esforços para o aperfeiçoamento de políticas públicas que evitassem a todo custo o racismo.

O estudos feitos no Brasil, financiados pelas Nações Unidas ajudaram a por por terra o suposto paraíso racial brasileiro. Ao mesmo tempo a construção da unidade nacional, através da intervenção de um estado forte impedia o confronto direto entre os grupos sociais, mas não eliminava as heranças coloniais que geravam as desigualdades na sociedade brasileira. Nesse período uma corrente culturalista enfatizava o caráter pluriétnico da sociedade brasileira sem descartar as contribuições de outras culturas, fora a euro-ocidental.

Como fatores endógenos os autores citam a estratégia das elites brasileiras em construir um pacto social, incentivando a propagação da cultura popular. Sem dúvida, a estratégia surtiu efeito no desenvolvimento econômico, mas criou sérios obstáculos para a mobilização de grupos de forma autônoma

que pudessem superar as diferenças sociais no país. A intervenção estatal, especialmente entre 1930 e 1945 fechou partidos políticos e enquadrou patrões e empregados numa política sindical. O Estado criava a sociedade, construindo um sentimento de brasilidade, impondo de cima para baixo uma identidade nacional. O Estado assumiu o controle da esfera cultural, servindo-se dela como canal de difusão de sua doutrina. Dessa maneira, foram consolidada os três pilares ideológicos da construção da unidade nacional: a unidade lingüística, a hegemonia do catolicismo e a submissão da diversidade e das desigualdades raciais a um modelo cultural dominante.

Entretanto, nem tudo foi tão harmonioso. Reações contrárias ao projeto de unidade nacional surgiram nos movimentos populares, em particular nas organizações negras que questionavam a suposta unidade nacional. Grupos como a CNNB (Convenção Nacional do Negro Brasileiro) foram criadas para interferir na reforma constitucional de 1946 e tiveram caráter eminentemente político com o objetivo de aumentar o acesso a cidadania. Estabeleciam alianças táticas com outros grupos sem abrir mão das especificidades de suas reivindicações. Outros grupos foram criados como a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) e o Comitê Democrático Afro-brasileiro (CDA) com o intuito de interferir no processo constituinte. Todos esses grupos concentravam sobretudo militantes cariocas e paulistas, pois, de fato, essas cidades estavam na vanguarda dos movimentos populares.

Todas essas mobilizações formaram a base para o desenvolvimento das idéias multiculturalistas no Brasil. Segundo os autores, as transformações culturais pretendidas pelos afro-brasileiros tinham por objetivo educar o branco como forma de extirpar o sentimento de inferioridade do negro enraizado em nossa cultura.

O trabalho desenvolvido por intelectuais não era isolado. Organizações que conservavam as tradições africanas (religiosas e artísticas) tem um papel decisivo para mostrar aos afro-brasileiros que eles são descendentes de culturas ancestrais exuberantes e que não precisam ter vergonha de suas origens.

O movimento multicultural no Brasil, dentro dessa perspectiva étnica conservou, inovou e valorizou o patrimônio cultural afro-brasileiro. As alianças entre intelectuais, adeptos das religiões afro-brasileiras e artistas, propiciaram um cenário propício, para que, através da conscientização de práticas comunitárias tradicionais, se organizasse melhor os movimentos multiculturais no Brasil.

Teatro Experimental do Negro: laboratório de novas subjetividades

Os autores destacam o papel do Teatro Experimental do Negro (TEN) como projeto de vanguarda

de experiência educativa e de formação de militantes da causa negra no Brasil.

Lembram que na história do cenário artístico e cultural entre 1940 e 1960 citam-se muitas vezes o teatro do oprimido, o teatro de arena, o cinema novo e outros gêneros, esquecendo-se quase por completo o TEN e suas relações com Néelson Rodrigues (que escreveu em 1946 “Anjo Negro” para o grupo) e das ligações com Augusto Boal. As experiências desse grupo serviram como importante “técnica social” de formação de líderes e para a tomada de consciência de afro-brasileiros. Pela primeira vez o grupo – que teve Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos como líderes – reivindicou publicamente compensações e facilidades de acesso as escolas e Universidades para os negros brasileiros.

A aliança com intelectuais, especialmente brancos, visto que na década de cinquenta menos de 1% dos professores das universidades eram negros, foi debatida exaustivamente por intermédio do Jornal *Quilombo*. Essa estratégia era vista como fundamental, apesar de ser extremamente conflitiva em muitas ocasiões já que os intelectuais brancos deveriam colocar em cheque as próprias bases da produção de conhecimento de suas afamadas instituições.

Um diálogo em branco e preto

Os autores descrevem o debate envolvendo dois emittentes sociólogos, engajados na revisão da cultura. Guerreiro Ramos – negro, criticava os estudos antropológicos e sociológicos feitos no Brasil que tratavam o negro como “objeto” de estudo, tendo por objetivo a domesticação dos sentidos e estando completamente alienados da realidade dos negros. Para ele, apenas uma teoria da negritude, feita por negros poderia superar os acentos nos aspectos exóticos e pitorescos, feitos por estudiosos brasileiros que se comportavam como se acabassem de ter chegado ao país.

Roger Bastide – branco, batia-se frontalmente às posições de Guerreiro Ramos. Argumentava que raça e cultura eram coisas diferentes e que era possível ser africano sem ser negro. Para ele, para ser africano, era preciso estar aberto para incorporar sua cultura e, em seguida, ser aceito em seu mundo.

Os autores sublinham que os debates não se circunscreveram aos dois autores expostos acima e que embora as bases do multiculturalismo no Brasil tenham sido fincadas pelos movimentos dos anos 50, elas ainda não eram suficientes para produzir modificações no “jogo de representações” onde se proliferavam imagens negativas dos negros brasileiros.

Multiculturalismo e diversidade

O Teatro Experimental do Negro teve forte influência nos eventos culturais nos anos 70 e 80. Jo-

vens negros partiriam dessa experiência para organizar uma série de encontros para refletir sobre a condição social do negro no Brasil.

Movimentos como o MNU (Movimento Negro Unificado) propunham que o protesto racial fosse formulado em todos os meios onde o negro vive: partidos políticos, sindicatos, organizações religiosas, bairros, comunidades e escolas. Um exemplo dessa mudança de estratégia são os “blocos afro” de Salvador que aliam a “tradição dos orixás” a protestos políticos e têm realizado experiências educacionais bem interessantes e surtido efeito na formação multicultural da sociedade.

Poetas e escritores negros também tiveram importante papel na produção de uma literatura negra, fundamental para o combate multiculturalista. Os *Cadernos Negros* foram, talvez, um dos mais expressivos empreendimentos nesse sentido.

A partir dos anos 80, o multiculturalismo foi colocado na agenda dos próprios militantes do movimento negro que se deram conta de sua diversidade interna. Não formavam um grupo monolítico, mas abrigavam mulheres, homossexuais, jovens e membros de religiões não necessariamente afro-brasileiras e que tinham suas especificidades. Cada qual começou a se destacar e reivindicar políticas públicas que defendessem seus interesses.

Pode-se afirmar que nos últimos vinte anos a legislação brasileira se tornou um importante indutor de políticas públicas multiculturais, obtendo-se avanços como o reconhecimento de crime racial como inafiançável, pela constituição de 1988; o debate em torno da união civil entre pessoas do mesmo sexo e a proteção e divulgação da cultura de raiz africana.

A década de 90 foi decisiva no campo da luta contra o racismo no Brasil. A “Marcha de Zumbi contra o Racismo e a Discriminação Racial” realizada em Brasília teve um estrondoso sucesso em mobilizar entidades do movimento negro, organismos internacionais e organizações defensoras dos direitos humanos.

Um seminário, organizado pelo Ministério da Justiça em Brasília reuniu celebridades nacionais e internacionais do mundo acadêmico para discutir desafios e impasses produzidos por políticas públicas voltadas para grupos discriminados racialmente. Pela primeira vez, o próprio chefe de estado brasileiro reconheceu que o Brasil era um país racista e a necessidade do Estado promover políticas públicas de promoção social.

Como resposta aos reclamos da “Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, em 2001, em Durban, na África do Sul, o governo brasileiro criou o “Programa de Ações Afirmativas para homens e mulheres negros. Foram criadas cotas por raça em concursos públicos.

A gestão federal de 1999 a 2002 esquivou-se da criação de cotas raciais nas universidades públicas, limitando-se à tentativa de melhoria da qualidade do ensino médio.

A atual gestão federal criou a partir de 2003 a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas da Mulher, ambas com status de ministério.

Dessa maneira criaram-se condições favoráveis para implementar políticas multiculturais no Brasil, especialmente com a promulgação da lei 10.639 que obriga a introdução de estudos de cultura e História da África e dos afro-descendentes em todos os níveis de ensino. Esforços têm sido feitos por universidades para se formarem educadores que dêem conta dessa nova demanda.

Embora ainda seja cedo para avaliar os resultados de tais iniciativas, os autores consideram que os alicerces estão postos para a implementação de uma educação multicultural no Brasil.

Estudos Culturais e Pesquisa em Educação no Brasil

Para concluir o volume os autores discorrem sobre os obstáculos atuais para construir uma educação multicultural no Brasil. Para efetivá-la são necessárias duas condições básicas.

Primeira: a educação multicultural não pode ser separada do contexto de luta dos grupos culturalmente dominados. No Brasil, esses movimentos não tem efetiva relação com os sistemas de ensino. Duas experiências são destacadas como bons exemplos: a educação indígena, que respaldada em dispositivo

constitucional privilegia a formação de professores em várias nações indígenas. Outras experiências referem-se a educação de jovens e crianças negras. No estado de São Paulo, a secretaria de educação introduziu nos currículos escolares a obrigatoriedade de temas pertinentes à cultura negra. Em Salvador, destacam-se as iniciativas de influentes grupos culturais.

Em várias escolas brasileiras, em particular no sul do Brasil, o ensino bilíngue também tem se mostrado uma importante ferramenta rumo à diversidade cultural.

Já o caso de estudos em torno da questão feminina, sem apelo étnico tem tido pouco destaque nos sistemas escolares.

A segunda condição básica para a efetivação de políticas culturais é a produção acadêmica em torno de tema que possam dar sustentação aos projetos educacionais desenvolvidos pelos sistemas de ensino. Segundo levantamentos apresentados pelos autores, levando em consideração teses e dissertações, nos períodos 1981-1997 e 1998-2004, os estudos envolvendo educação e multiculturalismo são muito escassos no Brasil. Além de poucas, 90% concentram-se no sul e sudeste, 60% nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul.

Apesar de repercutirem pouco a pouco as demandas sociais apresentadas às universidades brasileiras, esses números indicam o largo caminho a percorrer na formação de profissionais voltados para a problemática da educação multiculturalista em nosso país.

Resumo realizado por Lourival dos Santos, doutor em História Social pela USP.

AVALIAÇÃO DESMISTIFICADA

HADJI, Charles. Porto Alegre, Artmed, 2001

Este resumo terá como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada parte, a partir das palavras do próprio autor, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados por ele, bem como as articulações estabelecidas para justificar sua fundamentação teórico-metodológica.

Da utopia à realidade: seria finalmente possível passar à ação?

A idéia de “*aprendizagem assistida por avaliação*”, uma 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 que a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”

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.

- **Avaliação de referência normativa, avaliação de referência criteriada:** 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. É dita normativa uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros. **A avaliação normativa opõe-se à avaliação criteriada:** 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:** **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 prognóstica no sentido de conduzir a um melhor ajuste ensino/aprendizagem.

- **Avaliação formativa como utopia promissora:** É uma avaliação informativa. **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 idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação.

- **Os obstáculos à emergência de uma avaliação formativa:** **a)** A primeira maneira de deixar de lado as representações inadequadas é voltar-se para o saber sem esperar milagres da difusão desse saber. **b)** Necessário voltar-se para o saber para superar um

segundo obstáculo constituído pela pobreza atual dos saberes necessários, pois a 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.

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.

2 - COMPREENDER que avaliar não é medir, mas confrontar em um processo de negociação: A avaliação não é uma medida. A prova pela notação.

- **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. **a)** a maior parte não passa de procedimentos de moderação estatística, atenuando os efeitos mais visíveis da incerteza da correção. **b)** os procedimentos *a priori* (acordo entre corretores, tabela comum) também não são muito eficazes quando se trata da operacionalização de uma tabela, da qual se podia esperar muito.

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**, 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 (de-

clara-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.

- **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.

- **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 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. 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 esperar 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, 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) o indicador jamais é um dado imediato, que bastaria apanhar, abaixando-se. É 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: Deve –se abandonar toda pretensão à objetividade Quantitativa?

1ª 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, prevêm 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 imagem intuitiva que tinham feito.

2ª 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.

3ª 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! À arbitrariedade do ato de imposição acrescenta-se, com efeito, a arbitrariedade do conteúdo imposto; **b)** se há avaliação há julgamento, na medida que todo objetivo implica valorização da ação; todo sentimento de êxito ou de fracasso relacionam-se a critérios caracterizados por sua pluralidade 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 quan-

to dos critérios de êxito... e esteja em condições de julgar sua situação com conhecimento de causa; tornando-se o professor capaz de fundamentar as mediações 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 maneira 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 despendar 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); de 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.

4 - AGIR DESENCADEANDO DE MANEIRA ADEQUADA

- **A questão do dispositivo:** **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-lo 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 con-

cedido; 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; multidimensionalidade; variabilidade.**

A 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”.

5 - 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 intrincamento 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 o sistema binário (acerto/erro) por um sistema de codificação compreendendo as categorias seguintes: resposta exata; resposta parcialmente exata; resposta pouco exata; resposta inexata; ausência de resposta? Por um lado, em caso de resposta não prevista nas instruções, o professor “saberá interpretar”. Por outro, o 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

“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:

a) remediação sem avaliação prévia. O esquema é: *feedback* à remediação;

b) remediação após avaliação, quando o julgamento foi formulado e a ação se apóia 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.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

- **O que é, finalmente, avaliar?** Não é medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamento de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo

do desejado. A Avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

- **Pode a avaliação ser objetiva?** A avaliação escolar efetua-se em um contexto social e inscreve-se em um processo geral de comunicação/negociação. O julgamento do ator-avaliador é então alterado por fatores sociais; sua história, suas representações, sua percepção do contexto. O objeto avaliado é ele próprio um ator social cujo comportamento reflete a influência de fatores sociais de mesmo tipo. Isso quer dizer que a objetividade é impossível? Estritamente falando, sim. Todavia: **a)** nada impede que se tente delimitar melhor o objeto da avaliação fazendo o esforço de designá-lo, o que equivale a construí-lo, no eixo de uma “linha de coerência” objetivo (pedagógico) à objeto (a avaliar) à observáveis (a determinar); **b)** se tente neutralizar os vieses sociais, progredindo para uma maior transparência pela determinação de um “contrato social”.

- **A avaliação é importante?** Sim,

- em seus efeitos: construção do destino escolar do aluno (êxito... ou fracasso);
- em seu uso social dominante em situação de classe, como elemento-chave de negociação didática;
- objetivamente, como momento forte em um processo de regulação.

- **Qual é, em avaliação, a utilidade da pesquisa?**

Para avaliar bem, é preciso primeiro avaliar, isto é, executar corretamente um ato conforme sua essência, ao invés de aproveitar de sua ambigüidade (que o saber produzido pela pesquisa contribuiu para eliminar) para fazer qualquer outra coisa (assumir seu apetite de poder, por exemplo).

- **A avaliação não deveria ser utilizada com precaução?** Certamente. A avaliação pode revelar-se extremamente perigosa. Os remédios são técnicos (situar-se o mais próximo possível do ato de avaliação em sua essência), deontológicos e/ou éticos. A urgência é trabalhar para a emergência de uma ética do agir avaliacional.

- **A avaliação poderá (enfim) tornar-se formativa?** Será necessário que os professores dêem provas, antes de tudo, de coragem. A coragem necessária para ousar falar, e “julgar”. Colocar o julgamento de avaliação, que o aluno começa por sofrer, a serviço de uma dinâmica que lhe permitirá tornar-se ele próprio soberano, e não mais submeter, este é o desafio àqueles que desejam tornar a avaliação formativa.

Resumo elaborado por Eliane Aguiar – Bacharel em Letras – FFLCH/USP e doutoranda em Educação-FEUSP.

O ENSINO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO NA ERA DA INSEGURANÇA

HARGREAVES, Andy. Porto Alegre, Artmed, 2004

Nesta obra, Hargreaves analisa o significado da expressão “sociedade do conhecimento” e suas implicações na vida dos professores da atualidade. Embora baseado em experiências norte-americanas e canadenses, as reflexões do autor têm repercussões mundiais, isto porque, a sociedade do conhecimento depende das escolas como um todo para tornar-se uma sociedade aprendente criativa e solidária. Ao longo de todo o livro o autor deixa claro que o futuro da transformação educacional deve basear-se em um pequeno número de políticas estratégicas, mas que com um poder de “alta alavancagem” e bem articuladas com redes de apoio serão responsáveis pela melhora na qualificação da prática docente.

Introdução

Vivemos em uma economia do conhecimento, em uma sociedade do conhecimento. As economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade, e as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades, caso contrário, seus povos e suas nações ficarão para trás.

As escolas de hoje servem e moldam um mundo no qual pode haver grandes oportunidades de melhorias econômicas se as pessoas puderem aprender a trabalhar de forma mais flexível, investir em sua segurança financeira futura, reciclar suas habilidades, ir reencontrando seu lugar enquanto a economia se transforma ao seu redor e valoriza o trabalho criativo e cooperativo. O mundo a que as escolas servem também se caracteriza por uma crescente instabilidade social. Mesmo assim, em lugar de estimular a criatividade e a inventividade, os sistemas educacionais se tornam cada vez mais obcecados com a imposição e a microgestão da uniformidade curricular. As escolas e os professores têm sido espremidos na visão estreita dos resultados de provas, das metas de desempenho e das linhas de classificação das escolas segundo os resultados de seus alunos. Em termos gerais, nossas escolas não estão preparando os jovens para bem trabalhar na economia do conhecimento nem para viver em uma sociedade civil fortalecida. Em vez de promover a criatividade econômica e a integração social, muitas escolas es-

tão se enredando na regulamentação de rotinas da padronização insensível.

Como alternativa, podemos promover um sistema educacional de alto investimento e alta capacidade, no qual professores extremamente qualificados sejam capazes de gerar criatividade e inventividade entre seus alunos, experimentando, eles próprios, essa criatividade e a flexibilidade na forma como são tratados e qualificados como profissionais da sociedade do conhecimento. Nesse segundo cenário, o ensino e os professores irão muito além das tarefas técnicas de produzir resultados aceitáveis nas provas, chegando a buscar o ensino como, mais uma vez, uma missão social que molda a vida e transforma o mundo. Neste novo sistema, os professores devem assumir novamente seu lugar entre os intelectuais mais respeitados da sociedade, indo além do âmbito da sala de aula, para tornarem-se, e preparar seus alunos para serem, cidadãos do mundo. Eles devem fazer o melhor que podem para garantir que os estudantes promovam os bens privados da economia do conhecimento e que prosperem a partir deles. Também deverão ajudá-los a se comprometer com os bens públicos vitais, dos quais os interesses empresariais da economia do conhecimento não são capazes de tomar conta: uma sociedade civil fortalecida e vigorosa, desenvolvendo o caráter que promove o envolvimento da comunidade e o cultivo das disposições de simpatia e cuidado para com as pessoas de outras nações e culturas, as quais são o coração da identidade cosmopolita. Esses são os desafios enfrentados por professores na sociedade do conhecimento atual e que representam o foco deste livro, que trata do mundo em transformação, bem como do trabalho do ensino, também este em transformação. Desta forma, a expressão mais adequada para o título deste livro seria “sociedade de aprendizagem”, entretanto, o título original se mantém em função de sua utilização ampla e aceitabilidade.

Na sociedade do conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas de superar seus concorrentes em criação e astúcia, sintonizar-se com os desejos e demandas do mercado consumidor e mudar de emprego ou desenvolver novas habilidades à medida que as flutuações e os momentos de declínio econômico assim o exigirem. Desta forma, ensinar na sociedade do conhecimento

envolve o cultivo dessas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, a busca de aprendizagem profissional contínua como professores e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações.

I – O ensino para a sociedade do conhecimento: educar para a inventividade

A Profissão paradoxal

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores também devem mitigar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres; de alguma forma devem tentar atingir simultaneamente esses objetivos aparentemente contraditórios. Aí reside o paradoxo profissional.

Enquanto isso, os gastos, bem como a educação e o bem-estar públicos, foram as primeiras baixas do Estado enxuto que as economias do conhecimento têm exigido. Os salários e as condições de trabalho dos professores têm estado entre os itens mais caros no topo da lista de baixas do serviço público. A profissão, classificada como importante para a sociedade do conhecimento, tem sido desvalorizada por tantos grupos, com mais e mais pessoas querendo deixá-la, cada vez menos querendo se juntar a ela, e muito poucas desejando assumir sua liderança. Isso, mais do que um paradoxo, representa uma crise de proporções perturbadoras.

Sendo assim, os professores de hoje se encontram presos em um triângulo de interesses e imperativos conflitantes: ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; ser contrapontos a ela e às suas ameaças à inclusão, à segurança e à vida pública; ser baixas dessa sociedade do conhecimento em um mundo onde as crescentes expectativas com

relação à educação estão sendo respondidas com soluções padronizadas, fornecidas a custos mínimos. Essas três forças, suas interações e seus efeitos estão moldando a natureza do ensino, aquilo que significa ser um professor, e a própria viabilidade da atividade, como profissão, na sociedade do conhecimento.

Antes da Sociedade do conhecimento

Desde o surgimento da educação escolar compulsória e de sua difusão pelo mundo, espera-se que a educação pública salve a sociedade. As expectativas em relação à educação pública sempre foram altas, mas nunca se expressaram da mesma forma. Nos 30 anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, a educação nas principais economias do mundo foi vista amplamente como um investimento em capital humano, no desenvolvimento científico e tecnológico, em um compromisso com o progresso. Mas em termos práticos, pouco foi feito para transformar a natureza fundamental da educação oferecida ou a forma como os professores lecionavam. Foram poucas as inovações que duraram por muito tempo, e a retórica da mudança em sala de aula geralmente sobrepujava a realidade. Para além de toda autonomia, tentativas de inovação e expansão educacional, permaneceram uma “gramática” básica de ensino e aprendizagem em que a maioria dos professores lecionava de forma como se havia feito por gerações, na frente da sala, por meio de aulas expositivas, trabalhos para serem realizados por alunos sentados e métodos de perguntas e resposta, com aulas separadas para crianças da mesma idade, avaliadas por métodos escritos padronizados.

A crise do petróleo de 1973 e o colapso da economia keynesiana puseram fim aos pressupostos educacionais otimistas em muitas economias desenvolvidas do Ocidente. A educação passou subitamente a ser o problema, e não a solução. Nas economias altamente endividadas, os estados de bem-estar social começaram a entrar em colapso e, com eles, os recursos para a educação. As nações ocidentais se voltaram para dentro, e muitas delas perderam a confiança, visto que foram eclipsadas pelas economias dos “tigres” asiáticos. Nesse meio tempo, os perfis demográficos se inverteram, as populações dos alunos encolheram e os professores perderam sua atratividade no mercado e seu poder de barganha e grande parte da força de trabalho remanescente no ensino começou a envelhecer.

No final da década de 80 os governos começaram a vincular mais intimamente a educação aos negócios, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. As estruturas foram reorganizadas, os recursos restringidos novamente e as políticas de opção de mercado e competição entre escolas começaram a proliferar. O controle curricular foi muitas vezes enrijecido em

alguns lugares, ligado à tarefa explícita de restabelecer o orgulho da nação. Os professores passaram a ser responsabilizados pela maior parte dos problemas, por governos e pela mídia e as recém-estabelecidas classificações de escola, segundo o desempenho escolar humilhavam os docentes por fracassarem com seus alunos. (geralmente os das comunidades mais pobres). Segundo alguns críticos, tais eventos foram medidas deliberadas, voltadas a tornar malvistas o ensino e as escolas públicas, estimular muitos pais a financiar de forma privada a educação de seus filhos e forçar à aposentadoria precoce de professores mais velhos e mais caros, que estavam impedindo a nova agenda da reforma.

Um dos pretextos mais fortes para a reforma escolar nas nações ocidentais foi a introdução das comparações internacionais de exames. O milagre econômico dos “tigres” e do Japão levou os formuladores de políticas no Ocidente a supersimplificar e singularizar as contribuições dos sistemas educacionais dessas sociedades para seu sucesso econômico. Os resultados internacionais de exames de matemática e ciências provocaram ansiedade pública e deram munição para que muitos governos ocidentais reformulassem os sistemas educacionais, o que levou a maior padronização e microgestão do ensino e da aprendizagem por meio de sistemas mais rígidos de inspeção, pagamento de acordo com desempenho e reformas curriculares prescritas minuciosamente, que reduziram em muito a latitude das decisões pedagógicas dos professores.

Lucrando a partir da sociedade do conhecimento

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento “especializado” externo, das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem. O conhecimento não é apenas um apoio para o trabalho e a produção, mas sim a forma fundamental do próprio trabalho e da própria produção, visto que mais e mais pessoas instruídas trabalham nos campos das idéias, da comunicação, das vendas, do *marketing*, da acessória, da consultoria, do turismo, da organização de eventos e assim por diante.

Assim sendo, a sociedade do conhecimento tem três dimensões. Em primeiro lugar, engloba uma esfera científica, técnica e educacional ampliada; em segundo, envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada nos serviços; em terceiro lugar, implica transformações básicas da forma como as organizações empresariais funcionam de modo a

poder promover a inovação contínua em produtos e serviços, criando sistemas, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea. O segundo e o terceiro aspectos dependem de se ter uma infra-estrutura sofisticada de tecnologia de informação e comunicação que torne toda essa aprendizagem mais rápida e mais fácil. A chave para uma economia do conhecimento forte, entretanto, não é apenas as pessoas poderem acessar a informação, mas também o quão bem elas conseguem processar essa mesma informação.

Desenvolvendo a sociedade do conhecimento

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar.

As escolas e os professores não podem e nem devem renunciar a suas responsabilidades de promover as oportunidades, o envolvimento e a inclusão dos jovens no mundo altamente especializado do conhecimento, da comunicação, da informação e da inovação. Todas as crianças devem ser preparadas para a sociedade do conhecimento e para a sua economia. Entretanto, a mudança não está em mais educação na forma atual. Salas de aula mais eficientes, que se concentrem no ensino e na aprendizagem, em vez de disciplina, mais tempo gasto em alfabetização e outros aspectos básicos, mais cursos de férias e aulas aos sábados para alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, um dia de aula com mais horas, um ano escolar com mais dias: todas essas coisas ajudam a melhorar o desempenho dos alunos, mas apenas aquele desempenho já existente. Elas não transformam esse desempenho ao sujeitá-los a mais quantidade das estratégias que já existem.

O ensino para a sociedade do conhecimento

Como catalisadores das sociedades do conhecimento bem-sucedidas, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, do qual os principais componentes são: promover a aprendizagem cognitiva profunda; aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados; comprometer-se com aprendizagem profissional contínua; trabalhar e aprender em equipes de colegas; tratar os pais como parceiros na aprendizagem; desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva; construir uma capacidade para a mudança e o risco e estimular a confiança nos processos.

O ensino para a sociedade do conhecimento atual é tecnicamente mais complexo e mais abrangente do que jamais foi e tem como referência uma base de pesquisa e experiências sobre o ensino eficaz, que está mudando e se ampliando. Novas abordagens à aprendizagem demandam novas abordagens ao ensino. Entre elas estão um ensino que enfatize habilidades de raciocínio de ordem mais elevada, a metacognição (a reflexão sobre o pensamento), abordagens construtivistas da aprendizagem e da compreensão, a aprendizagem baseada no cérebro, estratégias cooperativas de aprendizagem, inteligências múltiplas e diferentes “hábitos da mente”, empregando uma ampla gama de técnicas de avaliação e utilizando a informática e outras tecnologias de informação que capacitem os alunos para acessá-la de forma independente. Os professores de hoje, portanto, precisam estar comprometidos e permanentemente engajados na busca, no aprimoramento, no autoacompanhamento, na análise de sua própria aprendizagem profissional e análise de seu relacionamento com os pais.

Além de tais aspectos, cabe ao professor dessa nova sociedade um alto grau do que Daniel Goleman chamou de *inteligência emocional*. A inteligência emocional acrescenta valor à inteligência cognitiva, diferenciando líderes brilhantes daqueles que são simplesmente adequados. As cinco competências básicas que compõem a inteligência emocional são: conhecer e ser capaz de expressar as próprias emoções; ser capaz de criar empatia para com as emoções de outros; conseguir monitorar e regular as próprias emoções de forma que elas não saiam de controle; ter capacidade de motivar a si e aos outros; ter as habilidades sociais para colocar em ação as quatro primeiras competências.

Em síntese, ensinar para a sociedade do conhecimento estimula e floresce a partir de: criatividade, flexibilidade, solução de problemas, inventividade, inteligência coletiva, confiança profissional, disposição para o risco e aperfeiçoamento permanente.

II – O ensino para além da sociedade do conhecimento: do valor do dinheiro aos valores do bem

A bolha dos mares do sul

O autor cita alguns exemplos de empreendimentos financeiros com excesso especulativo (South Sea Company - 1711; febre ferroviária do século XIX e a explosão imobiliária do final da década de 1980) e os compara à revolução do conhecimento ou da formação do século XXI, afirmando que todos são “bolhas especulativas”.

A bolha do conhecimento e da informação

Todas as bolhas de investimentos acabam por explodir, com conseqüências dramáticas e, por vezes, cataclísmicas. Quando falamos sobre o futuro da sociedade do conhecimento, se não tivermos em mente e aprendermos a partir do que aconteceu a bolhas anteriores, seremos condenados a repetir a mesma tragédia histórica.

No final da década de 1990, as possibilidades da nova sociedade do conhecimento se apresentaram ilimitadas. A sociedade da informação e a economia do conhecimento pareciam representar uma nova era de otimismo e oportunidade. Todos os indicativos apontavam para uma expansão massiva na tecnologia da informação e do entretenimento. Contudo, com o passar dos anos, começaram a se instalar dúvidas de que o consumo galopante de novas tecnologias estivesse realmente melhorando as vidas ou os relacionamentos das pessoas. A sociedade do conhecimento ameaça cada vez mais nos levar para um mundo que não oferece solidão nem comunidade. A utilização excessiva de computadores e outras tecnologias também está sendo vinculada a taxas crescentes de obesidade infantil e outros transtornos. Nos meses do novo século, a bolha da economia do conhecimento começou a explodir. O ano de 2000 foi o primeiro na história em que a venda de computadores caíram no mundo todo.

Da informação à insegurança

O dia 11 de setembro de 2001 foi uma data em que os norte-americanos compreenderam que nem todas as fronteiras de suas costas tampouco as ferramentas de vigilância tecnológica, ou seu poderio militar poderiam tornar seu país inexpugnável em face da globalização do terror. A “América” deixara de ser apenas o gerador de mercados globalizadores de conhecimento e informações; era agora o alvo de um outro tipo de globalização que levou o mundo, em alguns minutos, da era otimista da informação para uma era de insegurança, tomada pela ansiedade.

Diferentemente da incerteza e da complexidade, a insegurança geral não é uma condição inevitável, mas uma opção política na sociedade do conhecimento.

Fundamentos ou fundamentalismo

O que está por detrás da violência de 11 de setembro é a “economia do lucro, sem sangue nas veias” na qual apenas os interesses das pessoas como consumidores privados são tratados abertamente, ao passo que suas preocupações como cidadãos, como partes do bem público, são postas de lado. É o que Benjamin Barber chamou de McMundo.

O paradoxo da globalização é o fato de que ela e a homogeneização levam muitos daqueles que não podem compartilhar seus benefícios a se voltar para dentro, para a cultura, a religião e a etnicidade como fontes alternativas de sentido e identidade. A expressão extrema dessa resposta é a *jihad*, termo islâmico que se refere à luta religiosa em nome da fé, contra os infiéis. Em sua manifestação política, significa a guerra sagrada em nome da identidade partidária metafisicamente definida e defendida de forma fanática. Ela surge no Islã, mas não é essencial a ele. Ainda assim, proporciona foco e direção àqueles que lutam contra o que consideram influências culturalmente corruptoras dos valores de mercado ocidentais, da modernização e da degradação moral.

Comunidade e caráter

A sociedade de alto risco de hoje em dia se caracteriza pelo perigo crescente da destruição terrorista e da devastação ambiental em grande escala. Esses riscos também se estendem a nossas vidas pessoais, nossas famílias e comunidades. Pais com sobrecarga de trabalho estão ocupados tentando se livrar da pobreza ou acompanhar o padrão dos vizinhos e concorrentes que têm pouco ou nenhum tempo para seus filhos. Cada vez mais esses pais têm terceirizado seus filhos para outros cuidadores, reduzindo seu próprio comprometimento de tempo e suas responsabilidades emocionais no processo. Nos sistemas escolares de nível médio que se baseiam nos resultados do desempenho à custa de relacionamentos, muitos adolescentes se encontram cada vez mais desligados da aprendizagem e alienados da sociedade conhecimento. A economia do conhecimento e o investimento que ela requer estão destruindo formas existentes de vida e de trabalho.

Diante disso, um sistema forte de educação pública não só é parte integrante de uma economia do conhecimento próspera, como também é vital para a proteção e o fortalecimento da democracia que constrói comunidade e desenvolve caráter. Hoje em dia, mais do que nunca, os professores devem ser não apenas catalizadores da economia do conhecimento, como também seus contrapontos essenciais, construindo e preservando a democracia pública e comunitária que acompanha essa sociedade e também é ameaçada por ela.

Cultivando o capital social

Os professores que ensinam para além da sociedade do conhecimento desenvolvem o capital intelectual de seus alunos, mas também seu capital social, ou seja, a capacidade de estabelecer redes, forjar relacionamentos e contribuir fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e da sociedade

como um todo. Francis Fukuyama define o capital social como um conjunto de valores e normas informalmente compartilhados por membros de um grupo, que lhes permite cooperar entre si e que estabelece uma base de confiança. O capital social dá suporte à aprendizagem, alimenta-a, encontra uma forma de lhe dar vazão e propósito. Se os professores, as escolas e as comunidades não o cultivarem, os alunos gerarão o seu próprio, de formas invertidas e pervertidas, nas subculturas dos banheiros e outros cantos escuros de suas turmas, onde a amizade consolida o fracasso e a oportunidade econômica é negada por meio de exclusão social e educacional compartilhada. O capital social está na base da prosperidade e da democracia, e seu desenvolvimento é essencial do ponto de vista educacional

Educando para a democracia

Na arena internacional, organizações como a Unesco mantêm vivo o discurso democrático na educação. O relatório Delors dessa instituição, chamado *Educação, um tesouro a descobrir*, identificou quatro pilares essenciais da aprendizagem. Dois deles são as bases da economia do conhecimento: *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*. O *aprender a ser* e o *aprender a viver juntos* não são menos importantes.

Ensinando para além da sociedade do conhecimento

Os valores, a justiça social e a solidariedade devem ser centrais ao desenvolvimento profissional para professores, ao desenvolvimento comunitário para os pais e à agenda da formulação de políticas em grande escala, se quisermos tornar as escolas melhores. Ensinar para além da sociedade do conhecimento significa servir-lhe de contraponto corajoso, com vistas a estimular os valores de comunidade, democracia, humanitarismo e identidade cosmopolita.

III – O ensino apesar da sociedade do conhecimento I: o fim da inventividade

O custo da sociedade do conhecimento

Ensinar para a sociedade do conhecimento e ensinar para além dela não precisam ser incompatíveis. Reconciliar os objetivos econômicos e sociais da educação e preparar as pessoas para ganhar a vida e viver têm se revelado tarefas historicamente difíceis, levando a oscilações intermináveis do pêndulo das políticas. Os professores e outros devem se dedicar a unir essas duas missões em uma só.

O fundamentalismo de mercado

No final do século XX, as políticas econômicas e públicas de muitas nações foram dominadas pela ideologia do fundamentalismo de mercado, no qual o interesse público seria melhor servido pelos efeitos acumulados da liberação das pessoas para que buscassem seus próprios interesses privados. Gerou-se a concorrência do setor privado com o setor público. Os resultados na educação pública se fizeram sentir nos cortes de custos e no enxugamento da abertura de escolas; no aumento dos incentivos fiscais ou das campanhas para desacreditar o sistema público, que estimularam os pais a redirecionar seus investimentos para a educação privada.

A educação descarrilada

Os professores estão presos em um triângulo de pressões e expectativas contraditórias. Eles lutam para atingir um máximo de realização profissional, mas são continuamente arrastados pelas reações dos fundamentalistas de mercado aos custos da economia do conhecimento. No lugar de promover a aprendizagem profunda e o envolvimento emocional dos alunos com sua aprendizagem e uns com os outros, os professores se encontram cada vez mais preocupados em treinar crianças para exames padronizados.

Políticas padronizadas

O enxugamento e a padronização desgastam a colaboração, esgotam professores que exercem cargos de coordenação e reduzem seu investimento na própria aprendizagem profissional. A padronização aumenta a exclusão das escolas e dos alunos dos níveis inferiores, que consideram os padrões para além do seu alcance. Diante da padronização os professores, exaustos e desmoralizados, recorrem à demissão e à aposentadoria precoce, criando imensos problemas de recrutamento e retenção nessa profissão baseada no conhecimento.

IV- O ensino apesar da sociedade do conhecimento: a perda da integridade

Este capítulo apresenta os resultados de pesquisas realizadas pelo autor em escolas americanas e canadenses de nível médio. A análise observa a substância da reforma nas áreas de mudança de currículo e avaliação, examina o processo de implementação, o caráter da mudança e as alterações nas condições de trabalho que acompanharam essas transformações. Entre os principais aspectos apresentados pelos professores entrevistados estão: o pouco tempo destinado ao estudo, a ineficiência e inadequação do desenvolvimento profissional, o isolamento

profissional, a perda da eficácia do trabalho docente, a pouca criatividade e inventividade, a ausência de integridade, a perda de propósito profissional, a desmoralização, a política de humilhação e a exaustão. Tais aspectos foram ocasionados pelo ritmo insustentável da reforma e atingiram a saúde dos professores. Lecionar tornou-se mais difícil e estressante, e muito menos agradável.

Uma conclusão perturbadora é a de que não são apenas os professores mais velhos que estão se desiludindo com a profissão, mas também os mais jovens. Nessas condições, a profissão do ensino terá cada vez mais dificuldades de atrair candidatos de boa qualidade, com capacidade intelectual e, especialmente, quando outras ocupações com menos regulamentação e mais incentivo estão concorrendo por seu talento.

V - A escola da sociedade do conhecimento: uma entidade em extinção

Este capítulo apresenta a bem sucedida experiência de uma escola de nível médio canadense - Blue Mountain, considerada a síntese de uma escola da sociedade do conhecimento.

As escolas em sociedades complexas deveriam se tornar organizações de aprendizagem eficazes, desenvolvendo estruturas e processos que lhes capacitem para aprender no interior de seus ambientes imprevisíveis e mutantes e responder a eles com rapidez. As escolas eficazes devem operar como sólidas comunidades de aprendizagem profissional a partir de três componentes: o trabalho cooperativo; o foco no ensino e na aprendizagem e avaliações permanentes para investigar avanços e problemas.

Na escola analisada evitava-se a departamentação a partir da idéia da aprendizagem organizacional e do pensamento sistêmico, segundo os quais todas as decisões da escola devem ser tomadas de acordo com os interesses da comunidade organizacional. O entusiasmo e a empolgação de trabalhar se refletiam na postura inovadora e inventiva do currículo e no ensino de sala de aula. As avaliações eram diferenciadas (portifólios e apresentações), a informática não se limitava a laboratórios fechados, os alunos tinham liberdade para utilizar qualquer tecnologia disponível. Entretanto, as pressões econômicas também afetaram a rotina da escola que passou a conviver com os problemas apresentados anteriormente. Mesmo assim, nela ainda acontece muita interação profissional entre seus grupos, muito mais do que em quase todas as outras escolas, mas, como comunidade de aprendizagem, um exemplo de escola da sociedade do conhecimento, a Blue Mountain é, sem dúvida alguma, uma espécie em extinção.

VI – Para além da padronização: comunidades de aprendizagem profissional ou seitas de treinamento para o desempenho?

Rumo a uma profissão de aprendizagem

Ensinar é um trabalho cada vez mais complexo, exigindo os padrões mais elevados de prática profissional para um desempenho adequado. É a profissão central, o agente fundamental da mudança na sociedade do conhecimento de nossos dias. Mesmo assim, o ensino está em crise. A rotatividade demográfica entre os professores, durante anos de desgaste e desilusão com as reformas amplas, está esgotando a profissão. A atração do ensino como carreira entre novos candidatos, reais e potenciais, está desaparecendo rapidamente.

Felizmente, nos últimos anos, muitos começam a se dar conta de que o desenvolvimento profissional de alta qualidade para professores é indispensável à geração de mudanças profundas e duradouras na aquisição dos alunos. Em quase toda parte (Austrália, Estados Unidos, Inglaterra) os governos estão começando a elogiar os professores e o ensino, conferindo a honra e o respeito onde haviam prevalecido a acusação e o descaso no passado recente. Já é tempo de repensarmos como deveria ser o ensino e a aprendizagem para os alunos, e o ensino e o apoio profissional para os professores. A reforma educacional não pode mais ser construída nas costas dos professores.

Futuros para o ensino na sociedade do conhecimento

A OCDE projetou seis prováveis cenários para o futuro da educação pública na sociedade do conhecimento. Dois deles partem de um desdobramento de arranjos já existentes, que irá levar a uma burocracia mais arraigada nos sistemas escolares, ou ao aumento da ênfase no mercado e nas soluções baseadas nas opções, em função da difusão da insatisfação das pessoas com a educação pública. O segundo par de opções supõe um encolhimento da educação pública, seja por atrofia, à medida que a falta de professores e uma proliferação desesperada de inovações gerarem pânico e desagregação nas políticas educacionais, seja pelo incentivo em alternativas fora da escola, na aprendizagem eletrônica e não-formal.

Apenas dois dos cenários, os quais a organização chama de *re-schooling*, ou “reescolarização”, isto é, a transformação das características fundamentais da escola típica, presumem que a formação escolar pública possa ser salva e melhorada. Um deles vê a escola sendo reinventada na forma de uma organização de aprendizagem dirigida, que enfatize a aprendizagem para a sociedade do conhecimento.

O outro visualiza as escolas como pontos focais para redes de relacionamentos comunitários mais amplos, desenvolvendo o capital social dos estudantes e lhes possibilitando viver bem e trabalhar produtivamente na sociedade do conhecimento.

Culturas, contratos e mudança

A partir de vários subtítulos relacionados a culturas, contratos e mudança, o autor apresenta características indispensáveis à sociedade do conhecimento. Entre elas destacam-se: a importância da combinação entre a confiança pessoal dos relacionamentos com a confiança e a responsabilização profissional dos contratos de desempenhos (garantia de qualidade por meio da obrigação mútua), a substituição do individualismo profissional permissivo pelo trabalho cooperativo, o rompimento com o regime de contratos que mercantilizaram a educação e a eliminação da cultura do individualismo competitivo entre as escolas. O autor também apresenta algumas maneiras pelas quais as políticas podem promover as comunidades de aprendizagem no interior e além das escolas: desenvolvimento de liderança; inspeção e credenciamento escolar; recertificação e gestão de desempenho; dinheiro para início de projetos de auto-aprendizagem, auto-regulamentação profissional; redes profissionais; regionalização dos serviços de desenvolvimento e apoio profissional e normas adultas de comunidade profissional.

VII – O futuro do ensino na sociedade do conhecimento: repensar o aprimoramento, eliminar o empobrecimento.

O futuro do ensino está em combinar os esforços das comunidades de aprendizagem e das seitas de treinamento (grupos que buscam a melhora do desempenho – alfabetização e matemática – em testes padronizados), eliminando assim, o *apartheid* de desenvolvimento e aprimoramento escolar. Os primeiros, pautados em princípios amplos, na promoção da cooperação e no trabalho em rede, tendem a ser adotados por escolas de comunidades mais afluentes e os segundos, por sua vez, caracterizados por programas rigidamente definidos, estritamente monitorados e com treinamentos intensivos, tendem a ser adotados por escolas de localidades mais pobres, isto porque, diferentes escolas se beneficiam de abordagens diferenciadas do aperfeiçoamento.

Conclusão

Este livro demonstrou que a reforma padronizada na educação prejudica a capacidade dos professores de lecionar para a sociedade do conhecimento e para além dela. A padronização expande a exclu-

são educacional. Estratégias diferenciadas de aprimoramento oferecem uma maneira de ir além das falhas da abordagem “tamanho único” da padronização insensível, mas a forma como a diferença está sendo definida tranca a pobreza e o fracasso juntos, dentro de uma linguagem neutra de “subdesenvolvimento” que é politicamente evasiva e enganadora, seja na política escolar, seja na política mundial. Nossa prosperidade depende dos atributos centrais da economia do conhecimento: a criatividade e inventividade, a cooperação, a flexibilidade, a ca-

pacidade de aproveitar e desenvolver a inteligência coletiva, de solucionar problemas de desenvolver redes, de lidar com a mudança e o compromisso com a aprendizagem por toda a vida. Logo, nosso futuro significa os professores reconquistarem seu *status* e sua dignidade entre os principais intelectuais da sociedade.

Síntese elaborada por Edna Prado – doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista/UNESP.

O JOGO DO CONTRÁRIO EM AVALIAÇÃO

HOFFMANN, Jussara.

Porto Alegre, Editora Mediação, 2005

O livro é dividido em duas partes:

1 - “Entre claros e escuros da avaliação”

Estão os “princípios do jogo do contrário”, cuja discussão permeia algumas questões polêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem, à concepção mediadora.

2 - “Fazendo o jogo do contrário em avaliação”

Convida os professores a repensem as práticas avaliativas, com estratégias que valorizem as diferenças, respeitando a individualidade dos alunos.

Tanto faz começar por uma parte ou pela outra. É um exercício de estranheza que poderá propiciar um novo significado em relação à avaliação, à aprendizagem.

A partir de estudos de casos de alunos em um programa de assessoria, que coordeno, apresento **três tempos** em termos de **avaliação mediadora**: o tempo da admiração dos alunos; o tempo da reflexão sobre suas tarefas e manifestações de aprendizagem e o tempo da reconstrução das práticas avaliativas.

Parte 1 - “O jogo do contrário em avaliação”

Observar um por um - Ao invés de um olhar periférico, genérico e circunstancial, cada aluno deve ser olhado em sua singularidade, pois a aprendizagem envolve as dimensões afetivas, éticas, estéticas, epistêmicas de um sujeito.

Os “difíceis estudos de caso - Desde 1998 coordeno o PAAE (Programa de Assessoria em Avaliação Educacional) para professores das redes pública e privada no Rio Grande do Sul. Desenvolve-se, nesse programa, de 2001 a 2003, estudos de casos em institui-

ções de ensino médio, técnico profissionalizante e superior, com acompanhamento intensivo de um ou dois alunos participantes do programa via instituições nas quais estavam inseridos. São diferentes séries e níveis de ensino cujo processo de aprendizagem estivesse sendo considerado “difícil” pelos professores.

Com objetivo de desenvolver projetos e práticas inovadoras de avaliação reuniram-se, quinzenalmente, por aproximadamente três meses, grupos de 30 educadores, da educação infantil à universidade, com funções diversas (estudantes, professores, orientadores, supervisores, diretores, secretários etc.). Foram 80 estudos de casos de alunos (de 6 a 36 anos), da educação infantil à universidade. Devido a participação maior de professores do ensino fundamental, houve maior concentração nesses casos. Entre as redes pública e privada, o número de participação foi aproximado. O relato não é de cunho acadêmico, pois não é pesquisa, sim assessoria.

Avaliação mediadora em três tempos - Cada etapa levou um mês, juntamente com as aulas teóricas, as leituras e os debates em grupo, apresentação dos estudos de casos.

1 - Tempo de admiração dos alunos - Inicia-se a partir do histórico do aluno registrado nos arquivos das instituições. Esse tempo é prospectivo e não linear, implicando um olhar “curioso” sobre o outro e sobre os próprios pensamentos.

O princípio de compreender

Vai além do explicar. Exige, segundo Morin, envolvimento, relação humana e visa entender o ser humano como objeto, mas também como sujeito.

O exercício do aprendizado do olhar

Admirar o aluno pressupõe:

- A atenção e a presença do educador. Inclui a escuta de silêncios e ruídos na comunicação;

- Entrega ao outro. Ouvir suas hipóteses, seu pensar, sua história;
- Olhar pesquisador. Selecionar dados, ordenar, classificar, comparar, interpretar os significados.

Algumas questões iniciais

- Quem é o aluno? O que se conhece de sua história de vida?
- Como é percebido no contexto familiar e escolar?
- Como ele próprio se refere a esses contextos e como se percebe neles?
- Como se deu a sua escolarização até esse momento?
- Quais são os seus interesses pessoais e/ou profissionais, projetos de vida, conquistas, necessidades, dificuldades?
- Como ele estuda na escola e fora dela? Tempo e recursos que dispõem para isso?
- Que apoios e orientações recebe em termos de suas atitudes e aprendizagens?
- O que revelam suas tarefas anteriores, testes, cadernos, registros escolares?

O compartilhamento do olhar avaliativo

Pressupõe o diálogo contínuo com o aluno, familiares, amigos e com todos os profissionais que compartilham os espaços escolares. Há um pedido de “socorro” generalizado. O “verdadeiro” diálogo pressupõe retorno, interlocução, reconstrução conjunta das práticas avaliativas.

A multidimensionalidade do olhar

Necessita da “consciência” como elemento essencial da avaliação mediadora. Devido sua complexidade, caracteriza-se por interpretações de diferentes intensidades e matizes (qualidade), sobre as múltiplas dimensões do aprender de cada aluno (aprendizagem), que se realizam a partir de concepções de educação, de sujeito, de sociedade também diferentes (avaliação).

E o que se admira afinal dos e nos alunos?

Para compreender a trajetória de um aluno, é necessária uma observação em ação, isto é, uma reconstrução permanente de hipóteses. Algumas dimensões investigadas em seus estudos: o aluno em relação ao contexto sociocultural e a sua própria história de vida; o cenário educativo; o currículo em desenvolvimento; as questões da aprendizagem: histórico de aprendizagem, afetividade, contextos de aprendizagem extra-curriculares, projetos pessoais de estudo.

A perigosa prioridade às questões atitudinais - Abandonar as velhas posturas de encontrar justificati-

vas diante dos casos “difíceis” não é tarefa das mais fáceis. É preciso considerar o sujeito em sua singularidade. Agressividade, apatia, desinteresse, agitação, ausência não explicam nem justificam problemas de aprendizagem na escola. O inverso é muito mais frequente. Em muitos casos acompanhados, as condutas dos alunos melhoraram sensivelmente à medida que avançaram na alfabetização, na escrita, na leitura, nas disciplinas nas quais estavam sendo orientados.

Valoração objetiva e subjetiva: um olhar em ação

- Refere-se ao olhar subjetivo da avaliação: Só posso ver no “outro” o que entra em sintonia comigo, com meus próprios conhecimentos, experiências, sentimentos; assemelha contemplação em arte, isto é: de decifração (ativamente, dar sentido ao que vê); de mediação (multiplicar as direções do seu olhar... atribuindo significados) e de realização (interagir com o aluno, para ter consciência de suas aprendizagens); de realização (interagir com o aluno, para ter consciência de suas aprendizagens). São necessários os princípios de provisoriedade e complementariedade, isto é, olhar que vai além da primeira impressão, privilegiando as diferenças em detrimento de possibilidades homogeneizadoras.

Auto-avaliação: um olhar que “realiza” o próprio aluno - O aluno precisa saber dos cuidados que lhe são destinados, responsabilizando-se pela própria aprendizagem. Quando professores dialogam continuamente com os alunos a respeito do fazer pedagógico, desfaz-se o mistério e o temor do processo avaliativo, cria-se a empatia, reconhece-se a pluralidade de idéias, valorizam-se as individualidades.

Conselhos de Classe: compreender para encaminhar?

Compreender é reunir os vários elementos de uma dada explicação. O sentido dos Conselhos é o de definir ações diversificadas pelo coletivo dos professores em termos do trabalho de formação dos alunos e do acompanhamento de suas aprendizagens nas diferentes áreas.

Alguns princípios sobre Conselho de Classe:

1 - É espaço pedagógico de compartilhamento de juízos avaliativos sobre aprendizagens e de troca de experiências docentes nesse sentido.

2 - Delibera ações futuras e compartilhadas sobre casos individuais e/ou de grupo. Seu propósito é uma leitura integral e interdisciplinar de aluno por aluno pelo coletivo dos professores em determinados momentos do processo(...)

3 - É necessária a presença de um mediador que assegure o diálogo entre os professores.

4 - Dedicar um tempo maior a alguns alunos e/ou algumas turmas.

5 - Lembrar que (...) questões atitudinais, fatores emocionais, de saúde e familiares não explicam todas as questões de aprendizagem.

6 - É preciso constituir arquivos, fazer e refazer trajetórias percorridas pelo grupo, buscando estratégias que foram positivas e reconstruindo novas formas de atuar.

Arquivos e registros: constituindo histórias - Professores constituam um dossiê do aluno, com tarefas de acompanhamento de etapas evolutivas; faça comentários nessas tarefas, articulando-as, em outro momento, com observações mais recentes.

Leitura positiva com apoio multidisciplinar - A avaliação (como ato valorativo) faz emergir muitos sentimentos da própria história do professor, e isso deve ser considerado no processo avaliativo. Os pais não devem ser responsabilizados pela aprendizagem de seus filhos. Compartilhar o projeto pedagógico é dialogar com familiares e responsáveis, condição fundamental para uma boa condução do processo avaliativo.

1 - Tempo de reflexão: Corrigir tarefas ou interpretar situações de aprendizagem?

Esse tempo exige um silêncio que permita a exploração, o alargamento da visão, a introspecção antes do agir, um olhar reflexivo do avaliador, mantendo uma postura investigativa, uma atitude de tolerância e de diálogo frente às novidades, além de uma conduta de responsabilidade compartilhada: dialogar com colegas e alunos, transformando reflexões e estudos em práticas individuais.

Interpreta-se para compreender - Requer a intenção pedagógica do professor no sentido de que se faça o "silêncio" que permita refletir, interpretar as situações de aprendizagem e transformar as práticas avaliativas em mediadoras. Assim, é necessário:

- ultrapassar o "pensar como fazer atarefado" da sala de aula em direção à ação reflexiva intencional, planejada e longitudinal, em relação a cada aluno e em relação ao saber pedagógico;

- levar mais a sério as observações do dia-a-dia da sala de aula, anotando-as, identificando os sujeitos dessas observações;

- perceber as faltas, as dissonâncias, os obstáculos epistemológicos possíveis decorrentes das propostas pedagógicas, para vir a ajustar e detalhar os rumos do planejamento;

- interpretar o sentido das aprendizagens construídas nas tarefas avaliativas e situações de aprendizagem dos estudantes (para além de apenas corrigi-las), arquivando informações que considerar relevantes para o seu acompanhamento;

- conversar com os alunos sobre as situações observadas e as tarefas analisadas, mediando aprendizagens em construção;

- reunir, de tempos em tempos, tarefas parciais e gradativas dos alunos que permitam a elaboração de sínteses para a compreensão do conjunto e a tomada de decisões pedagógicas em relação às aprendizagens individuais do grupo.

Algumas questões, a partir de tais premissas:

- Que instrumentos são utilizados para observar as aprendizagens dos alunos?

- Que acompanhamento se faz do material do aluno e de que forma (em grupo, individuais, textos, exercícios, cadernos, outros)?

- Como o professor corrige/interpreta os instrumentos (formas de correção, de anotação no instrumento do aluno, registro no material do professor, etc.)?

- Como procede em termos de devolução dessas correções (tempo que leva para isso, retomada individual ou coletiva, devolução ou não do instrumento, etc.)?

- De que forma trabalha a partir das dificuldades e necessidades percebidas nos alunos nesses instrumentos?

- Como procede em relação a erros e acertos (que anotações faz nos instrumentos ou nos seus registros, comentários ao grupo ou individuais, planejamento de outras atividades referentes, etc.)?

- Que códigos/anotações registra sobre o desempenho do aluno (notas, conceitos, registros descritivos)?

- Como o professor chega ao resultado final do bimestre, trimestre, semestre (como realiza essa síntese)? Segue o regimento da escola ou faz adaptações próprias?

- Como leva em conta as atitudes do aluno?

- Como se dão os Conselhos de Classe e qual a forma de participação de alunos, professores, pais e outros?

- Como se tomam as decisões de aprovação e reprovação?

- Quais os procedimentos pedagógicos decorrentes dos Conselhos de Classe?

- Como são feitos os estudos de recuperação?

- Qual a participação dos pais na entrega de resultados e outras questões da avaliação?

- Que formas de registro, relatórios, dossiês ou documentos sobre o aluno são arquivados na escola (por quem, de que forma, para quê)?

Tempo de reflexão: entrelaçando olhares - A prática da sala de aula exige estratégias que vão além da base teórica. Uma reflexão necessária em rela-

ção ao cenário avaliativo, às relações afetivas, à dinâmica das aprendizagens.

Sobre o cenário avaliativo

Tom afetivo ou agressivo na condução dos trabalhos pode ser diretivo e limitador das respostas dos alunos **ou** provocativo e convidativo à aprendizagem.

Sobre as relações afetivas

Propiciar o diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo, evitando o clima de disputa. É preciso pensar algumas questões:

- Qual é o significado das tarefas avaliativas?
- Como proceder em termos de devolução das tarefas e testes para que se mantenha o tom afetivo em relação ao educando?
- Como conversar com os alunos sobre o que se observa deles?
- Como e quando os professores poderão trocar suas observações sobre diferentes testes, tarefas e situações de aprendizagem?
- Como assegurar a participação dos alunos nesse processo?
- De que forma e em que tempos isso poderá ocorrer?

Sobre a dinâmica das aprendizagens

As propostas pedagógicas mobilizam os alunos de forma diferente. São etapas cíclicas e evolutivas de mobilização do seu desejo ou necessidade de aprender (Charlot)

Desenvolvendo o tema:

DINÂMICA DA AVALIAÇÃO

Mediar a mobilização

Manter-se atentos às possibilidades dos alunos. Ajustar tempos, espaços e recursos às necessidades de cada um.

Mediar a experiência educativa

Promover a inserção afetiva entre todos os elementos da ação educativa. Desenvolver situações diversificadas em diferentes tempos do processo.

Mediar a expressão do conhecimento

Interpretar a “expressão” das aprendizagens individuais. Adequar tarefas avaliativas ao contexto educativo.

Acompanhar a evolução e o conjunto das aprendizagens dos alunos por meio de tarefas gradativas e complementares.

Indaga-se:

O aluno se envolve com a tarefa de aprender?

A participação dos alunos processo avaliativo é essencial à formação de sua autonomia. Diligenti diz que os educadores devem voltar “seus olhares para compreensões educativas menos absolutas, mais ternas e acolhedoras”.

Como o aluno interage com os outros?

Proporcionar ao aluno integração em um grupo de trabalho, com momentos de argumentação e troca de idéias, fundamentais à superação intelectual, contando com a mediação do professor.

Mediar a expressão de sentido?

É buscar entender o que o aluno aprende na sua prática escolar através da manifestação de suas múltiplas linguagens (fala, escrita, desenho, gestos etc.), que são interpretadas pelo olhar avaliativo de um professor consciente de que o observável é a expressão da aprendizagem do aluno. No entanto, uma tarefa ou situação observada só poderá ser considerada significativa para um processo avaliativo mediador se as intenções do educador estiverem claras a priori, e não a posteriori.

Análise epistemológica dos avanços e necessidades percebidas - O objetivo da interpretação das tarefas e das situações de aprendizagem é o de traduzir as reflexões em estratégias pedagógicas. O professor, como mediador, deve propor situações-problema e desafios adequados para que os alunos os vivencie e possam ultrapassá-los.

Percursos possíveis de um olhar reflexivo

Toda manifestação do aluno tem de se considerada relevante para o avaliador.

Em idéias interessantes e diferentes?

O que depende do cenário educativo, que é de responsabilidade da escola e dos professores.

Em progressos significativos nas várias áreas do conhecimento?

O educador deve ser capaz de perceber os saltos qualitativos, intelectuais e afetivos do aluno na escola.

Em conteúdos aprendidos ou em suas formas de expressão?

O educador precisa mediar saberes diferentes com estratégias pedagógicas pertinentes.

No conteúdo das perguntas ou nas perguntas feitas?

Uma mesma pergunta pode ser entendida diferentemente por cada aluno.

No aprender a aprender?

Dúvidas não são erros e processos não são resultados. Acompanhar um processo de aprendizagem requer observação, diálogo, anotações etc.

No saber ler e no gostar de ler?

Gostar não é sinônimo de aprender. Desenvolver o desejo de aprender e o compromisso do aluno com sua tarefa de aprender...

- No aprender a ser e a conviver?

Valorizar histórias, retomar diálogo entre os envolvidos na ação educativa e o bom senso, precisam ser resgatados.

A qualidade dos instrumentos de avaliação -

Como instrumentos são considerados algo concreto, uma observação só se tornará instrumento se for transformada em registro. Os instrumentos só terão sentido para quem os interpretar. Algumas reflexões:

1 - Toda produção escolar com intencionalidade do professor são tarefas avaliativas.

2 - Tarefa elaborada pressupõe um tempo "a priori" de observação e reflexão.

3 - Nitidez progresso intelectual e moral, articulando-se cada etapa às etapas posteriores.

4 - Refletir sobre as tarefas feitas versus o momento/intenção em que elas ocorrem.

Aspectos que devem ser levados em conta ao se elaborar tarefas avaliativas?

- Não têm a finalidade de comparar alunos e selecioná-los.

- Devem conter diferentes questões sobre uma mesma noção para que o professor possa fazer uma interpretação consistente dos avanços e das necessidades dos alunos na área investigada.

- Evitar questões objetivas e privilegiar questões dissertativas, produção textual.

- Tarefas que permitam melhor identificar e descrever as aprendizagens individuais.

- Reunir professores de uma mesma área para analisar um conjunto de tarefas respondidas e já corrigidas. É compartilhar.

O tempo de reflexão e a dimensão do sensível -

A aprendizagem é traduzida por meio de palavras e dos sentimentos; a mediação é como produção de sentidos: encontro, aproximação, interlocução, convivência. Esse é o objetivo de uma escola e da educação.

3 - Tempo de reconstrução: Avaliar para aprovar e reprovado ou formar para a vida?

Defende-se a possibilidade de escolhas das avaliações que o educador pode praticar nas escolas. Apresenta-se a experiência de alguns países que

avançaram nesse processo, ressaltando o olhar conservador e talvez "esperançoso" do Brasil para adotar práticas já prontas. No Seminário Internacional "Educação, Ciência e Tecnologia como Estratégia de desenvolvimento" (UNESCO/MEC), realizado em Setembro de 2003, em Brasília, especialistas da Coreia do Sul, Espanha, Finlândia, Irlanda, Malásia e Reino Unido relataram suas experiências de sucesso nas mudanças educacionais, resultando bons indicadores de qualidade de educação básica no instrumento de avaliação internacional, PISA.

Na última pesquisa do PISA, para a Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil, entre 41 países, ficou nos últimos lugares do ranking. O objetivo era analisar como os especialistas desses países percebiam as repercussões das mudanças educacionais em relação a questões sociais. Outras pesquisas, como a do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), também apontam que as políticas educacionais brasileiras não estão sendo adequadas, por manterem a mesma lógica do sistema, a seleção, a competição o instrucionismo.

Experiências e estudos no país - Caminhos que as secretarias de educação, escolas e professores vêm trilhando em busca do sucesso, em relação:

Ao processo de reconstrução, qual a direção que as instituições costumam seguir?

- buscam melhoria das relações grupais, salariais; integração do corpo docente e diálogo com os envolvidos no processo de aprendizagem; participação docente na elaboração de projeto político-pedagógico; formação continuada etc.

Às práticas avaliativas, que ações vêm sendo implementadas por essas instituições e professores?

- visão integral do aluno (aspectos afetivos e dialógicos), integrando ao processo avaliativo as tarefas e situações de aprendizagem, com cuidado de registrar para contribuir com a construção de um dossiê de cada aluno. Planejar e mediar os espaços que facilitam a interação de todos. Pensar os Conselhos de Classe de forma construtiva, estreitando a reflexão entre os professores sobre a aprendizagem como processo. Dispor do apoio de grupos multidisciplinares.

Aos entraves percebidos?

- Um entrave em termos administrativos, constatado na escola privada, é a família não aceitar a abolição do sistema de notas. Outro, é a adoção do sistema de apostilas, destituindo o professor como autor em sala de aula.

- A rotatividade dos professores que também carecem de uma formação adequada e formação continuada.

As últimas páginas dessa parte do livro apresenta alguns Relatos de casos “difíceis”, com a intenção de desvelar possibilidades de fazer diferença nas escolas. É ilusão esperar que as condições socioculturais melhorem para se cuidar das crianças e jovens desse país como eles tanto precisam. Prefiro fazer o jogo do contrário: cuidar deles primeiro, para que eles transformem esse país. O essencial no jogo do contrário em avaliação é DUVIDAR SEMPRE DO PRIMEIRO OLHAR!

Parte 2 - Entre claros e escuros da avaliação

Avaliação formativa ou avaliação mediadora?

Contrapõe-se a idéia de testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação), boletins, relatórios, fichas, dossiê do aluno (registros de avaliação) como avaliação. Avaliar é um processo contínuo, múltiplo e complexo. Antes de mudar metodologias, é preciso pensar como os educadores significam / pensam a avaliação. Esse processo só se constitui quando ocorrem esses três tempos.

Processo subjetivo e multidimensional - Em toda relação educador / educando faz-se necessário o processo avaliativo mediador, favorecendo procedimentos dialógicos. Reforça-se a idéia de que o olhar avaliativo deve se preocupar com as singularidades dos educandos, justamente para que as estratégias pedagógicas não sejam homogeneizantes. Assim, além de prezar pela evolução individual, a avaliação deve promover espaços interativos frente a um contexto da diversidade.

Uma ação em três tempos - A observação, a reflexão e a ação não se dão em tempos lineares, exigindo do professor uma flexibilidade para o diferente, implicando no diversificar sem rotular, sem discriminar, mantendo o respeito na relação dialógica. Sempre estão presentes, na dinâmica escolar, os três tempos da avaliação mediadora: **da admiração, da reflexão, da reconstrução das práticas avaliativas.**

Tempo de admiração

Aprende-se a “ad-mirar” o aluno. É através de um olhar ingênuo que ocorre a percepção do objeto “ad-mirável” como um dar-se conta, uma pura opinião. Mas quando se adentra o que se admira, se alcança, de fato, o conhecimento sobre o objeto “admirado”. (Freire)

Tempo da reflexão

Propõe questionar as hipóteses constantemente.

Tempo da ação reflexiva / da mediação

Pressupõe a tomada de consciência, do comprometimento dos professores.

Uma concepção formativa e mediadora - Ao considerar um processo de avaliação formativa a partir do pressuposto da continuidade do processo de aprendizagem e intervenção pedagógica permeada por desafios, é preciso ressaltar que a avaliação, mediante testes, é classificadora. Afinal, a essência de uma concepção formativa implica o estreitamento da relação do professor com o aluno, promovendo, ao tomar consciência de sua responsabilidade na aprendizagem, o desenvolvimento de seus alunos mediante intervenções pedagógicas. Ou seja, assumindo uma postura mediadora que realmente faça a diferença.

As contribuições de Piaget e Vygotsky - Tanto Piaget quanto Vygotsky valorizam as interferências mediadoras significativas.

Piaget

Privilegia desafios cognitivos nas situações educativas, responsabilidade do educador, em detrimento do “instrucionismo”. Sua concepção de aprendizagem está permeada pelo pressuposto do desequilíbrio, do conflito, da reflexão e resolução de problemas, contando com a mediação de um educador.

Vygotsky

A mediação é fundamental para o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, uma vez que, como sujeito do conhecimento, seu acesso aos objetos de conhecimento não é direto. Ao fala em ZDP (zona de desenvolvimento proximal), resalta a importância do papel mediador do professor no processo da aprendizagem. Ao intervir na ZDP o professor passa a ser um facilitador da aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno. Deve atentar, no entanto, ao que o aluno já conhece (desenvolvimento real já conquistado) para o que possa vir a ser ou conhecer.

Para Piaget e Vygotsky, o papel do educador na construção do conhecimento é insubstituível. Prezam, nos processos de aprendizagem, a interação adulto / criança e criança / criança. Assim, avaliação mediadora busca promover o desenvolvimento dos envolvidos nesse processo, contando com relações afetivas equilibradas e desafios intelectuais permanentes, prezando o diálogo e a interação. Dessa maneira, transpõe-se três princípios essenciais para a prática avaliativa:

O princípio dialógico/interpretativo da avaliação

A intenção é a de convergência de significados, de diálogo, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimento.

O princípio da reflexão prospectiva

Quem o aluno é, como se sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com quem aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.

O princípio da reflexão-na-ação

Avaliar com um processo mediador se constrói na prática.

Para acompanhar o “ritmo alucinado de uma escola”, faz-se necessário, também, admitir que não se sabe, para então tentar descobrir como fazer.

1 - Aprender ou não aprender?

O não aprender de um aluno está diretamente ligado a algum parâmetro ou expectativas de desempenho definido pela escola, permeando o olhar avaliativo do professor. Assim o aluno não aprendeu **de-terminadas** informações, no tempo **programado**, no **ritmo** de outros, a responder de acordo com o **previsto**, habilidades **previstas**, em tarefas **postas**.

Com que critérios avaliamos?

Há sempre critérios implícitos nos processos avaliativos, uma vez permeados pela subjetividade que interfere no juízo avaliativo. Demo diz que toda avaliação é injusta, incompleta, autoritária, excludente etc. Os critérios de avaliação devem ser pontos de partida do olhar avaliativo, e não pontos de chegada, abrindo-se à perspectiva multidimensional da aprendizagem do aluno.

Leituras positivas e negativas - A avaliação classificatória é uma prática negativa, que destaca o não-feito, com forte inclinação para reprovar. No jogo do contrário, propõe-se uma leitura positiva sobre o aprender, isto é, avaliar para promover, cujo olhar tem de ser prospectivo, multidimensional, com atenção às potencialidades.

O aprender ser complementos - É necessário fazer a pergunta “o aluno aprendeu?”, ao se pensar o acompanhamento da aprendizagem, por considerá-la mais ampla e abrangente. O Relatório da UNESCO para a Educação do Séc. XXI (publicado em 1996, com o título: “Educação, um tesouro a descobrir”) tem o compromisso de abranger as dimensões **do aprender, do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a viver junto, do aprender a ser**.

Pensando a avaliação, o verbo aprender, no sentido multidimensional, propõe acompanhar a aprendizagem no seu processo, captando sua dinâmica, atentando para o provisório e o complementar.

O Avaliador constrói significados na relação com o aluno, uma vez que seu olhar é interpretati-

vo, que vão muito mais além do que instrumentos objetivos podem captar. Daí a importância de se ter valores éticos de dignidade e justiça na condução desse processo.

Evolução e conjunto das aprendizagens - É uma visão dialética do conhecimento que permeia a avaliação aprender/processo, seguindo os princípios **da provisoriedade** e o **da complementariedade**, já discutidos anteriormente. A avaliação mediadora é de caráter longitudinal, isto é, acompanha a **evolução** das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos fazeres, e alcança significado por meio de uma visão de **conjunto** (diversas situações e manifestações do aluno em articulação e complementação).

O aprender e o desejo de aprender - É um equívoco das escolas a prática classificatória que transforma a aprendizagem em obrigação, em competição, destituindo do aluno o prazer e o gosto pela aprendizagem, além da experiência de alegria, dito por Fernández. Para entender de avaliação formativa/mediadora, é fundamental conceber o aprender no conceito multidimensional. Portanto:

- A avaliação não tem por objetivo definir se os alunos aprendem ou não aprendem. (...) todos aprendem (...) É preciso perguntar sobre que oportunidades podemos criar.

- Não há parâmetros de julgamento que dêem conta da diversidade do contexto educacional e do ato criativo nas aprendizagens. Critérios de avaliação são pontos de partida do olhar avaliativo, subjetivos, questionáveis e passíveis de dúvidas.

- A leitura sobre o aprender precisa ser positiva, prospectiva e multidimensional: um olhar confiante das várias potencialidades dos alunos, não importando as diferenças.

- É possível e desejável conjugar o verbo aprender sem complementos, isto é, de desenvolvimento do aluno, de formação moral e intelectual. A avaliação mediadora se efetiva se entendida como observação, análise e mediação acerca do conjunto das aprendizagens, privilegiando o aprender/processo e não o aprender/ produto.

- É imperativo ensinar e mediar o prazer de aprender nas escolas, valorizando-o e percebendo-o na dimensão estética do conhecimento.

2 - Respeitar ou valorizar as diferenças

Além do respeito às diferenças, é preciso valorizá-las. Isso pressupõe a não uniformidade dos modelos classificatórios de avaliação. A justiça em avaliação só é possível mediante a palavra **diversidade** (origem em divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e precisos, discordar, discrepar, questionar padrões, buscar a diferença.) Além

de ser justo, é preciso ter outras virtudes: generosidade, humildade e tolerância.

Cuidados especiais - Há alunos que necessitam de cuidados especiais, como uma criança “surda”, por exemplo. Neste sentido, faz-se necessária formação profissional adequada para que se possa compreender e atuar nesse contexto.

Uma pedagogia do contágio - É fundamental que o professor compartilhe sua prática, buscando avanço teórico e novos desafios, contando com a contribuição de mediadores para seu desenvolvimento profissional. Há regulares mudanças políticas, o que causa entraves, principalmente na pressa por resultados imediatos. É preciso investir na formação e alcançar o envolvimento de todos. Uma “pedagogia do contágio”, garantindo ao professor o papel de protagonista de sua ação.

3 - Quantidade ou qualidade em avaliação?

Os números (notas a testes e tarefas) posicionam o aluno em uma escala de valor. Essa posição parece “camuflar” outras questões mais graves da educação. Por ser superficial, poupa o educador de fazer uma avaliação qualitativa das aprendizagens alcançadas.

Qualidade e aprendizagem: conceitos multidimensionais - Ao buscar estratégias mediadoras que possam promover novas oportunidades de aprendizagem, a avaliação mediadora exige qualidade do professor no sentido de registrar suas percepções sobre o processo vivenciado pelo aluno, considerando as diversidades.

Da observação à ação-reflexiva - Há necessidade de uma avaliação mediadora qualitativa, mediante registro e observações do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Qualidade e diversidade: uma questão de critério?

Toda avaliação carrega critérios subjetivos, baseados na experiência de vida do mediador. Requer, devido sua complexidade, avaliadores que tenham responsabilidade, atenção às diferenças e individualidades, além de bom senso e atenção aos fatores que interferem nos juízos avaliativos: **a)** o efeito de halo (avaliação holística): fatores isolados dos alunos podem levar a interpretações generalizantes; **b)** os estereótipos e preconceitos: apelidos pejorativos, alunos nota dez etc.; **c)** o foco em aspectos relevantes para o professor: revelando o caráter sempre interpretativo do processo avaliativo pelo professor; **d)** a extensão no tempo: um fato ocorrido com o aluno afeta, por decorrên-

cia, muitas outras situações de sua trajetória escolar.

Sensibilidade, razão e conhecimento - Sucesso é cooperar, é aprender junto com o outro, é ser feliz com o outro, é viver e valorizar as diferenças que preservam a humanidade. Por isso, a escola não pode ser considerada um lugar onde se educam “vencedores” à custa de perdedores.

4 - Sistema de avaliação é causa ou consequência do fracasso escolar?

As discussões sobre os ciclos - Os resultados do SAEB 2003 comprovam que em todo o Brasil a aprendizagem é deficitária. O desencadeador está na alfabetização. Discute-se o sistema de avaliação para disfarçar o problema. Não se constrói para as crianças espaços efetivos de aprendizagem, que privilegiem a concepção multidimensional.

Sobre o princípio de não reprovar - Abro os parênteses para dizer que aprovo plenamente o princípio de não-reprovação, essência de um processo de avaliação mediadora.

Avaliação e universidade - Sobre o ensino superior, a avaliação segue os mesmos parâmetros do ensino fundamental, com discurso semelhante dos professores. Reclamam dos sistemas menos rigorosos em avaliação, quando comparados com “antigamente”. Na universidade, o pacto é de “mediocridade e laissez-faire”. Falar, então, de rigor nesse processo implica retomar a avaliação mediadora que pressupõe compromisso tanto dos professores como dos alunos. O primeiro, desafiador e orientador; o segundo, assumindo o desafio buscando autonomia em sua aprendizagem.

Movidos pela aprendizagem?

Predominam as discussões sobre as formas de registro do desempenho escolar, dando-se pouca atenção ao processo da aprendizagem. São muitos professores universitários sem formação pedagógica, reproduzindo modelo classificatório de avaliação. Se não houver mudança de concepção, não ocorrerão avanços. Afinal, discute-se avaliação para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos, quando se deveria fazer exatamente o inverso: discutir a aprendizagem dos alunos para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação.

Resumo elaborado por Eliane Aguiar, bacharel em Letras (Linguística e Português) – FFLCH/USP; licenciada em Português - FEUSP; especialista em Psicopedagogia Clínica - PUC/SP; mestre em Linguagem e Educação - FEUSP; doutoranda em Educação - FEUSP.

LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

LERNER, Délia. Porto Alegre, Artmed, 2002

A autora apresenta uma reflexão sobre a prática docente em alfabetização, trazendo a atualização de conceitos fundamentais de pensamento como o de “contrato didático” e o de “transposição didática”, em relação ao ensino da língua escrita. Para isso incorpora o pensamento da corrente francesa conhecida como Didática da Matemática, sendo os principais representantes: Brousseau e Chevallard. Este resumo mantém a organização e os títulos das partes dos capítulos. .

Parte 1 - Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita e para concretizar o propósito de formar alunos praticantes dessa cultura, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência as práticas sociais de língua escrita.

O *necessário* é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorram aos textos buscando respostas para os problemas a resolver, encontrar informações, compreender melhor o mundo. Fazer da escola um local onde os alunos possam produzir seus próprios textos e mostrar suas idéias.

Necessário é preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, a fim de que sejam cidadãos da cultura escrita. .

O *real* é o que levar à prática e isso implica em conhecer as dificuldades e analisá-las:

a) Dificuldades envolvidas na escolarização das práticas: não é simples determinar com exatidão o que, como e quando os sujeitos aprendem a língua escrita. Ex.: Em que momento as crianças se apropriam da “língua dos contos”? Como ter acesso às interferências ou antecipações que as crianças fazem ao tentar ler um texto?

b) Tensões entre os propósitos escolares e extra-escolares da leitura e da escrita: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (da vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos estará abandonando sua função de ensinante.

c) Relação saber-duração versus preservação do sentido: desde o século XVII a opção tradicional, no caso do ensino da língua escrita, primeiro era preciso dominar o código (sílabas, formação de palavras) e depois iniciava-se a compreensão e produção de textos simples e breves. Esta organização entra em contradição com as práticas de leitura e escrita porque estas são indissociáveis.

d) Tensão entre duas necessidades institucionais: ensinar e controlar a aprendizagem: O possível é fazer o esforço para conciliar as necessidades da instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, gerar condições didáticas que permitam colocar em cena a versão escolar da língua escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas.

Parte 2 - Para transformar o ensino da leitura e da escrita

O desafio é combater a discriminação que a escola opera não apenas criando o fracasso por não alfabetizar, como também impede aos outros de chegarem a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos. Como possibilitar mudanças na prática dos professores para que todos tenham acesso à língua escrita?

a) A capacitação: condição necessária, mas não suficiente para a mudança na proposta didática.

A atualização é sempre necessária em todas as profissões e mais ainda para os professores latino-americanos por conta das mudanças radicais que ocorrem nos últimos anos em relação à alfabetização. Porém, mesmo reconhecendo, que a capacitação não é suficiente para a mudança na proposta didática, é necessário introduzir modificações no currículo e na organização institucional, desenvolver a pesquisa de campo da didática da leitura e da escrita.

O tempo é uma variável importante para a capacitação: as “jornadas” de duração muito curta podem ser úteis para dar a conhecer um assunto, mas são insuficientes; quarenta horas, por exemplo, distribuídas numa semana não é a mesma coisa que distribuir em vários meses, já que esta última distribuição permite que o professor leia a bibliografia, ponha em prática, novas atividades e discutam com seus colegas.

Oficinas, análise de registros de classe, do plane-

jamento de atividades e da avaliação; durante o processo de acompanhamento, condução de situações didáticas, são condições para que o professor aprenda “por participação na tarefa concreta”. Estas são situações que provocam transformações na prática do professor.

Quanto à dimensão obrigatoriedade-voluntariado cada uma tem vantagens e desvantagens. A obrigatoriedade corre o risco de alguns participantes não se comprometerem seriamente.

b) acerca da **transposição didática**: a leitura e a escrita como objeto de ensino

(A autora incorpora o pensamento francês de uma corrente conhecida como Didática da Matemática, cujos representantes principais: Brousseau e Chevallard, utilizam conceitos de “transposição didática” e “contrato didático”. Lerner interessa-se por estes conceitos nas aprendizagens básicas de Língua e Matemática – que determinam o êxito ou fracasso inicial. Ela atualiza estes conceitos para encontrar sua especificidade no caso da língua escrita.)

· Abismo entre a prática escolar e a prática social da língua escrita – a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece na escola fragmentada.

· **Leitura**: na escola lê-se somente para a prender a ler; a leitura em voz alta ocupa mais espaço que a leitura silenciosa. Na vida social ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar informação necessária para resolver problemas práticos.

· **Escrita**: na escola escreve-se apenas para aprender a escrever; na sala de aula espera-se que o aluno produza textos num tempo muito breve e escreva diretamente de modo fluente e rápido a versão final. Fora da escola produzir texto é um longo processo que requer reiteradas revisões; é considerada uma tarefa difícil para adultos mesmo para aqueles que o fazem habitualmente.

Por que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois fora da escola?

Atribuiu-se durante muito tempo a concepção condutista que impera na escola, mas Chevallard com seus estudos sobre matemática demonstrou que a distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é ensinado na escola não ocorre apenas com a leitura e a escrita, mas afeta todos os saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos.

O saber (Chevallard) adquire sentidos diferentes em diferentes instituições. Todo saber está mo-

delado pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem.

A escola e o saber – a escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tanto o saber científico ou as práticas sociais se transforma em “objetos de ensino”. Ao se modificarem ocorre a transformação: é necessário selecionar algumas questões, privilegiar certos aspectos, distribuir as ações no tempo, organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo.

Tempo – o conhecimento vai se distribuindo através do tempo e com isso adquire características particulares, diferentes do objeto original.

Gradação – A gradação do ensino da língua escrita: no começo, leitura mecânica e, só mais tarde, leitura compreensiva; as letras ou sílabas se apresentam de forma seqüenciadas antes da palavra, da oração, do texto; os alunos devem compreender “literalmente” o texto antes de fazer uma interpretação própria dele e muito antes de fazer uma leitura crítica.

Duas ilusões na tradição escolar:

1 - Contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples – a simplificação faz desaparecer o objeto que se quer ensinar.

2 - Exercer um controle sobre a aprendizagem – o professor não consegue controlar a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como intérpretes e produtores de texto.

· **Transposição didática** – deve ser rigorosamente *controlada* porque: o propósito da escola é comunicar o saber; a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando esta situação não existe; deve-se levar em conta os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão.

· **O controle da transposição didática** – não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor.

a) Ao professor cabe prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento que foi construído socialmente, assim como refletir sobre sua prática e reformulá-la se necessário.

b) É de responsabilidade dos governos tornar possível a participação da comunidade científica que por sua vez tem a responsabilidade de se pronunciar sobre a seleção de conteúdos, formular objetivos, atividades e formas de avaliação; que tais práticas não

desvirtuem a natureza dos objetos do conhecimento e estabelecer formas de trabalho nos diferentes graus ou ciclos.

Contrato didático – O conceito de “contrato didático” é a relação entre o professor e o aluno. Autoridade do professor de quem “sabe mais” e autoridade “institucional”. Que assumem frente aos alunos. Em relação à criança há também duplo processo: interpretar o texto e interpretar o que o professor entende e solicita.

Brousseau estabelece que o “contrato” compromete o professor, o aluno e o saber.

Direitos e responsabilidades entre o professor e os alunos - adquire características específicas em relação a cada conteúdo.

Rockwell – a “clausula” sobre interpretação de textos parece estabelecer que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor, que a autoridade institucional da qual está investido o exime de apresentar argumentos, o que não impede, que os professores que assim o desejam possa fazê-lo – e que os alunos – tenham sido convencidos em favor do professor.

Que efeitos produzirão essa distribuição de direitos e obrigações na formação das crianças como leitores? Se o aluno não tem o direito de atuar como leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal? É preciso:

- Revisar a distribuição dos direitos e das responsabilidades que o professor e alunos têm em relação à língua escrita e os propósitos que a instituição se coloca em relação à formação de leitores e produtores de textos.

- Criar na escola âmbitos de discussão para elaborar vias de transformação.

- Elaborar “contrato” que responda melhor à necessidade de formar leitores e escritores competentes.

- Proporcionar elementos para conhecer as regras implícitas nas interações entre professores e alunos a cerca da língua escrita.

- Doa formadores de professores criar situações que permitam aos professores e estudantes compreenderem a contradição no ensino da língua escrita, assumir e superá-la para formar praticantes autônomos da língua escrita.

Ferramentas para transformar o ensino

1 - Estabelecer objetivos por ciclos, em vez de estabelecer por grau. Não apenas porque isso diminui o risco de fracasso na aprendizagem da língua escrita, mas também permite elevar a qualidade da alfabetização. Atenua a tirania do tempo didático – prof e aluno dedicando tempo para ler verdadeiros livros; trabalhar com diferentes textos; discutir diver-

sas interpretações; cometer erros, refletir sobre eles e retificá-los. Há tempo para avançar no domínio da língua escrita.

2 - Atribuir aos objetivos gerais prioridade aos específicos.

3 - Evitar a correspondência termo a termo entre os objetivos e atividades, correspondência que leva ao parcelamento e a fragmentação indevida da língua escrita.

4 - Superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido estrito” e “alfabetização em sentido amplo” ou entre “apropriação da leitura e da escrita”. Esta separação é responsável pelo fato do ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado.

5 - o objetivo é formar leitores; leitura é desde o começo, um ato centrado na construção do significado, o qual não é subproduto da oralização. Para construir significado ao ler, é fundamental ter oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que se pode “dizer” neste ou naquele texto.

Parte 3 - Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular

Currículo – deve levar em consideração as contribuições das ciências da linguagem, da psicologia, estudos psicogenéticos, psicolinguísticos, estudos sociológicos e etnográficos.

Idéias subjacentes à perspectiva curricular adotada:

1 - Somente a didática da língua pode contribuir para resolver problemas que se enfrenta na produção curricular.

2 - Quando se propõe uma transformação didática é necessário levar em conta a natureza e as pressões próprias que se lhe são inerentes.

3 - O projeto curricular deve preservar o sentido do objeto de ensino - no caso da leitura e da escrita – favorecendo a prática social que se pretende comunicar.

Problemas curriculares: elaborar documentos curriculares significa tomar decisões que afetarão muitas escolas. Portanto, faz sentir, fortemente, a necessidade da pesquisa didática.

Construir o objeto de ensino: Chevallard explicita que a decisão de quais são os conteúdos a ensinar e quais serão considerados prioritários supõe uma verdadeira reconstrução do objeto. Trata-se de um primeiro nível de transposição didática: a passagem dos saberes cientificamente produzidos ou práticas a ensinar.

Tradicionalmente, o que se concebe como objeto

de ensino é a língua, em particular seus aspectos descritivos e narrativos. Infelizmente, são ausentes na sala de aula, práticas de leitura e escrita: razão que leva as pessoas a ler e escrever, as maneiras de ler, tudo o que fazem os leitores e escritores, as relações que leitores e escritores têm com o texto. Os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com a leitura e a escrita.

Conteúdos envolvidos nas práticas:

1 - Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos e não tarefas, porque são aspectos que se espera que os alunos aprendam.

2 - O conceito de “comportamentos do leitor e do escrito” não coincide como de “conteúdos procedimentais”, porque em um mesmo comportamento pode confluir o atitudinal, o comportamental e o conceitual. Ao atuar como leitores e escritores, os alunos têm oportunidades de se apropriar de conteúdos lingüísticos que adquirem sentido nas práticas; é assim que as práticas se transformam em fonte de reflexão metalingüística.

Preservar o sentido dos conteúdos: supõe propiciar que sejam adquiridos por participação nas práticas, que se ponham efetivamente em ação em vez de ser substituídos por meras verbalizações

Os comportamentos do leitor na escola: tensões e paradoxos

Fora da escola, a leitura se mantém alheia ao obrigatório, dentro da escola não escapa da obrigatoriedade. A escola, por outro lado, tem responsabilidade em relação ao ensino que a obriga a exercer um forte controle sobre a aprendizagem e com isso privilegia algumas questões e deixa de lado outra.

Normalmente a escola apresenta para crianças apenas textos dirigidos às crianças

Mas está muito claro que não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis. Se pretendemos que os alunos construam comportamentos de ler textos literários é preciso incorporar esses textos em seu trabalho e preservar o sentido que a leitura e a escrita tem para os seres humanos.

Parte 4 - É possível ler na escola?

Esta pergunta pode parecer estranha à instituição cuja missão fundamental é precisamente ensinar a ler e a escrever. No entanto muitas práticas descaracterizam a leitura na escola, distantes dos propósitos que lhe dão sentido social. Isso ocorre por dois fatores:

a) a teoria condutista (comportamentalista ou behaviorista) da aprendizagem - que não se ocupa

do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição do conhecimento como um processo acumulativo e graduado, um parcelamento do conteúdo em elementos supostamente simples.

b) um conjunto de regras, pressões e exigências arraigadas na escola - distribuição do tempo escolar que atribui um período determinado à aprendizagem de cada um desses elementos, um controle estrito da aprendizagem de cada parcela e um conjunto de regras que concedem ao professor certos direitos e deveres que somente ele pode exercer – enquanto o aluno exerce outros complementares.

Isso torna a leitura impossível na escola.

A escola como microsociedade de leitores e escritores. (ou – sim é possível ler na escola)

Para que a leitura se transforme num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, isto, que os propósitos didáticos cumpram a função para a realização de propósitos que o aluno conhece e valoriza.

Exemplo: Produção de uma fita de poemas com propósito comunicativo de compartilhar com pessoas textos comovedores e interessantes; tendo como destinatários grupos de alunos de educação infantil e biblioteca falante para cegos. Seqüência de atividades: proposta do projeto; seleção dos poemas; organização da tarefa; audição das fitas; gravação (ensaio); audição; regravação; escuta da fita editada e redação de uma carta coletiva apresentando a fita e solicitando uma resposta “crítica” construtiva.

Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades.

Parece necessário romper com a correspondência linear entre parcelas do conhecimento e parcelas do tempo e para isso é preciso criar condições com diferentes modalidades organizativas:

1 - Projetos – permitem organização flexível do tempo de acordo com o objetivo que se queira alcançar; compartilhar o planejamento com os alunos; discutir etapas, responsabilidades, trabalhar a leitura sobre vários pontos de vista.

2 - Atividades habituais – oferecem oportunidade de interagir intensamente com um gênero de cada vez. Ex. Hora dos contadores de história. Seqüências de atividades

3 - Seqüências de atividades – podem ser coletivas, grupais e individuais. Estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos...)

4 - Situações independentes

a) Situações ocasionais: quando a professora encontra um texto que considera valioso, embora per-

tença a um gênero, ou a um tema que não tem correspondência com as atividades do momento.

b) Situações de sistematização: Ex. após ter realizado uma seqüência centrada na leitura de fábulas, propor uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços que caracterizam as fábulas e as diferenciam dos contos; depois de ter confrontado certos problemas relativos à pontuação, é possível propor situação cujo objetivo é “passar a limpo” os conhecimentos construídos ao resolver os problemas.

A gestão do tempo deve respeitar a distribuição do tempo didático que corresponde à necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação da leitura. O tempo escolar é insuficiente também para a perspectiva aqui proposta. É necessário selecionar administrando o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

Acerca do controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

Avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, mas para evitar que a pressão da avaliação se torne obstáculo para a formação de leitores, é preciso por em primeiro plano os propósitos referentes à aprendizagem, de tal modo que estes não se subordinem à necessidade de controle e, por outro lado, criar momentos em que o controle seja responsabilidade também do aluno.

O professor como ator no papel de leitor – é de particular importância, na primeira etapa da escolaridade a leitura do professor. Depois o professor continuará atuando como leitor – não com tanta frequência como no começo – durante toda escolaridade, porque é lendo materiais que ele considera interessantes, belos ou úteis que poderá comunicar às crianças o valor da leitura.

O problema da leitura é de responsabilidade de

toda instituição escolar. A escola deve se preocupar em elaborar projetos direcionados em enfrentar a questão da leitura instalando o “clima leitor” na escola e não apenas na sala de aula.

E assim a autora responde a questão é possível ler na escola.

Parte 5 - Papel do conhecimento didático na formação do professor

O conhecimento didático tem de ser o eixo do processo de capacitação do professor. Para os capacitadores dois fatores foram essenciais para avançar na análise da situação e produzir progressos no trabalho de capacitação de professores: a conceitualização da especificidade do conhecimento didático e a reflexão sobre nossa própria prática como formadores.

Após avaliar as situações, conservar as que consideramos produtivas para a construção de conhecimento didático por parte dos professores. Há um duplo objetivo: conseguir que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.

Neste sentido, duas condições são importantes: que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões.

Síntese elaborada por Martha Sirlene da Silva, Mestre em educação pela UMESP, membro do GEAL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA E DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ATUAL: UM DESAFIO FUNDAMENTAL

*LIBÂNEO, José Carlos.
OLIVEIRA, João Ferreira.
TOSCHI, Mirza Seabra. Editora Cortez, 2005
1ª parte - cap. 2 e 4ª parte - cap. 1, 2, 3 e 4*

1ª Parte

Torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Esta se caracteriza ainda por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação.

Essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos de transformação produtiva e do desenvolvimento econômico.

No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado; a desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo.

No novo sistema produtivo, há lugar para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem.

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial de educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo.

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras de mercado, com a formação de um mercado educacional. Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e da produtividade.

No entanto, isso não implica em que os impactos da revolução tecnológica no campo da educação, aniquilem as singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade do conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e de habilidades para a participação da vida social, econômica e cultural afim de não ensejar novas formas de divisão social.

A educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando quadros profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riqueza que sejam capazes também de participar criticamente desse processo.

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças; trabalhar a tradição e os valores nacionais; preparar cidadãos capazes de entender o mundo.

Essas responsabilidades implicam em três objetivos fundamentais que devem servir de base para a construção de uma educação pública de qualidade no contexto atual:

- preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional;
- a formação para a cidadania crítica e participativa;
- formação ética

4ª PARTE

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: OS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO AMBIENTE DE TRABALHO

As funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar uma determinada instituição social, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão.

No caso da escola essas ações e procedimentos asseguram a **racionalização do uso de recursos** - humanos, materiais, financeiros e intelectuais - assim como a **coordenação e o acompanhamento** do trabalho das pessoas.

Conceitualmente a gestão faz parte da organização. Na escola a gestão e a organização aparecem juntos, pois seus objetivos e resultados, seus processos e meios estão relacionados com a formação humana. Partindo do princípio de que os meios existem para se alcançarem determinados fins e lhes são subordinados, entendemos que as formas de organização e de gestão da escola são meios para a realização de seus objetivos específicos. Esses meios visam:

- a) prover os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento/participação das pessoas no trabalho e avaliar essa participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

As reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações do mundo contemporâneo colocam a escola como unidade básica e como espaço de realização das metas do sistema escolar.

A gestão educacional centrada na escola pode ser entendida pela perspectiva neoliberal que concede à comunidade e a escola a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais, e, libera boa parte das responsabilidades do Estado; ou pela perspectiva sociocrítica que, pelo interesse público do serviço educacional prestado, valoriza as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, mas não desobriga o Estado de suas responsabilidades.

Nessa segunda perspectiva a escola e seu modo de se organizar constituem um ambiente educativo, pois se entende que todas as pessoas que nela trabalham, mesmo não tendo as mesmas responsabilidades nem a mesma atuação, realizam ações educativas.

As escolas são, ambientes formativos e ambientes de aprendizagem, pois suas práticas de organização e de gestão ao mesmo tempo em que educam - podem criar ou modificar os modos de agir e de pensar das pessoas - ,também aprendem –na medida em que sua gestão pode ser construída pelas mesmas pessoas que a compõem. Em síntese, as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas.

A organização do sistema de ensino de um país pode ser considerada em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, as escolas e as salas de aula.

A escola sendo a instância integrante do todo social, é o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem, e é afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade.

Isso significa que as políticas e as diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos. Revela-se que as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo na medida em que propicia ao professor a necessária compreensão entre as relações do espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo, uma vez que é ele, o responsável pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos.

Dessa forma é imperativo que os professores, tendo consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula, se convençam e legitimem as normas e diretrizes curriculares em vigor.

Neste sentido, é necessário conciliar as decisões

do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas, e para tal é preciso que a organização e a gestão escolares ocorram mediante formas participativas, concebendo a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem.

É necessário existir uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar, a fim de garantir o objetivo primordial da escola que é o ensino e aprendizagem dos alunos.

É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem.

As famílias, a comunidade e os alunos desejam uma escola em que os próprios alunos estejam motivados para estarem nas aulas e se envolvam com afinco nas atividades da classe. Isto significa que quanto mais uma escola consegue promover a aprendizagem de seus alunos mais ela se diferencia.

A melhor qualidade de aprendizagem dos alunos está associada a alguns fatores como: a capacidade de liderança dos dirigentes, práticas de gestão participativa, a cultura organizacional instituinte, o relacionamento entre os membros da escola, a reflexão conjunta e troca de experiência entre os professores, a autonomia escolar que implica em uma gestão descentralizada.

Embora não seja possível padronizar regras e procedimentos organizacionais de validade geral para o modo e funcionamento de uma escola, há algumas características que podem ser úteis como: professores preparados, projeto pedagógico curricular com plano de trabalho definido, bom clima de trabalho, estrutura organizacional que motive a aprendizagem, direção e coordenação pedagógica que articulam o trabalho dos professores, condições físicas e materiais adequados, estrutura e organização curricular com conteúdo bem selecionado, e finalmente a disponibilidade da equipe para aceitar inovações.

A eficácia das escolas segundo Nóvoa (1995) está relacionada também com a articulação curricular, com a estabilidade profissional do corpo docente, com a liderança organizacional, com o programa de formação continuada e com a participação dos pais entre outros. Todos os aspectos citados somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias do ensino e aprendizagem.

O conjunto currículo-ensino constitui os meios mais diretos para atingir o que é nuclear na escola _ a aprendizagem dos alunos _ com base nos objetivos educacionais que expressam os projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade, de acordo com os interesses em jogo.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é o espaço de aprendizagem da pro-

fissão que funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado a estrutura e a dinâmica organizacional atuando na produção das idéias dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos na organização, contribuindo com a definição de objetivos, com a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão, havendo portanto uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O professor, na maior parte das vezes, ainda tem sua participação restrita à sala de aula, mas essa situação pode ser modificada pela adoção de práticas participativas em que ele mesmo aprenda nas situações de trabalho, compartilhe, discuta e tome decisão sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma comunidade de aprendizagem.

Segundo Pérez Gomes (2000), toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade natural e social; assim sendo a sala de aula é um lugar de construção, de reconstrução e de compartilhamentos de culturas, como a organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação entre as pessoas.

A adoção da gestão participativa para a comunidade de aprendizagem introduz um modelo alternativo de vida em sociedade, mas que não pode ser confundida com um falso igualitarismo entre funções e papéis dos membros da equipe escolar.

O exercício profissional do professor compreende ao menos, três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico.

Como docente, necessita de preparo profissional para ensinar os conteúdos, acompanhar individualmente aos alunos e avaliar a aprendizagem, bem como, desenvolver conhecimentos e pontos de vista sobre questões pedagógicas. Como membro da equipe escolar, deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões. Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação.

Certos princípios e métodos da organização escolar originam-se de experiência administrativa, porém com formas muito peculiares de conceber as práticas de organização e de gestão escolar, uma vez que seus objetivos dirigem-se para a educação e formação de pessoas, e portanto, tais práticas se revestem de caráter genuinamente pedagógico.

A organização escolar refere-se aos princípios e

procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas tendo em vista a consecução de objetivos.

Chiavenato (1989) distingue dois significados de organização: unidade social e função administrativa. Como unidade social, a organização identifica um empreendimento humano destinado a atingir determinados objetivos e como função administrativa, refere-se ao ato de organizar, estruturar e integrar recursos e órgãos.

Desse modo, a organização escolar define-se como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e processos organizativos próprios a fim de alcançar objetivos educacionais.

“Esse conjunto de características é denominado por Vitor Paro (1996) de administração escolar, que afirma que tanto na teoria como na prática, a administração pode ser entendida como dois campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”.

Alguns autores afirmam que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão. Esse processo de chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracteriza a ação designada como gestão, que é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização.

Há várias modalidades e concepções de gestão: centralizada, colegiada, participativa, co-gestão.

A cultura é um conjunto de conhecimentos e valores, crenças e costumes modos de agir e de se comportar, e constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da instituição de que fazem parte, e considerá-la como um conceito central da organização das escolas significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar.

Podemos entender o assentimento ou a resistência ante as inovações, se identificamos na escola a cultura organizacional designada.

Cultura organizacional pode ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Esses fatores são os que diferenciam uma escola da outra, e são denominados de currículo oculto, pois embora não seja explícito e nem claramente perceptível atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores.

A cultura organizacional aparece de duas formas:

como **cultura instituída** –normas legais definidas pelos órgãos oficiais, como **cultura instituinte** - normas criadas e recriadas pelos membros da escola.

A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação de alunos.

Em uma perspectiva linear teríamos em um extremo a concepção técnico-científica em que prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola cuja decisão vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, e no outro extremo a concepção sociocrítica em que prevalece uma visão democrática da escola e a tomada de decisões, dá-se coletivamente, possibilitando ao grupo discutir e deliberar em uma relação de colaboração.

Os diferentes estilos de gestão fundamentam-se em quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

Entende-se que as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas, e a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões, proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica e propicia um clima de trabalho favorável.

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola, havendo dois sentidos de participação articulados entre si: um mais restrito que se identifica com a idéia de escola como comunidade democrática de aprendizagem e outro, mais amplo que identifica a escola com o status de comunidade educativa, pois ela deixa de ser uma redoma, um espaço fechado, separado da realidade.

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação, tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional.

Entende-se o papel do diretor como um líder cooperativo, que têm a visão de conjunto e de alguém que consegue aglutinar as aspirações os desejos e as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum; uma vez tomadas as decisões coletivamente é preciso que a escola esteja bem coordenada e administrada a fim de colocá-las em prática.

Instituição autônoma é a que tem poder de deci-

são sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros.

Dessa forma, as escolas podem traçar seu próprio caminho, porém as escolas públicas têm uma autonomia relativa, pois integram um sistema escolar e dependem das políticas e da gestão públicas. É por isso que a autonomia precisa ser gerida, implicando co-responsabilidade consciente, partilhada e solidária de todos os membros da equipe escolar..

Podemos afirmar que a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação. Além disso, a participação das comunidades escolares em processos decisórios dá respaldo a governos estaduais e municipais para encaminhar ao Poder Legislativo projetos de lei que atendam às necessidades educacionais da população (Ciseski e Romão,1997).

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica.

Toda instituição escolar possui uma estrutura organizacional interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação, específica, estadual ou municipal, que assegura o funcionamento da mesma, e comumente é representada graficamente em um organograma.

O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar.Sua composição tem certa proporcionalidade de participação, observando, em princípio, a paridade entre integrantes da escola (50%) e comunidade (50%), e tem, como função básica democratizar as relações de poder.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e de orientação educacional. O coordenador pedagógico acompanha, assessora, apóia e avalia as atividades pedagógico-curriculares; sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos, mas também tem a função de relacionar-se com os pais e a comunidade. O orientador educacional cuida do atendimento e do acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com sua formação. Recomenda-se que ambos sejam formados em cursos específicos de Pedagogia.

Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm instituições auxiliares como a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grêmio Estudantil, e a Caixa Escolar com a finalidade de organização da assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos carente.

O corpo docente é o conjunto dos professores em exercício na escola e compõem com a direção e os especialistas a equipe escolar.

As escolas buscam resultados, o que implica uma atividade racional, estruturada e coordenada sendo que em seu processo de organização dispõe, de funções com base nas quais se definem ações, operações necessárias ao funcionamento institucional que são: planejamento, organização, direção/coordenação e avaliação.

O planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a ser realizadas em razão desses objetivos, e possibilita uma previsão de tudo que será feito, superando a improvisação e a falta de rumo.

A atividade de planejamento resulta em um projeto pedagógico-curricular, que é um documento que propõe uma direção política e pedagógica, prevê as ações, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. É pedagógico porque formula objetivos sociais, políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo e expressa uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido às práticas educativas. É curricular porque propõe, também, o currículo, que além de ser o referencial concreto da proposta pedagógica é o desdobramento do projeto pedagógico.

A estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe constituem elementos indispensáveis para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa.

Dirigir e coordenar significa assumir no grupo a responsabilidade de fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto e, essas tarefas agrupadas referem-se à gestão.

É competência da direção, assegurar: a execução coordenada e integral das atividades dos setores e dos indivíduos, o processo participativo de tomada de decisões, a articulação das relações interpessoais.

Todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e a participar das formas de gestão, pois é necessário que haja um mínimo de normas, sempre decididas conjuntamente, garantindo a unidade da ação educativa escolar.

Obedecendo à lógica da administração, isto é da necessária divisão de funções, o diretor e o coordenador pedagógico, assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Na perspectiva de gestão devem reconhecer que essa ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização.

A avaliação supõe acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente permitindo pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diá-

ria, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho.

A avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas.

Áreas de atuação são as atividades básicas que identificam uma instituição escolar e asseguram seu funcionamento, tendo em vista a melhor aprendizagem dos alunos. São seis, as áreas de atuação da organização e da gestão da escola:

- 1) O planejamento e o projeto pedagógico curricular
- 2) A organização e o desenvolvimento do currículo
- 3) A organização e o desenvolvimento do ensino
- 4) As práticas de gestão;
- 5) O desenvolvimento profissional (formação continuada)
- 6) Avaliação institucional da escola e da aprendizagem.

Existem diferentes estilos de gestão do trabalho na escola, sendo eles: o burocrático, com normas e regras previamente definidas e com forte ênfase no controle do comportamento das pessoas, o autogestionário valoriza a participação na gestão, mas exclui qualquer forma de diretividade, o democrático-participativo acentua tanto a necessidade de estabelecer objetivos e metas quanto a de prever formas organizativas e procedimentos mais explícitos de gestão e de articulação das relações humanas.

Com base nesse último estilo de gestão citado, são sugeridas ações concretas e algumas competências profissionais que assegurem o desenvolvimento de práticas de gestão participativa.

1 - Ações a ser desenvolvidas:

- 1) formação de uma boa equipe de trabalho
- 2) construção de uma comunidade democrática de aprendizagem que requer:
 - * consenso mínimo sobre valores e objetivos;
 - * estabilidade do corpo docente e tempo integral numa escola;
 - * metas pertinentes, claras e viáveis;
 - * capacitação de docentes para o trabalho em equipe e em habilidades de participação;
 - * promoção de ações sistemáticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional.
- 3) promoção de ações de desenvolvimento profissional
- 4) envolvimento dos alunos em processos de solução de problemas e de tomada de decisões
- 5) Envolvimento dos pais na vida da escola
- 6) Fortalecimento de formas de comunicação e de difusão de informações
- 7) Avaliação do sistema escolar, das escolas e da aprendizagem dos alunos.

Na avaliação dos sistemas de ensino, o objetivo é realizar um diagnóstico mais amplo do sistema escolar em âmbito nacional ou regional a fim de reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa.

A avaliação do sistema escolar por meio da avaliação externa e/ou interna das instituições, desdobra-se em duas modalidades:

a) avaliação institucional que visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos e professores, sobre a estrutura organizacional, sobre recursos físicos, sobre as práticas de gestão, etc., com o objetivo de emitir juízos de valor e tomar decisões acerca do desenvolvimento da instituição.

b) avaliação acadêmica que visa à produção de informações sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e da revisão das políticas educacionais, do sistema escolar das escolas, com a intenção de formular indicadores de qualidade dos resultados do ensino.

Entre uma e outra modalidade está, a avaliação da escola que abrange o projeto pedagógico-curricular, a organização escolar, os planos de ensino e o trabalho dos professores e têm como objetivo a aferição da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Os aspectos a ser avaliados no âmbito da organização escolar:

a) dados estatísticos sobre a população escolar, reprovação, abandono da escola, etc.;

b) elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico curricular;

c) aspectos da organização geral da escola;

d) clima organizacional da escola;

e) acompanhamento do rendimento escolar dos alunos;

f) avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular;

g) avaliação do desempenho dos professores;

h) estratégias de relacionamento com os pais e com a comunidade e as formas de comunicação e de atendimento.

Os critérios de relevância da avaliação dos alunos devem centrar-se em dimensões qualitativas e quantitativas da aprendizagem para todos os alunos, em condições iguais. Desse modo, a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, afetivas e morais para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea.

Não se trata, obviamente, de estabelecer diagnóstico meramente com base em resultados de desempenho do aluno, mas de pesquisar formas avaliatórias que contemplem conjuntamente aspectos do processo e dos resultados.

2 - Competências profissionais do pessoal da escola

1) Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão a desenvolver competência interativa entre si e com os alunos.

São características da competência interativa as habilidades de comunicação, de expressão e de escuta. Entendendo que o professor em primeiro lugar é uma pessoa, isso significa que sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe quanto por aquilo que ele é "reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor implica reconhecer, também, que os professores necessariamente aprendem no contato com os alunos, e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem" (Canário, 1997, p.12)

2 - Desenvolver capacidades e habilidades de liderança

Liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a fim de trabalharem para a consecução de objetivos.

Kurt Lewin, psicólogo alemão, sugere três estilos de liderança que contribuem para entender a dinâmica interna das instituições:

- o estilo autoritário - o dirigente decide, distribui e controla tarefas e não há participação da equipe, e o grau de satisfação com o trabalho é baixo;

- o estilo democrático - há boas relações interpessoais e as ações propostas pelo dirigente são discutidas com a participação das pessoas;

- o estilo *laissez-faire* - o papel do dirigente é quase ausente, com fraca definição de objetivos e pouco empenho na organização e na gestão de atividades.

Conforme o estilo de liderança, podem surgir, diferentes comportamentos entre os membros da equipe, sendo de hostilidade frente a uma atitude autoritária, e de ações positivas frente a uma atitude democrática.

A tendência atual é a de uma liderança cooperativa que envolve determinados requisitos como: capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas; saber escutar; saber expor com clareza suas idéias; capacidade organizativa; características sociais, culturais e psicológicas do grupo.

3 - Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares

A mudança de uma cultura organizacional instituída ou de representações que as pessoas têm sobre o funcionamento da escola é um processo complexo, no qual influem a história de vida, os modos de

pensar e de agir já consolidados, as atitudes de acomodamento, a resistência à mudança, etc.. O modo de agir das pessoas está ligado a conceitos subjetivos, a valores, a opiniões, a convicções e interesses ancorados em uma prática de muitos anos, sendo, portanto, de difícil mudança. O melhor modo de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, de transparência e de respeito às pessoas, entendendo que é a própria prática que possibilita o alargamento da consciência e o sentido da participação na construção de uma nova cultura organizacional.

4 - Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão, da sala de aula

Na prática, a gestão participativa é uma forma de integrar os membros da organização escolar nos processos e procedimentos de tomada de decisões a respeito de objetivos, de critérios de realização desses objetivos, de encaminhamento de soluções para problemas. Para boa parte das decisões a ser tomadas no cotidiano da escola existem já normas, procedimentos e orientações aprovadas pelo grupo; no entanto ocorrem acontecimentos e situações imprevisíveis, havendo, então, a necessidade de discussões e de tomadas de decisões coletivas.

5 - Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico

Há três campos de conhecimento sobre os quais os professores precisam estar muito bem informados: a legislação, os planos e as diretrizes oficiais; as normas e rotinas organizacionais; as questões pedagógicas e curriculares. As escolas devem tornar disponível aos professores e ao pessoal técnico administrativo os documentos básicos da legislação federal, estadual e municipal.

6 - Saber elaborar plano e projetos de ação

Participar da organização da escola e saber organizar seu trabalho na sala de aula são atividades que requerem capacidade e habilidades de planejamento.

7 - Aprender métodos e procedimentos de pesquisa

O professor-pesquisador é profissional que sabe formular questões relevantes sobre sua própria prática e tomar decisões que apresentem soluções a essas questões; para isso, precisa dominar alguns procedimentos básicos da pesquisa.

Os passos de uma prática de pesquisa assemelham-se aos procedimentos para a formulação de projetos ou para a solução de problemas:

- identificar um problema, com base em uma prática de ação – reflexão -ação;
- definir meios e instrumentos de busca de informações, a fim de avaliar se as ações produziram o efeito esperado;
- analisar os dados para identificar problemas, necessidades, alimentando o processo ação – reflexão – novas ações;
- propor ações e intervenções

8 - Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar

A avaliação caracteriza-se sempre por ser uma visão retrospectiva do trabalho. É etapa necessária de qualquer plano ou projeto, no âmbito da escola ou da sala de aula, e, é necessário que todos os que participem da escola e dos processos de gestão dominem conhecimentos, instrumentos e práticas de avaliação.

Resumo realizado por Maria Cristina Natel, graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS: COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA PARA TODOS?

MACEDO, Lino. Porto Alegre, Artmed, 2005

O autor apresenta reflexões e propostas a respeito de uma nova forma de encarar os desafios que a educação inclusiva gera no cotidiano escolar, tais como: disciplina, funções da avaliação, docência reflexiva, etc. O resumo obedece à ordem de organização de títulos dos capítulos e de seus itens.

1 - Para uma cultura das diferenças

Semelhanças/ Diferenças: Uma escola para todos parte do princípio do respeito pelas diferenças, entretanto, ainda hoje, a organização da escola está baseada na cultura das semelhanças. Essa cultura permite organizar, classificar e atuar sobre algo que nos é conhecido, ou seja, orienta-se pela lógica da semelhança.

A diferença é tudo aquilo que não reconhecemos e que não sabemos como lidar. Por isso não conseguimos encará-la como algo inteiro e imaginamos que só é possível compreendê-la por partes, fragmentos ou pistas. Quando precisamos lidar com aquilo que consideramos diferentes, percebemos que as categorias que dominamos são insuficientes, assim construímos novas relações por meio de inferências (deduções). Assim, a *lógica da semelhança* é a lógica das classes e a *lógica das diferenças* é a lógica das relações que nós construímos.

Como nos relacionamos com as diferenças?

Para dominar o que não conhecemos ou excluímos, ou transformamos em outra coisa. Um dos caminhos possíveis diante do que é diferente é respeitar, aprendendo a conviver e desenvolvendo ações comprometidas com a inclusão. A cultura da diferença supõe "a cultura da fraternidade," na qual diferenças e semelhanças podem conviver juntas.

Para uma cultura das diferenças: Para praticar uma cultura das diferenças é preciso aprender a se relacionar com os excluídos, que têm um direito a um lugar e o direito de conviver com aqueles que não o são.

Considerações finais

Uma escola para todos precisa combinar a lógica da semelhança com aquela da diferença, porque elas são interdependentes e complementares.

2 - Fundamentos para uma educação inclusiva

É preciso conhecer e pensar nos fundamentos da

educação inclusiva porque isso define nossa posição quanto ao assunto e determina as características de nosso trabalho. Na educação inclusiva a proposta é de que se trabalhe articulando classe e gênero.

Lógica de exclusão é a lógica da classificação, que reúne tudo o que é igual. Essa lógica exclui aquilo que não se encaixa nos critérios e cria preconceitos. O problema não é classificar e sim o uso políticos e as visões educacionais que vêm desse raciocínio de classes. Na lógica da exclusão quem está fora do critério (ou referente) é designado pelo termo *sem*: sem-terra, sem-teto, etc.

Lógica da inclusão é a lógica de relação, na qual um é definido em relação do outro. Se analisarmos uma criança que tem dificuldades de aprendizagem na *lógica da relação*, o professor também tem dificuldades porque está implicado pela insuficiência de seus recursos pedagógicos na relação com este aluno.

A relação e suas implicações: Pela lógica da relação nós nos definimos pela própria relação. Ao incluir, nós nos abrimos para o que somos em relação ao outro e para isso é preciso mudar estratégias, organização, espaço e tempo em sala de aula. Na exclusão o referente é *externo*, a classificação é única, sucessiva, em espaço e tempo diferentes. Na inclusão o referente é *interno*, múltiplo, simultâneo, nos relacionamos de inúmeras formas, no mesmo espaço e tempo.

Interdependência: Na lógica da classe a estrutura ou é de dependência ou é de independência. Na lógica da relação a estrutura é de *interdependência* e suas características são: *indissociabilidade* (compartilhamos um mesmo todo), *complementaridade* (cada um é a parte que falta para a outra virar um todo), *irreduzibilidade* (nada se reduz a um único critério).

A co-dependência: A *co-dependência* é o lado negativo no qual ficamos em relação ao outro. Na co-dependência não se permite que o outro altere sua posição relacional conosco, precisamos que o outro continue dependente de nós.

Autonomia e educação inclusiva: Ser autônomo é ser todo e parte ao mesmo tempo. Cada um é todo, com suas características, com o que tem ou não tem, isso é sua identidade. A educação inclusiva nos oferece o desafio de aprender o que não sabíamos; a oportunidade de rever nossas expectativas e nosso trabalho como professores. Cientes de nosso próprio

os medos e preconceitos podemos assumir uma formação que permita a educação inclusiva.

3 - Desafios à prática docente reflexiva

Prática e reflexão são dois aspectos do conhecimento que não podem ser dissociados porque são complementares e fundamentais, visto que hoje a escola acumula funções socioculturais e que para cumpri-las é preciso profissionalismo.

Desafio 1 - Atualizar compreensões e procedimento sobre a escola e a prática docente. Como ensinar (e aprender) pela lógica da inclusão?

No passado, o ensino era guiado pela lógica da exclusão. Os alunos eram selecionados por características e quem não as atendia era excluído quer por reprovação, quer por abandono às próprias "insuficiências". Na lógica da exclusão, a escola estabelece critérios e elimina tudo o que os contraria. As competências de ensinar estão desvinculadas daquelas de aprender e isso gera a seguinte situação: o professor ensina o aluno não aprende.

Na lógica da inclusão a relação é *precária* (porque é difícil controlar tudo); é *complexa* porque já não se pode decompor as partes do todo escolar pela redutora lógica da exclusão, e é *ambivalente* porque as referências são múltiplas (cada um é algo, dependendo das referências adotadas).

Desafio 2 - Desenvolver novas habilidade e competências de ensino. Como ensinar em uma escola para todos?

Há competências e habilidades que sempre foram e são esperadas nos professores. No passado, para exercer as habilidades e competências, e exigilas dos alunos, o professor dispunha de recursos eficientes como, por exemplo, a reprovação ou exclusão dos alunos que não correspondiam às exigências. Desde que a educação escolar passou a ser obrigatória, todos têm o direito a entrar no sistema escolar e cumpri-lo, sem ameaça de repetência ou exclusão. Para tanto, se espera que professore ensine através de lógica da inclusão, na qual ensinar e aprender são indissociáveis.

Desafio 3 - Ensinar em um contexto mais investigativo do que transmissivo. Como articular no presente, o passado e o futuro?

Deve-se desenvolver a natureza investigativa do ensino através de projetos e enfrentamento dos novos problemas. Portanto, o professor já não pode ser um transmissor daquilo que no passado se julgava fundamental, precisa ser orientador, gestor e criador de situações e tarefas de aprendizagem novas.

Desafio 4 - Desejar aprender e não apenas ensinar. Como praticar uma formação contínua e matizada?

Para aprendizagem do professor, além da formação continuada, palestras, livros, etc., é preciso que a sua sala de aula se torne um ambiente investigativo e de aprendizagem para o próprio professor.

Desafio 5 - Tratar prática e reflexão como formas interdependentes de conhecimento. Como assumir uma prática reflexiva?

Prática e reflexão são interdependentes porque representam dimensões de um mesmo conhecimento. Muitas vezes, a prática reflexiva é impedida por todo o tipo de urgência no cotidiano, isso porque a escola está sobrecarregada de tarefas e expectativas sociais e acaba atuando de forma pouco hábil e profissional.

Desafio 6 - Assumir prática e reflexão nos termos da lei de tomada de consciência de Piaget (1974/1978A). Como interiorizar e exteriorizar conhecimento e saberes.

Prática reflexiva implica ponderar, qualquer tema, na perspectiva de situação-problema. Para isso é preciso pensar ações/consequência e não objetos e conceitos.

Voltar-se para dentro: A prática reflexiva exige um voltar-se para dentro de si e do sistema em que se age, valorizando hipóteses e a expectativa do sujeito quanto à produção de conhecimento.

Refletir, para agir e refletir sobre a ação realizada: Refletir sobre a ação é compreender o passado e fazer disso um conhecimento para corrigir erros, antecipando ações futuras.

Duplo processo: exteriorização e interiorização: Todo o conhecimento tem duas marchas: uma em direção ao sujeito e outra em direção ao objeto. É preciso realizá-las de modo *interdependente* porque ambas têm o sentido de superar e ignorância e trocar o sofrimento pela alegria do conhecer.

Prática reflexiva mediada e recursiva: Ninguém reflete por nós, mas também não é possível refletir sozinho. Quais são os processos e estratégias da prática reflexiva?

Reflexão: auto-observação, transformação e emancipação

Com a prática reflexiva é possível rever hábitos e padrões de conduta e pensamento. Passar do plano da ação para o da reflexão pressupõe 3 obstáculos: aprender a reconstituir no plano da representação o que está no plano da ação; descentrar-se da ação, transformando-a em linguagem representativa e dar estatuto social e interindividual àquilo que era res- trito ao contexto de aula.

O antes, o depois e o durante em uma ação ou reflexão

Muitas vezes, o máximo que conseguimos fazer é muita ação com pouca reflexão porque estamos imersos num cotidiano sem tempo ou espaço para ela, ou o oposto: muita reflexão e ação mínima. Duas posições extremas e prejudiciais.

Desafio 7 - A docência como profissão. Como superar a idéia de que ensinar é uma “simples” ocupação?

Ser professor é uma profissão que supõe uma formação séria, complexa e valiosa. A prática reflexiva é um dos recursos para realizar bem nossa profissão. Uma sociedade tecnológica e um mundo globalizado exigem domínios de diferentes formas de leituras e escrita e diferentes formas de solução de problemas. Portanto, a escola não pode mais se manter restrita à transmissão de conteúdos disciplinares, deve sim colocar em prática uma pedagogia diferenciada (que leva em conta a diversidade) e uma avaliação formativa (que indica mudanças de posição da criança).

4 - Para a aprendizagem dos que ensinam

Em uma escola para todos é preciso que as relações do professor com sua aprendizagem sejam aprofundadas. Os próprios professores apontam para a necessidade do aumento de oferta de cursos de capacitação, para melhoria dos equipamentos e dos materiais pedagógicos.

Progressão continuada: A progressão continuada cria um círculo vicioso que substitui o fracasso escolar por um pseudo-sucesso. Entretanto, mesmo que a progressão continuada não esteja em boas condições no momento, ser contra ela é ser contra o direito da criança a um percurso. Ser contra ela é praticar exclusão pela repetência e/ou pelo abandono.

Professores que aprendem: Os professores não querem só ensinar, querem aprender mais. Os professores podem e querem beneficiar-se daquilo que oferecem aos seus alunos.

Interdependência entre ensinar e aprender: A lógica da inclusão é a de ligar as partes de modo que sejam interdependentes, formando um todo. Isso vale para a relação aprender-ensinar. Não basta que o professor aprenda e reflita com seus colegas e formadores. Ele precisa aprender também em sua sala de aula.

A escola e a sociedade hoje: Uma sociedade globalizada deveria ser uma sociedade para todos, e embora a tecnologia tenha descoberto soluções para problemas, nem todos têm acesso a esses benefícios. Portanto há solução, mas os excluídos não podem se be-

neficiar dela. Essa nova cultura cria novas formas de relação e a escola não pode apenas repassar o que a cultura acumulou, tem que preparar os alunos para este mundo e para o futuro, no qual todos têm que se relacionar com as diferenças e com as novas demandas.

Contexto de aprendizagem do professor: Além de palestras, cursos, livros, trocas com colegas e comunidade, é contexto de aprendizagem, do professor, a própria sala de aula, desde que ela se torne via de enriquecimento pessoal através do planejamento e execução de novas propostas.

Considerações finais

Valorizar a experiência, a hipótese e a aprendizagem do professor é essencial para o aperfeiçoamento de sua prática. Só assim ele tomará consciência e se responsabilizará pelas suas ações e escolhas.

5 - Competências: uma visão construtivista

Podemos dizer que toda a criança tem capacidade, esquemas de ação e sentimentos, mas quando essa criança se torna um aluno, espera-se desenvolver nela, competências escolares. Numa escola para todos é fundamental estudar estratégias para desenvolver essas competências.

Competência: jogo de poder?

Competência não é poder sobre o outro, é conjunto de saberes e possibilidades de atuação ou compreensão que expressam nossas formas de realização profissional. Competência é o modo de fazer convergir necessidades, articulando nossas habilidades em favor de um objetivo.

Competências: sistemas de saberes

Pode-se definir competência numa visão “*perspectiva sistêmica*”, nela se considera de um modo interdependente e indissociável: as partes entre si, o todo e cada parte em relação ao todo. Nesse caso é atribuída à competência a função de coordenar os múltiplos elementos que fazem parte do sistema educacional.

Modelo dinâmico da competência

Nesse modelo, há no sistema um *ponto de partida* (definido por uma tarefa necessária para realização de um projeto), um *processo* (as ações escolhidas) e, por fim, um *ponto de saída* que constitui, por sua vez, novo ponto de partida.

Competência e conhecimento

Na escola hoje, além domínio dos conceitos, é necessário o domínio de um conteúdo chamado procedimental, *saber como fazer*. A informação está à nossa disposição, a questão é encontrar e interpretar.

tar as informações para solucionar problemas.

Três formas de se considerar a competência

Competência do sujeito em relação a si mesmo:

É atributo que pertence ao sujeito individual (ou coletivo), independente do objeto ou da relação. Essa forma de competência favorece o desenvolvimento de uma cultura de semelhança e, portanto, de exclusão de quem não possui esses atributos.

Competência do sujeito em relação a um objeto

pressupõe também a potência dos objetos como, por exemplo, os recursos pedagógicos que o professor tem a seu dispor, mas que não resume a isso.

Competência do sujeito em termos relacionais:

Ao contrário das noções anteriores, esta sustenta que não basta conhecer uma matéria ou possuir objetos adequados, mas sim levar em conta como esses fatores interagem. É importante então a análise prática e o desenvolvimento de projetos que “tenham valor de formação, possibilitando a análise do aspecto relacional”.

Competência e habilidade:

A diferença entre competência e habilidade depende do recorte. É possível, por exemplo, saber ler, mas essa habilidade não ser suficiente para saber ler em público, situação na qual há necessidade de competência relacional (em relação ao público). A competência é uma “habilidade de ordem geral”, enquanto a habilidade “é uma competência de ordem particular e específica”. Habilidades são necessárias, porém insuficientes na perspectiva relacional. Pode ocorrer de o professor ter competência nos domínios dos conteúdos e da exposição, e mesmo assim os alunos não aprenderem. Portanto, competência não é apenas um conjunto de habilidades, tem a ver com a relação.

Competência, competição e concorrência:

Concorrer significa correr junto para um mesmo ponto. Em sala de aula várias coisas concorrem e pedem atenção. O que priorizar?

Não se trata de optar por um ou outro aspecto e sim responder adequadamente atendendo a tudo que precisa ser atendido. As demandas não competem, mas sim concorrem porque todos precisam ser atendidos e para articular isso é preciso competência. Assim, a *habilidade* será o conjunto de possibilidades para o que é esperado e a *competência* será o modo como se faz convergir essas necessidades e a articulação das habilidades para um objetivo.

Competência e aprendizagem escolar:

A escola para todos cumpre obrigação social de respeitar a educação como direito de todas as crianças e praticar uma pedagogia diferenciada. Isso não que dizer

ensino individualizado, que dizer trabalhar com o coletivo através de métodos condizentes com as demandas. Para praticar uma pedagogia diferenciada em favor da inclusão das crianças com suas singularidade, é preciso competências tais como: autonomia e envolvimento.

Tomar decisão, mobilizar recursos e ativar esquemas são domínios da competência. A competência não é só atribuição profissional, mas é também atribuição pessoal e para que o professor ponha em prática as atribuições pessoais, é preciso que ele se autorize a ensinar. Precisa também saber *mobilizar recursos* e, por fim, precisa saber *recorrer a esquemas*. Esquema é o conjunto de nossos saberes; um esquema é o saber fazer.

Um tabuleiro chamado escola

Há professor que são “maus administradores” e embora tenham conhecimento dos conteúdos, não sabem administrar o tempo e o espaço das atividades. Hoje se espera que o professor seja um gestor da sala de aula, isso é uma competência relacional. A qualidade de pensar de forma relacional, supõe autonomia e cooperação.

6 - Por que e quando planejar

Planejar significa perguntar-se o que se pretende para o ano letivo, o que corrigir do anterior e pré-corrigir para o atual. Num planejamento deve-se levar em conta a educação inclusiva e isso significa não só receber essas crianças no conjunto de alunos regulares, mas sim termos essas crianças na sala de aula convivendo com outras crianças. No planejamento é preciso refletir sobre a psicologia do desenvolvimento, sobre as características cognitivas, físicas e sociais das crianças, como também pensar quais são suas necessidades.

Antecipação

“Antecipar é comprometer-se com aquilo que queremos que algo se torne” (Macedo, 2003c).

Antecipar é regular, no presente, aquilo que orienta um trabalho na direção que desejamos. Reflexão no passado, mas também reflexão preventiva.

Regulação: O conhecimento em construção pode ser valorizado pelo método “retroutivo”. A retrodução é a arte de ir e voltar, tratar as coisas fazendo recortes, interpretando indícios, pré-corrigindo erros e confirmando práticas.

Observação: Para conservar, proteger ou prevenir é preciso observar, embora nem tudo seja observável. Construir e acumular situações-problemas relativas à escola para discuti-las, é uma forma de re-

gular o que não é observável. A situação problema pode ser um recurso de lidar com propostas e iniciativas. É recurso didático para definir tarefas e comprometer-se com elas.

7 - Dificuldade de aprendizagem

Ao dizer que a criança é o pai do adulto, Piaget (2000/1967) referia-se à criança como um sujeito epistêmico, que constrói conhecimento a partir da coordenação geral de suas ações e pelo ensinamento e oportunidades proporcionadas pela sociedade. O sujeito epistêmico não tem dificuldades, mas sim problemas a resolver e procedimentos a construir.

Psicopedagogia

Psicopedagogia é um termo que reflete a necessidade interdisciplinar, analisando relações entre quem aprende e o objeto de sua aprendizagem. Uma visão de dependência/independência reduz uma dificuldade à pessoa que a possui, separando-a da pessoa que cuida dela. Já a interdependência considera a dificuldade de aprendizagem na multiplicidade de sua expressão, envolve criança e adulto, ou profissional que está com ela.

Aprender como percorrer um labirinto

O labirinto “opera segunda uma dialética das inversões”. No sentido negativo, os erros e dificuldades são coisas que devemos evitar. No sentido construtivo, dificuldade e erros são parte do processo que exige aperfeiçoamento e nos levam à superação, (vencer o labirinto). Numa visão de *interdependência* a dificuldade é da criança e do professores, portanto é interdependente.

8 - funções da avaliação escolar de hoje

Qual é a função da avaliação na escola de hoje?

A escola que se quer para todos precisa superar as formas tradicional de avaliação. Avaliar não é apenas analisar a situação passada, mas interferir naquela que está acontecendo ou sendo planejada. Um dos recursos de avaliar é construir indicadores porque muitas coisas só podem ser avaliadas de forma indireta e só de forma qualitativa. A nota, em geral, é um conceito equivalente a tudo aquilo que o aluno fez ou não fez. A proposta é que seja um indicador que pode sugerir outras coisas. Avaliar por meio de inferência é sair da perspectiva classificatória e, por intermédio de indicadores, instaurar desafios e hipóteses. A nova função da avaliação é analisar o que está bom, o que pode ser antecipado ou pré-corrigido.

Selecionar era função antiga da avaliação. A seleção valoriza a pessoa que se ajusta a certos critérios. Na escola para todos a seleção não vale como

fim, mas como meio de selecionar melhor recursos, espaço e tempo, considerando a multiplicidade de características dos alunos.

Como pensar seleção em um contexto de educação inclusiva?

Na escola inclusiva a excelência não é uma condição de entrada ou permanência. Ela é um norte, a expressão da realização de um projeto.

Diagnosticar: O problema da avaliação diagnóstica é que ela pode culpar algo, ou alguém, por um efeito do qual ele não é o único responsável, reduzindo a complexidade do problema. O desafio é diagnosticar recursos e práticas que favoreçam uma aprendizagem significativa para todas as crianças

Antecipar: A avaliação antecipatória pode orientar para certa direção buscada.

Orientar: A avaliação pode ser coordenadora de uma intervenção ativa em favor do que pretendemos. Na avaliação como orientação, avaliar e intervir ocorrem simultaneamente.

Certificar é uma das funções da avaliação. Uma criança que está certificada para estar num ciclo, porque cumpriu o anterior. Entretanto, a equivalência entre promoção automática e continua, trata a avaliação de uma forma que rompe com a idéia de certificação. É preciso introduzir uma forma de certificação mais condizente com as funções da escola hoje.

Regular: A avaliação como regulação permite rever questões, metas, intervir naquilo que se deseja alcançar. A avaliação como regulação valoriza a formação e não só a seleção.

Considerações finais

Sabe-se que todas as formas de avaliação descritas podem acontecer a um mesmo tempo, podem ser complementares e indissociáveis. É preciso que a avaliação se torne construção, valorizando aquilo que pretendemos que algo se torne.

9 - Cotidiano na sala de aula

Observar o cotidiano é prestar atenção nele, registrar, discutir e selecionar situações-problema para serem compartilhadas com colegas. O cotidiano da sala é tão importante quanto os conteúdos que serão tratados nele.

O espaço: guardar, encontrar, devolver: Para considerar o espaço, a proposta é considerar o significado dos verbos ligados às questões espaciais.

Guardar: refere-se ao lugar onde colocamos algo,

quer ser seja objeto, pensamento, informação, etc. A atividade de guardar coisas em seu lugar requer tomada de decisão que implica: procedimento, atitudes, competências, normas e valores.

Encontrar: é um “jogo de percurso”, significa saber caminhar no labirinto de nossa vida, quer seja para encontrar algo em uma mochila, aposento ou cabeça.

Devolver: Para organizar objetos no espaço, existe um código e uma forma de organização que a criança nem sempre domina.

Disponibilizar/selecionar: Corresponde a definir um lugar no espaço, onde se coloca algo.

Esquecer: Relaciona-se a espaço porque esquecer tem a ver com esvaziar e um espaço que não se esvazia, não pode ser preenchido. Os alunos frequentemente têm uma cabeça “cheia”. A escola nem sempre pode concorrer com o que ocupa o espaço da cabeça da criança. Portanto, a condição vazia do espaço depende da condição de reversibilidade. Por isso guardar, devolver, encontrar, selecionar, esquecer são verbos que se compensam e complementam.

O tempo: agenda, estimar, antecipar, priorizar, lembrar-se.

Se espaço é lugar dos objetos, o tempo é o lugar das ações. Toda a ação precisa de tempo para ser realizada. Na escola precisamos regular nossas ações, em função do tempo. Se em relação ao espaço a questão é: onde está? Em relação ao tempo a questão é: quando?

Agenda: Ter tempo para aquilo que queremos e devemos fazer é parte do compromisso pedagógico. Para agendar tarefas, precisamos estimar sua duração.

Antecipar, no tempo, corresponde a *devolver* no espaço. O tempo não se devolve, o espaço sim. Se não é possível devolver o tempo, é possível antecipá-lo. Antecipar quer dizer que nossas ações serão realizadas nome de um projeto.

Priorizar, no tempo, corresponde a selecionar no espaço. Funcionamos numa sociedade governada pela pressão, tudo tem que ser alcançado. É importante que o professor anuncie suas metas do dia para os alunos. Isso tem efeito de autorizar o professor a fazer o que pretende e a ter a colaboração de seus alunos para isso.

Lembrar-se, no tempo, corresponde a esquecer no espaço. Para que as ações sejam lembradas é melhor que estejam encaixadas num projeto ou objetivo, assim algumas coisas podem ser antecipadas no tempo e estimadas quanto à sua duração e importância.

Os objetos

É fundamental a questão dos objetos na sala de

aula, objetos são instrumentos de ensino: livro, giz, vídeo, computador etc., são, enfim, os meios de ser trabalhar. A cultura tecnológica valoriza a idéia de objeto como fim e não como meio, mas na escola os objetos são meios e por isso são fundamentais.

Os relacionamentos

Na escola é preciso relacionar-se com diferentes pontos de vista ou referências. O professor tem as suas referências, as crianças têm as delas. Conviver com as diferenças gera, na prática, desentendimento e disputas. O professor precisa conviver e negociar, de forma relacional, com isso.

Relação professor aluno

Hoje são valorizados três tipos de saber: *saber dizer, saber fazer e saber conviver*.

Saber conviver é incluir e incluir-se na relação com os outros. É importante promover discussões e compartilhar formas de pensamento. Espera-se que o professor seja um líder, promova desenvolvimento de esquemas e organize debates em termos de espaços, tempo e conteúdo.

Interação entre as crianças

A intervenção do professor, nos grupos de alunos, é também uma forma de ensinar, por isso é importante o modo como reúne as crianças para uma atividade, como promove desempates entre elas, como ensina a conversar, a discutir e até a competir. A discussão é meio de interação. Mesmo que nem sempre seja possível mudar algo com o qual discordamos, isso não impede a discussão do assunto. Existe o plano da discussão, o da decisão e o da gestão das modificações.

A relação com tarefas

Além do relacionamento com pessoas, existe um relacionamento com a tarefa. Na escola acontecem crises nos relacionamentos em relação às tarefas. Se o aluno não vê sentido na tarefa proposta, acontece a indisciplina e o desinteresse. O desafio é propor tarefas que façam sentido para alunos e professores. O relacionamento com uma tarefa pode ser analisado em termos de quatro verbos: envolver-se, responsabilizar-se, cooperar e cuidar.

Envolver-se é o mesmo que comprometer-se, o que significa ser ativo como parte de um todo. Para que haja envolvimento é preciso interesse e o objetivo deve valer a pena.

Responsabilizar-se significa ter autonomia para dizer “quero, faço minha parte”, entretanto, sempre com a colaboração de outras pessoas. Portanto, autonomia e responsabilização cabem num sistema do qual fazemos parte.

Cooperar quer dizer *operar com*, junto, ser parte e todo ao mesmo tempo.

Cuidar sintetiza os verbos anteriores. Em relação

às tarefas cuidar é oferecermos, ao outro, algo muito importante e que não voltará diretamente para nós. Cuidar de uma tarefa é fazê-la bem para a fase seguinte, da qual talvez não participemos, mas da qual o aluno desfrutará.

Conviver: na escola que se quer para todos o importante é fazer das “diferenças motivo de trabalho e realização.” Trata-se da tarefa de administrar diferenças como um dos compromissos de ser professor.

Envolvimento, autonomia e cooperação

O grande desafio do relacionamento é conseguir envolvimento nas tarefas escolares, mobilizar o desejo de aprender do professor também. Resgatar a estima do professor e qualificá-lo, melhorando suas condições de trabalho, pode recuperar esse desejo.

Autonomia não significa fazer o que se quer, quando e do jeito que se quer. Autonomia é construtiva, significa ser responsável por sua ação, é ser parte e todo ao mesmo tempo, permitindo que o outro seja independente, sem abandoná-lo a si mesmo.

Cooperação, assim como autonomia, pressupõe responsabilidade e compromisso. Cooperação é uma qualidade de relacionamento em que as pessoas estão envolvidas em uma tarefa comum. Cada um com sua colaboração, mas todos envolvidos.

Exercício ou Problema

Pode-se dizer que exercício é *o repetir como meio*, por exemplo, caminhar para exercitar o coração. Problema é o que surpreende esse exercício (atravessar uma rua movimentada, evitar ataque de um cachorro, etc.). *Problema então é o novo*, o que supõe invenção e astúcia. Cabe perguntar então se as questões escolares são formas de exercício ou de problema. O importante é que a questão provoque um desejo, que o trabalho gere uma necessidade de encontrar uma solução. O desafio então precisa ser proporcional ao sujeito que o experimenta. Um problema precisa envolver interpretação, planejamento, atenção, malícia e reflexão.

Considerações finais

A complexidade do cotidiano é sintetizar todas as demandas nos atos que o constituem, sem dissociar as questões intelectuais das questões sociais e afetivas. A escola que se quer para todos faz do cotidiano algo que integra, porque uma das condições é refletir sobre ele.

10 - Disciplina: um desafio ao processo educacional

Ao refletir sobre disciplina, nós a reduzimos à indisciplina e desobediência. A disciplina é reconhecidamente importante, mas, às vezes, é como se ti-

véssemos que nos desculpar por regular certas coisas, impor limites.

Significado de disciplina

Disciplina é algo que é cultivando desde criança, na sua relação com o adulto. Algo que ganha forma, se modela pelas atitudes, valores, relações, informações e saberes. Disciplina é mais que obedecer às regras e superiores, disciplina é a “arte” da regulação, ou seja, de saber antecipar, planejar, definir limites de espaço de tempo, tarefas, etc. Embora repreensões e punições possam funcionar em curto prazo para obter disciplina, estragam a sua base.

A disciplina tem valor de sobrevivência. Ter disciplina é importante porque na vida temos limitações em termos de pessoas e recursos e, portanto, ter disciplina é administrar, é aperfeiçoar algo. A disciplina é meio de observar as limitações que temos, em favor de algo que precisamos fazer. O desafio é delimitar regras, objetivos, prazos e tarefas. A disciplina não é “fim em si mesma,” é mediadora para realizar algo.

Disciplina: uma visão construtivista

“Ser e tornar-se é o grande desafio de nossa vida”
Como disciplinar-se para obter isso?

Há uma dialética entre ser e tornar-se “algo só é quando se tornou e ao se tornar passa a ser”. Construção, portanto é tornar-se. Segundo Piaget, para algo “tornar-se” há necessidade de três elementos criativos que são das seguintes ordens: *sincrônica, diacrônica e significativa*.

O fator sincrônico é de estrutura; o fator diacrônico é de natureza funcional e o fator significativo é o de natureza afetiva e de valores. Portanto, o que se constrói precisa de sentido e razão para ser feito. A disciplina é uma relação e o trabalho em equipe ensina a disciplina da cooperação, entretanto é a autodisciplina, que nos permite autonomia.

Disciplina na educação infantil/ A disciplina na escola fundamental

Disciplina, em uma perspectiva construtivista, não quer dizer que qualquer um pode fazer o que quer quando e como quiser. Isso significa permissividade, caos e indisciplina. É preciso tornar uma criança disciplinada naquilo que lhe é importante, mas para ser disciplinada ela, muitas vezes, tem que abdicar de algo que quer fazer, essa é a dificuldade.

Se é dos 7 aos 11 anos, que Piaget localiza as principais conquistas com relação aos afetos normativos, vontade e sentimento morais e autônomos, essa aquisições, sob o ponto de vista cognitivo, se relacionam ao desenvolvimento de operações concretas. Dessa forma, os esquemas de conduta relacionados às pessoas, assim como os relacionados aos objetos, são simultaneamente afetivos e cognitivos. A vida afetiva, tanto quanto a intelectual, é uma adaptação contí-

nua. Para a criança superar uma relação calcada somente na antipatia ou simpatia, é preciso o desenvolvimento da operação da vontade. Isso é uma capacidade afetiva difícil e a criança que ingressa na escola fundamental, ainda não a desenvolveu. Talvez a admiração e a tentativa de imitação possam permitir que ela supere e suporte as frustrações para disciplinar-se.

Considerações finais

É preciso pensar a disciplina com algo complexo e refletir sobre o que pensamos dela. A disciplina é condição para a criança realizar percurso escolar, aproveitando melhor suas possibilidades e é fundamental adquirir disciplina para a vida escolar. Na escola para todos não nos livramos mais dos alunos indisciplinados e nem devemos nos sentir reféns deles.

11 - Notas para um projeto curricular

Os cinco aspectos para a realização de um projeto curricular são: trabalhar em equipe, relativizar, adotar um espírito de pesquisa, sustentar uma direção e articular os meios e os fins.

Trabalhar em equipe: para desenvolver um projeto curricular é preciso adotar, para uma escola, um conjunto de formulações gerais que deve ser fruto de um trabalho em equipe. A construção coletiva possibilita instauração de valores que justifiquem a importância da instituição e das pessoas que nela trabalham.

Saber relativizar: o currículo, na perspectiva de projeto, considera diferentes perspectivas. O desafio está em saber relativizar, levando em conta múltiplas possibilidades de algo ser ou se tornar. Relativizar implica em coordenar o meio e o fim pretendidos.

Adotar um espírito de pesquisa: Um projeto é aquilo que queremos que algo se torne. Para isso é preciso interpretar indícios, fazer antecipações, observar indicadores para pensarmos na direção certa. Quais são os objetivos, procedimentos, recursos, resultados que uma escola tem ou quer?

Sustentar uma direção: Um projeto curricular pressupõe compromisso e direção. Por isso a direção tem que ser clara, considerando limites de espaço, conteúdos e tempo que competem.

Coordenar meios e fins: Para dispor de meios e recursos, os fins não devem ser questionáveis. É preciso avaliar sempre se ganhamos ou perdemos em relação às práticas anteriores. Assim, a ponderação é importante para realização do projeto que considere o tempo, o espaço e os recursos com os quais se conta. O futuro deve ser pensado como uma possibilidade, direção e compromisso.

Considerações finais

O projeto é algo que ainda não é, mas pretende se tornar. A dialética entre “ser e tornar-se” expressa uma visão construtivista. Portanto são importantes os desafios da relativização, o trabalho em equipe e um espírito de pesquisa que favoreçam a direção buscada. E por fim, visto que atualmente precisamos considerar a posição da tecnologia (e da educação necessária para seu uso), é preciso que novamente pensemos no problema de valores seja na dimensão afetiva, seja naquela econômica.

Resumo realizado por Anna Rita Sartore, pedagoga, bióloga. Mestre e doutora em educação pela Universidade de São Paulo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA - O QUE TROUXEMOS DO SÉCULO XX?

*MELLO, Guiomar Namó de.
Porto Alegre, Artmed, 2004*

Este livro não foi indicado integralmente para o concurso. No trecho selecionado (capítulos 4 ao 8), a autora enumera algumas das principais discussões feitas nas 3 últimas décadas do século XX e que implicam em uma mudança de paradigma no meio educacional.

Capítulo 4 – Proposta pedagógica e autonomia da escola

Nas décadas de 80 e 90, as bases da autonomia da escola foram dadas: gestão democrática e gestão da aprendizagem. Nesse momento, houve uma mu-

dança de paradigma: a ênfase desloca-se do ensino para a aprendizagem quando a LDB deslocou o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender.

Os conteúdos ensinados na escola passaram a ser vistos como meios para desenvolver competências, sendo que a contextualização e a interdisciplinaridade tornam-se as palavras chave para a mudança de paradigma: “ensina-se para constituir sentidos, produzir significados, construir competências” (36).

A proposta pedagógica, entendida não como um documento formal, mas como um processo permanente de articulação entre diferentes âmbitos, passa a pressupor: a análise e compreensão dos princípios e dos conceitos do novo paradigma curricular; a reflexão sobre a própria prática pedagógica; o planejamento das ações.

Articulando intenções (formação para a cidadania e para o trabalho); recursos materiais, humanos e financeiros; bem como o processo de reflexão e formação continuada do professor, a proposta pedagógica só será eficaz se for fruto de uma reflexão coletiva. Ela deve refletir a coerência entre a intenção e a ação da equipe escolar na perseguição de suas metas. Por tudo isso, a autonomia exige responsabilidade e controle, pois não implica somente em satisfação de direitos, mas também em cumprimento de objetivos.

Como anexo a este capítulo, a autora insere sugestões de roteiros para elaboração da proposta pedagógica da escola. Esses roteiros são estruturados considerando-se a necessidade de se passar por três momentos diferentes, que não são linearmente seqüenciais: a reflexão sobre o novo paradigma curricular, o diagnóstico e o planejamento em ação.

Capítulo 5 – Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem

Atualmente, a partir do que se sabe sobre a aprendizagem e sobre as demandas da sociedade sobre o aluno, na elaboração de um planejamento as atividades devem ter significado e sentido. De acordo com a autora, o trabalho com projetos pode ser uma das alternativas de organização do trabalho que potencializa essa aprendizagem significativa. Isso porque “o modelo de projetos relaciona-se com as concepções modernas de ensino e aprendizagem, com os princípios da reforma de contextualização e interdisciplinaridade e com as competências relativas ao aprender a aprender e a trabalhar solidariamente” (51).

Mello aponta as características que o desenvolvimento de projetos precisa ter:

- Partir de uma situação ou de um tema-problema negociado com os alunos;
- Iniciar um processo de pesquisa ou percurso de busca;
- Entender que o percurso é o trabalho de uma comunidade de investigação na qual se valoriza a cooperação, e o professor é um orientador, não um especialista;
- Discutir e selecionar estratégias de busca e diferentes fontes e tipos de informação;
- Desenvolver atividade de busca planejadas, dividindo-se as tarefas entre o grupo;
- Examinar e discutir as informações coletadas;
- Representar o processo de elaboração do conhecimento;
- Levantar outras questões que possam se constituir em novos projetos.

Durante esse processo é preciso garantir:

- O protagonismo do aluno durante todo o processo;
- A escolha de assuntos contextualizados;
- O tratamento interdisciplinar com o auxílio de diversos saberes, áreas ou disciplinas;
- O processo de trabalho em equipe no qual todos têm lugar e papel e no qual se aprende a conviver solidariamente;
- O papel do professor como mediador da cultura e facilitador da aprendizagem;
- A ênfase na avaliação como instrumento de reconstrução e tomada de consciência do aprendiz.

Capítulo 6 – Competência: o conceito e a aplicação do conceito na educação escolar

Para Mello, um modelo curricular baseado em competências é um avanço no Brasil por implicar numa efetiva mudança de paradigma educacional.

Na concepção assumida pela autora, a competência caracteriza-se como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.

Competência e habilidade pertencem à mesma família conceitual e sua diferença é determinada pelo contexto. “Uma competência é sempre mais geral em relação às habilidades que ela inclui, mas uma habilidade, em um determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras sub-habilidades mais específicas. A competência de resolução de problemas, por exemplo, envolve diferentes habilidades – acessar e processar informação, selecionar e interpretar dados, estabelecer relações de igualdade ou equivalência, fazer comparações” (55). Nesse contexto, a habilidade de processar informações envolve outras habilidades específicas, como leitura de palavras ou gráficos, cálculos, compreensão de ordenamentos ou seqüências. Processar informações é, portanto, uma competência em relação à habilidade de leitura de gráficos.

A autora ressalta que as competências são aprendidas quando se constrói conhecimento. Mas não só. É preciso saber mobilizar esse conhecimento. E, nesse sentido, o agir competentemente envolve, além de uma enorme quantidade de conhecimentos, a capacidade de decidir num ambiente de incerteza, de maneira improvisada, mas orientada pela experiência. Assim, a competência só se constitui em situação.

No tocante ao ensino, isso significa trabalhar efetivamente com conteúdos que sejam relevantes para a vida, tomando-se a aprendizagem como eixo e não o ensino. Para isso, é preciso superar a concepção de uma escola organizada em disciplinas e que se entende como detentora da informação e do conhecimento.

O trabalho com competências também contri-

bui para resolver o impasse instaurado entre a necessidade de se organizar um currículo nacional que considere as diferenças regionais. Ao desfocar o conteúdo e focar as competências a serem construídas, pode-se negociar um conjunto de competências básicas que todos os alunos terão de aprender em toda e qualquer escola e região. Esse elemento também fortalece a democratização da escola na medida em que, ao estar livre para se adaptar às características da clientela e da região, privilegia-se a diversidade na estruturação do currículo.

Capítulo 7 – Por uma didática dos sentidos

O objetivo do capítulo é esclarecer os conceitos de transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização a fim de que os mesmos se tornem instrumentais na construção e execução de uma proposta pedagógica.

A transposição didática ocorre a partir da necessidade de transformar o conhecimento para poder ensiná-lo. “Na escola, os objetos de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais – convertem-se em ‘objeto de ensino’, isto é, em conteúdo curricular” (59). Algumas competências requeridas para fazer a transposição didática são apontadas pela autora:

- Saber fazer recortes em sua área de especialidade a partir de certos critérios;
- Saber selecionar quais aspectos daquele conhecimento são relevantes;
- Dominar o conhecimento e questão articuladamente, incluindo o modo característico e específico pelo qual esse conhecimento é construído;
- Saber relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas;
- Saber contextualizar esse conhecimento;
- Ter um pressuposto ou uma “aposta” sobre como o aluno constrói esse conhecimento e como deveria conhecer;
- Dominar estratégias de ensino eficazes para organizar situação de aprendizagem eficazes.

A interdisciplinaridade opõe-se à fragmentação dos conteúdos provocada pelo currículo disciplinar. Ela se expressa em vários níveis de cooperação das disciplinas. O primeiro diz respeito à descrever e/ou explicar um mesmo fenômeno na perspectiva de diferentes disciplinas. O segundo relaciona-se ao fato de que o estudante integra os conhecimentos provenientes dos olhares disciplinares. O resultado é um saber integrado e mais complexo sobre fenômenos e objetos. Nesse sentido, a constituição de competências torna-se potencializada.

No que se refere ao conceito de contextualização, a autora recupera sua raiz etimológica: enraizar uma referência em um texto. Ou seja, os conteúdos a serem ensinados podem sempre ser contextualizados no mundo físico, social ou psíquico. É desta contex-

tualização que vem a significatividade do ensino, elemento fundamental na promoção da aprendizagem. A autora indica três grandes categorias de contextos:

- A vida pessoal e cotidiana dos alunos
- A sociedade ou mundo em que o aluno vive
- O ato de descoberta ou produção do conhecimento que pode ser reproduzido ou simulado.

Além de responder à vertente da significatividade dos conteúdos para o aluno, a contextualização também deve estar a serviço da preparação do aluno para a vida e para o trabalho, atendendo portanto aquilo que é relevante aos objetivos educacionais da escola.

Ao final do capítulo, a autora apresenta um exemplo de transposição didática desenvolvida por um professor de língua portuguesa no 1º ano do Ensino Médio.

Capítulo 8 – Livro didático: mudar para manter a identidade

O Brasil é um dos poucos países em desenvolvimento que possui uma política pública de provisão do livro didático. Esse livro, fornecido às escolas públicas através do Plano Nacional do Livro Didático, e às escolas particulares através de aquisição da própria família, tem estado atrelado à organização curricular por série do sistema educacional brasileiro.

A autora aponta os problemas enfrentados no decorrer do processo de implantação da política de provisão do livro didático ao longo do período de 1960 a 1990. Os problemas iam desde a falta de verbas por irregularidades, até a baixa qualidade do conteúdo dos livros. No decorrer da década de 90, Mello aponta a melhora da estrutura do programa, ressaltando o programa de avaliação do livro didático e a regularização do fornecimento.

A política de provisão para a escola pública consolidou-se no que se refere ao ensino fundamental e a autora destaca a ampliação do número de alunos no ensino médio. Segundo ela, há um grande desafio a ser vencido por autores de livros didáticos e editoras nesse segmento, já que a nova estrutura curricular prevê a organização por áreas de conhecimento, integrando as disciplinas e indo contra a perspectiva disciplinar e fragmentária.

Fecha o capítulo apontando a necessidade das editoras compreenderem que o livro didático precisa mudar. Para o professor, ele precisa se tornar um espaço de apoio, com conteúdos complementares e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação pedagógica docente. O livro do aluno precisa ser algo mais parecido com guias de aprendizagem ou hipertextos, funcionando como um organizador, incentivando um processo de construção do conhecimento para além do próprio livro.

Síntese elaborada por Maria Lima, doutora em Educação pela FEUSP, bacharel em história e componente do GEAL/FEUSP.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*MOLL, Jaqueline (org.),
Porto Alegre, Mediação, 2005*

O livro apresenta um conjunto de práticas e projetos pedagógicos desenvolvidos em programas e serviços de educação de jovens e adultos. Os textos organizados pelos autores representam uma afirmação de que é possível construir um espaço escolar diferente para esses alunos, onde há aprendizagem, considerando-os plenos de possibilidades em termos da sistematização de saberes e sem desconsiderar a sua expectativa de uma escola verdadeira. Desenvolvem propostas interdisciplinares, passando pela alfabetização, pela literatura, pela arte, pelo teatro e por ambientes informatizados, entre outros.

Na apresentação, Jaqueline Moll expõe pontos relevantes nas políticas públicas que delinearão os rumos da EJA. Nos debates e discussões de educadores e movimentos, baseadas nas idéias e práticas desbravadas por Paulo Freire e tendo como marco principal a Constituição de 1988, que assume o direito de todos ao Ensino Fundamental, independente da idade, prevalece a luta pela igualdade de direitos para todos. A temática da educação popular, nas últimas décadas, como objeto de discussão e estudo, possibilitou a ressignificação dos saberes acadêmicos face aos saberes cotidianos e, nesse amplo contexto é que se situam os doze capítulos, escritos por diferentes autores.

1 - Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento - Jaqueline Moll

A autora parte da idéia que, para além da importância de saber e ler e escrever, é necessário movimentar-se reflexivamente pelo universo de códigos produzidos a partir do mundo escrito, levando-se em conta os saberes da tradição oral e as experiências dos alfabetizandos.

Adultos em alfabetização, não alunos analfabetos... Analfabetos, no sentido discursivo, para a autora não existem. Essa concepção está baseada na idéia histórica de negação de um saber determinado, situação diferente da encontrada em relação àqueles participantes de uma sociedade letrada, que pela possibilidade e necessidades de leitura variadas, em geral, mesmo sem escolaridade advindos de razões variadas, são adultos mergulhados em situações de letramento, que desenvolvem estratégias tanto sociais quanto cognitivas de decodificação e dessa forma, está em processos de alfabetização.

O reencontro com a situação escolar. A expecta-

tativa de muitos alunos é a de encontrar o modelo de escola, a qual abandonaram ou constituído pelas experiências vividas durante a educação de seus filhos, “silenciosa e silenciadora” onde os professores “dão aulas”, apresentando lições para serem repetidas e copiadas pelo aluno obediente. O desafio do educador, que se propõe a manter a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, é redesenhar essa configuração imaginária da escola, construindo uma sala de aula como espaço da palavra e da escuta, onde através das suas histórias do passado e de sua palavra dita e ouvida possam sistematizar saberes, reconceituá-los através do registro, da reorganização e da construção de novas disposições, apropriando-se assim, do universo da leitura e da escrita.

A sala de aula: aproximações pedagógicas - Moll propõe três idéias que considera significativas para o lugar “sala de aula”: a consciência de que não são “tabulas rasas”, ou seja, trazem saberes advindos de suas experiências sociais, culturais e afetivas; a convicção de que a condição de analfabeto, expressão de uma forma de exclusão social e não de fracasso individual, não significa nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência e da compreensão de que a leitura da palavra escrita é impossível descolada da leitura de mundo, lembrando Paulo Freire.

Aproximações pedagógicas no campo da alfabetização de adultos podem começar pela escuta do mundo do qual participam - do ponto de vista freireano, um levantamento do repertório vocabular dos alunos, em que o professor, como o escrevente da turma, registra suas falas, aproximando-os da forma escrita, e explorando as relações entre a pauta oral e a escrita. Outros recursos podem ser utilizados, selecionados e explorados pelo professor, de diversas maneiras: os portadores de texto do cotidiano desses alunos como reportagens, crônicas e outros estilos literários, seções específicas de jornais e revistas, embalagens de produtos, jogos, dicionários, enciclopédias, Atlas, entre outros. Nesse sentido, pode-se trabalhar com os textos em sua totalidade, escolhendo palavras para a análise segmental da escrita ou relacionando-as a outras conhecidas, ou ainda, partindo do conjunto de ilustrações presentes nos materiais, das palavras ou letras que os alunos reconhecem e relacionam com outras. Pode ser incluído, como recurso, o trabalho pedagógico com os próprios nomes dos alunos, tanto pelo resgate de sua origem, significado e, análise lingüística, significativa para o processo de alfabetização.

Possível, também, na sala de aula, a literatura infantil, clássica ou contemporânea, através da leitu-

ra e da prática de contar histórias, bem como, possibilitar aos alunos suas escolhas literárias ao frequentar o espaço das bibliotecas; aliados a outros espaços culturais como teatros, cinemas e museus podem possibilitar a significação dos saberes do mundo escrito, os quais são sistematizados na sala de aula.

Para concluir: a respeito de fazer-se professor de adultos: implica na disposição para aproximações, de forma equilibrada, entre os saberes sistematizados nos campos das ciências, culturas e das artes e os vivenciais que podem ser legitimados no espaço escolar. Fazer-se professor de adultos, que carregam o estigma de analfabetos, implica numa postura para a escuta cotidiana e sensível, além de ampliação do olhar, na medida em que serem ouvidos e vistos, pode (re) colocá-los na vida pública. Nessa direção, tornar-se alfabetizado, implica participar de processos escolares contínuos de aprendizagem de leitura e escrita e inserir-se no universo de saberes e práticas sociais na escola e fora dela.

2 - O Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores – PEFJAT/UFRGS e as múltiplas linguagens

Sita Mara Lopes Sant'anna

O texto apresenta algumas das práticas pedagógicas alicerçadas em referenciais teóricos diversos e nos resultados de discussões dos professores de artes, de educação física, de línguas, portuguesa e estrangeira moderna, e de literatura, desenvolvidas durante o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores - PEFJAT, entre os anos de 2000 e 2002.

Conhecendo o PEFJAT-UFRGS: Esse programa, campo de estágios, práticas e diversas pesquisas, envolvem graduandos das diferentes licenciaturas, professores e técnicos - administrativos da UFRGS, em atividades de docência, e recebe como alunos, os técnicos que não concluíram o ensino fundamental, entre outros. A estrutura curricular é organizada nos blocos/áreas do conhecimento: sociedade e cidadania, ciências e tecnologias e linguagens, para a execução de projetos, por turma, e grupos de estudos e oficinas, podendo ser organizados e desenvolvidos por professores e alunos. O currículo é estruturado no cotidiano, por meio de reuniões de formação em que participam alunos, professores e técnicos da secretaria. A avaliação tende a ser processual, com discussão, na sala de aula, sobre a aprendizagem e dificuldades, envolvendo os alunos e professores, tendo como produtos: auto-avaliações, dossiês, pastas e pareceres descritivos.

Linguagens e a constituição de autoria: Esse bloco tem atuado no sentido de buscar, em suas ações, a constituição de diferentes espaços interdisciplinares e de autoria, entendida como processo de apropriar-se, colocar-se à crítica, responsabilizar-se, do autorizar-se à prática, da oralidade, produção e corporeidade. As práticas em EJA têm mostrado essa possibilidade, a partir de estratégias que atendam o interesse, a motivação, o desejo da descoberta dos alunos trabalhadores baseados na organização de projetos, consolidando-se na aproximação das artes, da língua portuguesa, literatura e educação física.

A leitura como espaço de significação: como construção de significados e não como mera atividade, mecânica, repetitiva que reproduz as idéias do autor. Leitores diferentes atribuem significados diferentes ao mesmo texto, baseados em múltiplos elementos como: histórias de vida, idade, gênero, suas relações com outros textos, entre outros, e, dessa forma, leitura e produção de textos não podem ser tratados separadamente.

Da prática: os efeitos de sentido da corporeidade. Os relatos dos adultos do programa revelam que têm uma imagem difusa de seu corpo sendo necessário um processo de reflexão e de experimentação de propostas como forma de introduzir uma ampla discussão sobre corporeidade, corpo, cultural corporal, saúde, para que os alunos adultos se autorizem a práticas como: dinâmicas com o grupo, jogos cooperativos e dramáticos, que buscam o desenvolvimento do sujeito em sua complexidade.

Refletindo sobre a oralidade: Trabalhar com a oralidade, ou fala planejada, tem sido um desafio para os educadores; implica em ouvir as vozes do cotidiano, e a partir delas, incluir nos projetos momentos para que todos falem, não como uma simples fala de um texto, mas para, além disso, é pensar no como fazer a apresentação desta, desde a organização, individual ou grupal, chegando até aos recursos utilizados.

A prática da produção textual. Textos escritos a partir do diálogo entre alunos e professores, os quais não são simples respostas às tarefas, como acontecia com as antigas redação e composição escolar planejadas pelo professor e, que no caso da primeira denotava mais o interesse para as aprendizagens sobre a gramática normativa. Para a produção textual são necessários vários momentos de escuta para que sejam articuladas com as práticas de oralidade, corporeidade, leitura e ensino de gramática.

Ensino de gramática: algumas considerações. A escola em linguagens tem dado maior ênfase ao en-

sino da gramática normativa e o aluno vai mostrar, escrever, falar, produzir para agradar o professor e dessa forma, morrem as corporeidades, as oralidades e as diferenças culturais. O espaço da sala de aula deve ser local de escrita sem preconceito, onde os diferentes falares e diferentes gramáticas se manifestem, dialoguem entre si e cabe ao professor descrevê-las, problematizando-as.

Nossos desafios atuais: Que a avaliação seja processual com momentos de reflexão, no grupo, sobre as aprendizagens dos alunos e professores explicitadas nas auto-avaliações individuais e coletivas; que haja o diálogo entre as reflexões das auto-avaliações orais, gestuais e escritas e os pareceres descritivos, bem como, que a sistematização dos seus efeitos possam mostrar, em qualquer tempo, as possibilidades de avanços dos alunos para outros níveis.

3 - Interdisciplinaridade na prática

*Aline Sapiezinskas Kras Borges
Simone de Azevedo Corrêa*

O resgate da dissociação entre a ciência e a filosofia que levou à estruturação de um currículo multidisciplinar, onde as disciplinas são ensinadas, na escola, sem qualquer articulação, acarretando a fragmentação do saber e sérios prejuízos na aprendizagem do aluno como um todo, trazem a interdisciplinaridade como possibilidade de estabelecimento de um novo saber, único e resultado dos saberes disciplinares. Baseando-se em Japiassu, a interdisciplinaridade é contra: "um saber fragmentado; a separação crescente entre a universidade, cada vez mais compartimentada, e a sociedade, onde a vida é percebida como um todo complexo e indissolúvel, e ao conformismo das situações adquiridas e idéias impostas".

Construindo a interdisciplinaridade na prática.

Os alunos do PEFJAT, em geral, são de uma camada menos favorecida da sociedade, não freqüentou a escola regular pela necessidade de trabalhar ou dificuldade de acesso à escola. Representam um grupo bastante heterogêneo, quanto à idade, tempo de escolarização, profissão, vivências, além de históricos de repetência e expulsão, principalmente pelos adolescentes. Durante o programa percebeu-se a grande dificuldade encontrada pelos alunos em relação à apropriação e no uso da língua portuguesa na forma escrita e oral. Na tentativa de integrar os eixos: oralidade, corporeidade, produção textual, leitura e ensino de gramática entre as disciplinas do bloco das linguagens: artes, português e línguas estrangeiras, optou-se pelo trabalho com teatro, desdobrado em várias atividades. Em português: trabalho com textos teatrais, características gerais, regras para a escrita,

leitura, entonação e representação e, em artes, a expressão criativa na confecção dos bonecos, criação detalhada dos personagens por escrito e na execução de peças criadas pelos alunos.

As autoras acreditam estar caminhando para um trabalho interdisciplinar e salientam que nem todas as dificuldades no uso da língua desapareceram, contudo compreendem que a educação é um processo e foi iniciada uma reflexão sobre esse tema buscando a valorização e ampliação dos saberes dos alunos.

4 - Da leitura de imagens à leitura do mundo

Ana Cláudia Ferreira Godinho e Luísa Kakuta Kato

As professoras relatam o desenvolvimento e avaliação da oficina "Imagem e leitura" que envolveu adultos do programa já citado, guiadas pela releitura de Paulo Freire (a leitura da imagem prescinde da leitura da palavra), na qual abordaram textos orais, escritos e imagéticos, priorizando o trabalho com os textos produzidos pelos alunos. A oficina, um trabalho realizado durante vários encontros, estruturado de forma interdisciplinar e coordenado, entre a disciplina de língua portuguesa e educação artística, foi organizada baseada a partir de três temas: "O que eu tenho dentro da minha cabeça", "Memória e história de vida" e "Criando personagens".

No primeiro encontro, fizeram uma composição de imagens recortadas de revistas, de variadas áreas de interesse, previamente selecionadas pelo professor. Os cartazes, individualmente, elaborados, descritos, oralmente e através de um texto escrito, retratavam uma imagem única do pensamento desses adultos sobre o primeiro tema. Os cartazes foram expostos e à medida que o aluno lia o seu texto, os demais procuravam-no, guiando-se pela descrição, e assim, a atividade para além da apresentação possibilitou a integração do grupo e uma auto-reflexão.

Em um segundo momento, o trabalho se organizou a partir de fotos ou objetos trazidos pelos alunos, cujas lembranças possibilitaram um resgate de suas memórias, e cada qual se transformou em um contador de histórias - um sujeito da narrativa e da narração, e novamente a imagem foi o ponto de partida para a criação verbal. A terceira atividade configurou-se com em um jogo teatral: selecionando entre os materiais de figurino, ofertados pelo docente, cada adulto compôs um personagem e o desenhou. Na seqüência, caracterizados, eram entrevistados e apresentavam seu desenho e, com base na produção coletiva, cada qual narrou, oral ou de forma escrita, a história vivida pelo seu personagem com o protagonista, instituído no decorrer da atividade, no caso, o traficante de drogas. Essa atividade, segundo as autoras, possibilitou, em especial, o debate sobre as diferenças entre a narrativas, oral e

escrita, e o estímulo à criatividade.

Finalizando, ressaltam a viabilidade da proposta e que a fusão dos trabalhos das duas disciplinas proporcionou a abordagem das linguagens cotidianas e o diálogo concreto entre os conhecimentos do bloco de linguagens, a partir dos eixos já citados.

5 - Lá nem tem livro...a prática da leitura nas vozes de adultas

Rafael Peruzzo Jardim

O texto é um relato da sua experiência de educador na oficina de leitura, oferecida aos alunos do PEFJAT, que tinha como objetivo sistematizar uma história de leitura, através de memoriais, relacionando-a com a história de vida do aluno.

Após a oficina, entrevistas foram realizadas e entre elas as de duas alunas, as quais foram estimuladas a falar sobre suas leituras: o que liam, a importância da leitura e suas práticas leitoras. Nas palavras do autor: “pude verificar que uma não tem, no meio em que vive, a condição mínima facilitadora do nível de letramento condizentes com o uso da linguagem culta e, a outra, apresenta um grau de letramento maior, expresso na leitura de romances e revistas...”. E, além disso, para a leitura, dois sentidos gerais foram evidenciados: o da dificuldade e o da necessidade secundária limitada”. Ressalta que o acesso a livros e revistas parece ser restrito ao contexto escolar interrompendo as condições para o letramento e adverte, que isso deve ser considerado pelos educadores em seu planejamento. É preciso apresentar ao aluno um leque variado de leituras, ao qual não terá acesso em outros lugares, é preciso criar condições sociais para a prática da leitura.

Um trabalho consistente de leitura pode formar leitores mais competentes e felizes, desde que sejam observadas as seguintes condições: a formação do leitor passa pelo estabelecimento das condições efetivas para a prática social da leitura; não há um ler para, o ato de ler não necessita de fichas e interpretações, a literatura não deve estar a serviço de uma didática; o que precisa ficar claro, na ação escolar, é que a leitura já é uma produção, a ficha não justifica a leitura e sim é esta que justifica a escola; o professor continua a ter um papel importante na avaliação da leitura, estipula uma margem de leituras aceitas, ao invés de privilegiar uma que, às vezes, é do autor do livro didático; a leitura não precisa coincidir com a leitura do professor; cabe ao professor estimular a diversidade de pontos de vista.

Por fim, salienta que é preciso desenvolver no aluno a autonomia de leitura para que continue lendo depois de concluir os estudos; o ensino sem leitura é mera certificação e não produz efeitos na vida do aluno, pessoal e profissional.

6 - Ambientes de aprendizagem informatizados no PEFJAT

Evandro Alves

O pesquisador e professor busca discutir alguns aspectos relacionados ao cotidiano do planejamento e práticas pedagógicas que ocorreram no laboratório de informática, no ambiente de aprendizagem informatizado, e suas inter-relações com a sala de aula. Nessa experimentação, participaram em média, doze alunos de nível I, dito de alfabetização, do programa já referido, cujo objetivo era fomentar o encontro destes com as tecnologias digitais, em que, além das atividades de construção textual na interseção com processadores de texto, foram propostos: o recebimento e envio de mensagens eletrônicas, trabalho com os softwares gráficos, a visita e construção de páginas da Internet.

Um pequeno estudo sobre as expectativas do grupo: A partir de entrevistas individuais, pode-se inferir que os alunos esperavam a supressão das dificuldades de aprendizagem e aprendizado mais rápido, principalmente, em relação à leitura, escrita e à matemática, expondo inclusive, o desejo de escrever livros e de organizar o orçamento doméstico com o auxílio das tecnologias. Identificar mudanças cognitivas no tocante ao processo conceitual de aquisição da língua escrita era a expectativa inicial do pesquisador, contudo, com o início e desenrolar das atividades, por parte de todos os pesquisadores, outros enfoques se delinearão, quanto aos objetivos e conceituações da própria pesquisa.

Planejamento, tecnologias, práticas pedagógicas: por um ambiente de recíprocas aprendizagens. Notadamente, o planejamento conjunto e a participação ativa dos professores nas atividades no laboratório foram importantes, não somente para a qualidade das intervenções, mas também para a formação de todos: alunos e jovens e adultos professores.

Mudanças de enfoque, resultados e implicações da investigação para a educação. Dentre os fatores que reconfiguraram o enfoque do estudo, dois foram privilegiados: a questão da produção de sentidos e a das tecnologias da escrita dispostas no ambiente de aprendizagem, tanto no seu componente em sala de aula, quanto em relação ao laboratório. A coleta de dados e análise foram feitas e os resultados apontaram para as seguintes situações: os alunos da EJA, mesmo em processo de aquisição da escrita, buscaram expressar, em sua produção textual, a sua produção de sentidos tentando elaborar estratégias para assegurar o entendimento do texto pelo leitor. É possível pensar-se em uma flexibilização de alguns pré-

requisitos como: é necessário saber ler e escrever com lápis e papel para depois tentar com as tecnologias de escrita digital; os alunos primeiro se alfabetizam e depois se preocupam com a escrita de textos.

Acompanhando o percurso de construção textual foi possível identificar que a tecnologia mais antiga (a oralidade) serve de modelo, chegando a reorganizar as posteriores (escrita e informática).

À guisa de conclusão: da “alfabetização ao letramento”. Há uma aposta na convivência com a leitura, a escrita e a informática para além das técnicas e o autor, faz um alerta aos colegas: que não se trata tão somente de uma automatização das técnicas e sim de uma convivência com as tecnologias. Sem reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir da inserção dos computadores na escola, corre-se o risco de nos submeter às avaliações concernentes ao funcionamento desses aparelhos.

7 - Os sons da vila: leitura crítica da realidade

Alexandre Pereira Simões

Esse texto relata a forma como se desenvolveu o planejamento didático-pedagógico com uma turma de EJA, em uma escola municipal de Porto Alegre, destacando o seu surgimento e as dificuldades em colocá-lo em prática, as conquistas, percepções e as inquietudes que surgiram junto à turma durante o processo.

Perfil da turma: pertenciam à totalidade dois (equivalente a uma 3ª série do fundamental), com 16 alunos, de idade entre 13 e 50 anos, de profissões variadas: doméstica, gari, separadores no galpão para reciclagem e operários da construção civil.

O que estão tramando para mim? O planejamento decorreu da intenção de promover com que os estudantes fizessem a leitura da palavra através da

leitura de mundo que já possuíam antes da alfabetização e assim o referido planejamento deveria procurar enfatizar a “informação” do sujeito em sua comunidade.

Planejamento didático-pedagógico: os sons da vila. O tema escolhido: cidadania, contudo por ser muito abrangente, e pela idéia de fazer com que aprendessem a realizar uma leitura crítica da realidade próxima, surgiu a proposta “que sons possui a vila?” Ou a escuta de tudo o que acontece na vida da comunidade.

Objetivo Geral: procurar levá-los a se situarem como agentes dentro da comunidade, reconhecendo-os como sujeitos da sua transformação pessoal.

“Des/nortear” o leitor : “sulear”, ao invés de “nortear”. Se pretendemos falar em cidadania, formando pessoas que saibam criticar, opinar e interagir com o outro, devemos, em nossas salas de aula, possibilitar o entendimento de diferentes pontos de vista e visões de mundo, abertos à desconstrução de verdades únicas, à problematização dos discursos... por isso a opção “sulear”, tomando como referência a América do Sul, onde habitamos.

Princípios “suleadores”: Fundamentando-se em Paulo Freire, as idéias de participação, autonomia e conscientização, devem mostrar que a leitura da palavra não serve como instrumento de conformação dos estudantes com a realidade que lhes é dura.

Alguns subtemas propostos para o trabalho com os alunos: A vila à noite, de dia e nos finais de semana; a atuação da polícia; músicas preferidas; a cultura da vila; o linguajar; os aspectos da comunidade no passado; última campanha eleitoral para a prefeitura e governo do estado; comparação da vida e o lixo; as impressões sobre a escola e adultos da EJA; a concepção de “popular”.

O quê, com o quê, como e para quê trabalhar em cada área de conhecimento.

Área	Trabalhar o quê?	Com o quê?	Como proceder?	Para quê?
Língua Materna	A ressignificação social da escrita, e da leitura, variedade de usos e funcionalidades.	Textos do cotidiano (cartas, contracheques, receitas, placas, etc) literários (contos, poemas, letras de música) e científicos.	Analisar as diferenças lingüísticas de cada tipo; verificar as estratégias básicas para escrever um texto.	Habilitar o aluno à produção de textos, à percepção de processos de autoria, utilização da leitura para retirar informações e poder escrever melhor, ler criticamente e envolver-se em eventos de leitura.
Matemática	O valor do número, representação posicional, decomposição, etc As 4 operações e porcentagem (o básico).	Gráficos, tabelas, contracheques, legendas, mapas, contas, problemas matemáticos, jogos e dinheiro.	Partindo do conhecimento prévio dos alunos.	Proporcionar o aprendizado dos conceitos lógico-matemáticos para a vida em sociedade.
Estudos Sociais	Inter-relações dos acontecimentos históricos, políticos, culturais e sociais. Hipótese da história como narração sob diferentes versões. Temas variados ligados ao cotidiano.	Maquetes, mapas da comunidade, percepção e listagem dos sons, certidão de nascimento, fotos antigas, entrevistas, placas, simpatias, estatuto da criança, vídeos, etc.		Promoção do resgate da auto-estima, localização como sujeito histórico, transformador e participante, e dentro de um contexto histórico discriminatório.
Ciências	Arroio; tipos de solo do bairro; importância da arborização; lixo do galpão de reciclagem; gás de cozinha e do lixo; chuvas; doenças causadas por animais domésticos, insetos e roedores; energia elétrica; saneamento básico e drogadição.	Panfletos, reportagens, material de propaganda das empresas de água e luz, receitas de plantas medicinais, rótulos, caixa de medicamentos, livros, etc.		Aprendizagem do uso correto de medicamentos, destino correto do lixo, o sensato uso da energia elétrica e da água, a preservação das árvores do bairro; como acondicionar alimentos.

Materiais utilizados para o desenvolvimento do planejamento didático-pedagógico: Vídeos: de curta-metragem (Ilha das Flores); Seriado Cidade dos homens; documentário sobre catadores de papelão, livros da escrita (Ruth Rocha); Menina Bonita do laço de fita (Ana Maria Machado), Palavra do trabalhador (EJA/SMED), entre outros.

O desenrolar do planejamento: foi trabalhando a leitura e a interpretação de diferentes textos; do cotidiano, procurava trazer notícias e desafios matemáticos e conversas sobre assuntos ligados à realidade deles, como o galpão de reciclagem e o papel em relação ao meio ambiente e quantos empregos oferecia; o papel da escola na comunidade, entre outros.

Conhecendo Porto Alegre e contando sua própria história. A atividade baseou-se na utilização de um jogo com cartões, confeccionado pelo professor, onde estavam fotos antigas, desenhos, mapas e mini-textos que retratavam a história e geografia do município.

Uma grande conquista e inquietação. Poder assistir a percepção, por eles, dos sons que produzem foi a conquista e, como não havia planejado em seu trabalho despertá-los para tal, o autor reconhece que o auto-conhecimento deveria ser ponto de destaque em sua proposta de trabalho em se tratando de EJA, e ao dar continuidade ao trabalho, o fato traz sua inquietação.

8 - Tempo de fazer e de aprender no SEJA de Porto Alegre: possibilidades e contradições

Anezia Viero e Cléa Penteadó

O texto é fruto de um exercício de elaboração conjunta do grupo que assumiu a coordenação da política de educação da EJA no Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Administração Popular, SEJA, de 2001 a 2003, que tem como : dar continuidade ao exercício da constituição de redes educativas que buscam efetivar a escolarização nas diferentes comunidades, que se organizam nas escolas, locais de trabalhos e em outros espaços de convivência. A fim de alcançar esse objetivo foi instituída a proposta curricular "Totalidade de Conhecimento" a qual, tem como características: a possibilidade da criação de novas alternativas na organização das turmas e dos projetos pedagógicos; a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória de caráter dialógico e formativo.

Nesse quadro, a escolarização dialogando com a formação em serviço, delineia um ensino contextualizado e um fazer pedagógico complexo, necessitando de uma reflexão teórica aliada à práxis, ou seja, um educador-pesquisador que se encontra permanentemente em formação, dialogando com seus

pares e alunos, ressignificando seus conhecimentos e saberes, possibilitando a recriação das práticas pedagógicas para atender às necessidades e desejos de aprendizagem, tanto dos educandos como dos educadores.

Procurando a concretização de uma formação nessa direção, a equipe de coordenação e assessoria do SEJA organizou uma proposta de trabalho para a efetivação de um projeto políticopedagógico, tendo como referência o diálogo. Inicialmente, os professores tinham vínculo com a Secretaria de Educação, o qual foi deslocado para as comunidades, levando em conta a importância de um planejamento que efetivasse a constituição da EJA como parte do projeto da comunidade.

O projeto de formação enfatizou a constituição do papel do coordenador pedagógico nas escolas, fazendo parte da equipe diretiva, buscando concretizar espaços de diálogo dos educadores do SEJA com a comunidade escolar. Esse papel está em construção e, é necessário que o coordenador seja o provocador das questões pedagógicas: aquele que ao planejar as formações, organiza ações que levam os professores a compartilharem e se responsabilizarem pelo projeto da escola, valoriza o lugar da pergunta e da escuta e, estrutura um currículo que embasa e sustenta a prática educativa de sala de aula.

Para dar conta das dúvidas e necessidades dos coordenadores iniciantes, a equipe central do SEJA, planejou e realizou diferentes estratégias de formação continuada possibilitando: a troca entre o grupo, através de seus relatos e registros, o distanciamento necessário para reflexão sobre a prática e o retorno à escola com novas idéias. Assim, as formações relacionadas ao processo de alfabetização, envolvendo os olhares das diferentes áreas, são discutidas, pensadas e realizadas envolvendo professores, coordenadores das escolas, equipe de coordenação e assessoria, inclusive externa.

Foram organizadas também formações para a vivência dos professores com o objetivo de consolidar uma educação que desenvolva o acesso sistemático aos bens culturais, públicos e privados, oferecidos pela cidade e nesse sentido, foi criado o "Cine Fórum", onde educadores e educandos encontram-se em sessões de projeção de filmes para uma discussão sobre o cinema em seus aspectos ideológicos.

9 - O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire

Marlize Andrejew, Lauren Betina Veronese, Graziela Spielmann, Lúcia Barth Ckless, Eri Domingos da Silva e Marilena Assis.

Esse centro, CMET, funciona nos três turnos atendendo a jovens, a partir de 15 anos, e adultos, tra-

balhadores ou seus filhos, moradores de ruas, abrigados, e os com necessidades especiais, oriundos de vários bairros de Porto Alegre e de municípios vizinhos. Além dos princípios da educação popular, semelhantes aos do SEJA, mais um é acrescentado: a necessidade do trabalho com as diferenças que tem como base, a identidade na diferença e igualdade de direitos. O trabalho com as diferenças tem como condição: o conhecimento das mesmas, a diversidade dentro das diferenças e o enfoque participativo, efetivado pelo diálogo entre diferentes conhecimentos, diálogo entre educandos e educadores e o vínculo da identidade na diferença com os conceitos construídos historicamente e os do educando com o cotidiano.

O currículo: trabalha a partir da visão de um homem concreto numa perspectiva freireana, situado no tempo e espaço e, na totalidade das relações sociais; com enfoque relacional, contempla a educação em permanência. A organização curricular está fundada sobre concepções de: interdisciplinaridade, formação do senso crítico e aluno como ser-presente.

Apresentando a característica de um espiral crescente, articulando os conhecimentos, no se refere à educação formal, está organizado em: Alfabetização, totalidades 1, 2 e 3 (construção, registro e sistematização dos códigos escritos) e Pós-alfabetização, totalidades 4, 5 e 6 (aprofundamento das sistematizações dos códigos trabalhando com conceitos que envolvam as relações bio-psico-sociais).

O trabalho com as diferenças: deficiência auditiva. O que diferencia o CMET de outros estabelecimentos que atuam com os surdos no ensino fundamental é o tipo de trabalho realizado nas totalidades finais (4,5 e 6)- professores ouvintes, sem o domínio da LIBRAS, das diferentes áreas, que contam com intérpretes em todas as aulas, eventos, reuniões e atividades diversas. Os professores têm espaço garantido para a formação e o aprimoramento da LIBRAS no sentido de se tornar autônomo tendo em vista um currículo que atenda às necessidades desses alunos.

O trabalho com as diferenças: deficiência visual. Com a assessoria da SMED, em questões referentes à baixa visão e à deficiência múltipla, os professores da rede contam com formação específica de modo a proporcionar aos alunos (cegos ou de baixa visão) a participação em todas as atividades propostas, superando barreiras, desafiando limites, crescendo como sujeitos construtores de sua história.

Um constante desafio: O centro trabalha relacionando o processo de ensino aprendizagem em interação com a vida, não tem espaço para uma educação compensatória, e assim, a idéia de aceleração

de aprendizagem para os excluídos da escolarização quando crianças, não tem lugar.

10 - Uma experiência com teatro no CMET

Isaías Rocha de Quadros

O trabalho se deu com turmas de totalidades finais.

Teatro x teatro-educação: o teatro na educação, como espaço de aprendizagem, visa a formação do educando, o desenvolvimento de seu potencial criativo e comunicativo, objetivo diferente do teatro profissional que tem como objetivo o sucesso e lucro. Apesar de obrigatória a arte, e por consequência o teatro-educação, tem enfrentado dificuldades na sua implantação, geradas por equívocos, na leitura de sua função: redução da disciplina à mera ilustração de outras, espaço terapêutico, objeto de auxílio de outras, montagem de "pecinhas cívico-didáticas" e lugar de alegres, exóticos, entre outros rótulos.

Um projeto específico para o CMET. O desenvolvimento do teatro-educação se em etapas que são não estanques: ressignificação, na qual os alunos têm a oportunidade de conhecer a existência da rotina artística; identidade do grupo, através de jogos grupais; linguagem cênica; produção cultural, a elaboração de um roteiro para uma peça curta; apresentação/avaliação e circulação/reconstrução, vivenciado somente pelos alunos da oficina de artes, a apresentação do trabalho em outros locais e eventos. Geralmente os componentes da oficina, espaço extra-curricular, são alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, dificilmente observáveis que traz avanços consideráveis como: autonomia, maior iniciativa, improviso, ampliação de repertório, melhor comunicação e desenvoltura corporal, entre outros.

O teatro mostra que a vida começa no corpo... e que tudo passa por ele, inclusive o pensar e a função primeira da aula de teatro está em a possibilidade ao alunos resgatar a infância perdida.

11 - Novas escutas e novos olhares em arte

*Carla Maria Fernandes Corral
Cristina Rodrigues de Amorim*

Considera-se que o trabalho com arte, área do conhecimento humano, deva ser articulado sob duas dimensões: propiciar a produção, leitura e apreciação de qualquer manifestação artístico-expressiva e a da sensibilidade.

A proposta é dar ênfase aos processos cognitivos, à construção do conhecimento compartilhado, para dinamizar os fazeres artísticos.

A arte, tal qual a leitura e a escrita é um processo de construção diário e permanente, e pode ser possível na EJA; ao fazer arte, os alunos, mostram seus rostos, mostram-se gente e sua essência humana; através dela aprendem no, com e para o mundo.

12 - Política e pedagogia na formação do educador do MOVA/POA

Kelly Cristina Camargo Pulice

O trabalho do **Movimento de Alfabetização** de Porto Alegre, MOVA, inspira-se no pensar, crítico e libertador, do educador Paulo Freire sendo a formação político-pedagógica dos seus educadores um elemento fundamental para a sua concretização.

A preocupação com uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva da educação popular e na teoria psicogenética do construtivismo sociointeracionista, representam a base da formação dos educadores: inicial, quando da participação nos Seminários e na continuada representada pelas reuniões semanais com o assessor pedagógico ou pessoas convidadas, bem como, pela participação nos congressos, fóruns e outras atividades correlatas.

O Seminário de Formação Inicial. Estruturado a partir da visão de mundo dos futuros educadores e de suas falas, busca problematizar concepções da realidade, diagnosticar nível de ansiedade das pessoas, questionar estereótipos e comportamentos cristalizados. Acredita-se que respeitando seus saberes, suas representações, sobre a realidade, está se construindo na prática, uma reflexão sobre a prática, ação coerente com a concepção de alfabetização proposta. Nesse espaço de discussão, são abordados o histórico da EJA, a história do MOVA, os princípios da educação popular, a teoria psicogenética de construção da escrita, além de momentos para planejamento por temáticas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, numa visão interdisciplinar.

A formação continuada. Após seminário, a formação continua de maneira permanente, na sala de aula e fora dela, no movimento popular, nas associações de bairro, nos clubes de mães e nos espaços das reuniões com a assessoria pedagógica.

Resumo elaborado por Maria Lima, bacharel em história e doutora em educação pela FEUSP.

NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida.
Campinas, Papirus, 2000

I – Ensino e Aprendizagem inovadores

José Moran

Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente, professores e alunos, temos a clara sensação de que muitas aulas estão ultrapassadas... Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? Assim como em outras épocas, existe uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas, mas se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Existe uma preocupação maior com o *ensino* de qualidade mais do que com uma *educação* de qualidade. Ensino é a atividade didática. Educação é integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, encontrar caminhos intelectuais, emocionais, profissionais que realizem o indivíduo e contribuam para modificar a sociedade que temos. Ensinar é proces-

so vinculado a uma cultura, e ao mesmo tempo pessoal: a sociedade ensina, as instituições ensinam, os meios ensinam. Educar mostra as atitudes perante a vida. Os resultados do ensino mostram se aprendemos alguns conteúdos e habilidades, os da educação mostram se evoluímos, que tipo de pessoas nos transformamos. E tudo depende do aprender, da vontade de aprender, da maturidade, da motivação e da competência anterior adquirida.

Ensino de qualidade é caro e, na verdade, **não temos ensino de qualidade**. Temos alguns cursos, faculdades e universidades com **áreas** de relativa excelência, que são tomadas como modelos gerais, mas são parciais. Demorará décadas para evoluir o conjunto para um padrão aceitável, pois temos um ensino muito mais problemático que é divulgado: as desigualdades são imensas e vende-se o todo pela parte. Temos um ensino em que, no geral, predominam a fala massiva, muitos alunos por sala, professores mal preparados e mal pagos, pouco motivados, alunos que ainda valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem o mínimo para ser aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente, numa infra-estrutura inadequada, de salas barulhen-

tas, pouco material avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria. O ensino está voltado ao lucro, aproveitando a grande demanda existente, com um discurso teórico (nos documentos) que não se confirma na prática: mais *marketing* do que processo real de mudança.

Mudar é difícil, pois não há instituições de referência, predomina a média: ênfase no intelectual e separação entre teoria e prática, uma distância imensa entre a ética apresentada nas instituições e a que os meios de comunicação de massa trazem. O autoritarismo da maior parte das relações humanas espelha o estágio atrasado em que estamos e como ainda não sabemos educar para a autonomia, para a liberdade que se exerça em processos participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem e sejam orientados por pessoas e organizações livres. A maior parte dos professores é previsível: repete fórmulas, sínteses, resumos. É importante termos educadores/pais maduros emocional, intelectual, comunicacional e eticamente, pessoas sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado, mais o estímulo que a apreensão, mais o apoio que a crítica. As mudanças em educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões envolvidas, além das empresariais ligadas ao lucro, que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, num ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. E as mudanças dependem também de alunos, que sejam curiosos e motivados, interlocutores lúcidos, que tenham famílias que os estimulam.

O conhecimento não é algo fragmentado, mas interdependente, interligado e intersensorial. Conhecer é compreender diferentes dimensões da realidade, conectando-as, juntando-as, relacionando-as, acessando-as por diferentes pontos de vista. Pensar é aprender a raciocinar, a organizar o discurso, com critérios, com razões e argumentos, inferências fundamentadas, organização de explicações, descrições e argumentos coerentes.

Além do raciocínio, a emoção facilita ou complica o processo de conhecer, pois processamos a informação que nos chega segundo nosso objetivo e nosso universo cultural. A abordagem mais comum é a **lógico-sequencial**, uma construção aos poucos, que se expressa na fala e na escrita pessoal ou coloquial com mais liberdade e que é linear. Em outros momentos, processamos de forma **hipertextual**, contando histórias, relatando situações que se conectam ou ampliam, ligando um evento ou situação a outros e assim por diante. A construção é lógica, coerente, mas sem seguir uma única trilha previsível ou seqüencial, ramificando-se em "n" direções. Processamos também de forma **multimídica**, juntando

textos de várias linguagens simultâneas, na mesma tela, conectando com outras telas. Convivemos com essas diferentes formas, de acordo com a bagagem cultural, a idade e os objetivos pretendidos. A TV, multimídica, valoriza uma informação atraente, rápida, sintética, que é a usada no dia a dia, generalisticamente e sem profundidade. Com ela, cada vez mais respostas instantâneas são valorizadas: crianças e jovens querem tudo na hora e resultados imediatos, por isso preferem as pesquisas síncronas e o receber tudo mastigado, em sínteses curtas, com respostas fáceis e simples. Isso se repete e se incentiva na internet, na relação com a informação *on-line*, de forma hipertextual. Em síntese, cada vez mais formas multimídica e hipertextual e cada vez menos a lógico-sequencial.

Uma das tarefas da educação é ajudar a desenvolver tanto o conhecimento de resposta imediata como o de longo prazo: muitos dados não significam necessariamente mais e melhor conhecimento. O desafio é ajudar a filtrar e escolher o que é importante e significativo, é ajudar a construir os referenciais que os alunos precisarão. Aprendemos melhor quando vivenciamos, estabelecemos vínculos; quando descobrimos novas dimensões, elaboramos pontes entre reflexão e ação; quando equilibramos e integramos o sensorial o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social; pelo pensamento divergente, pela concentração, quando perguntamos e questionamos, quando interagimos, quando percebemos objetivos e utilidades, quando repetimos; pela credibilidade que outorgamos, pelo estímulo, pelo prazer, pelo interesse e quando conseguimos transformar nossa vida num processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Por isso o conhecer é saber, é desvendar é ir além da superfície. Ao equilibrar interação e interiorização, conseguimos compreender melhor o mundo e os outros. Só vale a pena ser educador num contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. As organizações que quiserem evoluir terão que aprender a reeducar-se em ambientes de confiança, de cooperação, de autenticidade. As tecnologias apenas ajudam a fazer o que já fazemos: se formos abertos, ampliam nossa comunicação, se fechados, nos ajudam apenas a controlar mais.

A mudança passa por equilibrar o planejamento institucional e o pessoal, pela flexibilidade sinérgica com organização, sem improvisação. Para isso, traçam-se linhas de ação pedagógica maiores, sem sufocar as ações individuais, menos conteúdos fixos e mais espaços abertos de pesquisa e de comunicação. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas e quais integrar em nossas mentes e vidas (papel do professor). O professor é um pesquisador em serviço, que aprende com a prática e ensina a partir do que aprende. É um

orientador/mediador intelectual (que informa e filtra), *emocional* (estimulador e incentivador), *gerencial e comunicacional* (ponte entre instituição, alunos e comunidade, pelos grupos, ritmos, interações) e *ético* (ensinando a assumir e vivenciar valores). Para isso, integra metodologias, tecnologias e atividades, varia a forma de dar aula, planeja e improvisa e valoriza a presença na oportunidade de comunicação que ela favorece. Com um grande leque de opções metodológicas (passamos do livro para a TV e vídeo/DVD e destes para o computador e internet sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio), dificilmente o professor não ache seu próprio caminho.

A criança ao chegar à escola já passou por vários processos de educação importantes: pelo familiar, pela mídia, pelo meio cultural e social que viveu. A TV desenvolveu a comunicação da criança, combinou dimensão espacial com cinestésica, com rotação sensorial, intuitiva e afetiva. A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, criando intencionalmente, por analogia e associação, sentidos aparentemente “naturais”. Uma situação isolada converte-se em padrão e não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O vídeo (e DVD), que para os alunos significa descanso e não “aula”, exploram situações, pessoas, cenários e relações em planos e muitos ritmos visuais, textos e linguagens, desenvolvem múltiplas atitudes perceptivas e oportunidades. Do simples para o complexo, é possível usá-los como sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo, produção (documentação da aula) e espelhamento. Isso permite várias dinâmicas e conseqüentes formas de pensar: análise em conjunto (todos pensam o vídeo), análise globalizante (positivo-negativo, significações), leitura concentrada (cenas marcantes e significados), análise “funcional” (tarefas pré-encomendadas), análise de linguagem (recontagem da história, análise do discurso), completação (exibição parcial, estímulo a diferentes finais e comparação com o final do diretor), modificação (procura de vários e montagem), videoprodução (narrativa documental de assuntos, com pesquisas em outros meios), vídeo-espelho (autofilmagem), videodramatização (personagens e situações dos vídeos reproduzidos teatralmente em sala), comparar versões (p. ex. o livro com o vídeo, diferentes vídeos, gravações de músicas etc).

Com o computador, são muitos os caminhos também, tanto presenciais como à distância. Da criação de páginas pessoais (do professor e dos alunos), pode-se passar por ambientes virtuais onde o professor disponibiliza e orienta atividades dos alunos, pelo uso de e-mails (como lista da turma ou como conexão virtual entre professor, alunos e outros em todo o planeta), fóruns (embora é preciso lembrar que se no presencial não há ou há pouca interação,

isso também ocorrerá provavelmente no virtual). Aulas-pesquisa, onde o professor inicia, mas quem completa são os alunos, a partir de grandes temas, onde as descobertas, ainda que parciais, são compartilhadas entre os alunos. Estimula-se a construção cooperativa, o trabalho conjunto, reportável em páginas-jornais (blogs), combinando e estimulando a conhecer-nos, motivar-nos, reencontrar-nos. Muda, para o professor, a relação espaço-tempo-comunicação com os alunos: aumenta seu espaço de trocas, um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico.

Para isso, porém, é necessário infra-estrutura (física – salas, econômica - acesso, humana - treinamentos, aquisições de habilidades), o que depende de projetos políticos coerentes. Treinamentos para familiarização com os aplicativos e mecanismos de uso, incluindo-se as formas pedagógicas e programas multimídia. Tanto faz se for um período ou sala determinados ou se há acesso em cada sala. A melhor ferramenta a desenvolver ainda é a intuição para, diante de tantas possibilidades que se abrem com a internet, (é mais atraente navegar e descobrir coisas novas do que analisar, comparar e separar o essencial do acidental), conseguir filtrar, priorizar e avaliar.

Alguns alunos e professores podem não aceitar a mudança, esperando que se continue a “dar aula” (= professor falar/escrever em lousa e alunos escutarem/anotarem); pode haver muita dispersão, pelas imensas possibilidades de navegação e ligação entre os temas e páginas, pode haver impaciência gerada pela ansiedade de “ter” que mudar de página “logo”... A credibilidade do professor e sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo e equilíbrio é que vão gerar a flexibilidade e organização necessária à aprendizagem.

Caminhamos para formas de gestão mais flexíveis, com mais participação, em prédios reorganizados e com alunos e professores mais conectados. Os cursos serão híbridos no estilo, na presença física, na tecnologia, nos requisitos, com muito mais flexibilidade. O importante é aprender e não impor um padrão único de ensinar. Encontrar-se fisicamente será para contextualizar ou para complementar, questionar e relacionar os temas estudados. Não será no virtual que se resolverá o que não está resolvido no presencial. Não será “espalhando-nos” e “conectando-nos à distância” que tudo será resolvido automaticamente. A possibilidade de estar presente em mais de um tempo e espaço diferente criarão novos tipos de aula. No Ensino Fundamental, a presença é mais valorizada, enquanto que no Ensino Médio e Superior provavelmente o virtual superará o virtual. As empresas já fazem isso, com formulários, rotinas, e-mail, treinamentos em intra-

nets, da comunicação off-line evolui para uma comunicação mista *off* e *online*. Educação à distância não é um *fast-food* onde o aluno vai e se serve de algo pronto: é ajudar os participantes a equilibrar as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos (presenciais e virtuais), e trocar experiências, dúvidas e resultados.

Necessitamos de muitas pessoas livres nas empresas e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino escolar e gerencial. Só pessoas livres, autônomas podem educar para a liberdade e para autonomia; só elas podem transformar a sociedade. Pessoas livres merecem o diploma de educador. Ensinar com novas mídias é uma revolução SE mudamos os paradigmas que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário será apenas um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

II – Projetos de Aprendizagem Colaborativa

Marilda Behrens

A humanidade está sendo desafiada a enfrentar a sociedade do conhecimento e a globalização com a educação, na criação de ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade. A visão cartesiana, que acompanhou o conhecimento nos últimos 200 anos não dá mais conta das exigências científicas atuais, que implicam em leituras sistêmicas e totais, mais que fragmentadas e divididas. A “Era das Relações” exige conexão, inter-relacionamento, interconexão, visão de rede, de sistemas integrados, um reassumir o todo. Busca-se, hoje, formar homens responsáveis, sensíveis e que procurem sentido na vida, na humanidade e em uma sociedade justa e igualitária. Esse clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica, porém, enfatiza a contradição entre o imenso avanço da tecnologia e o trágico destino da maior parte da humanidade. As exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. Ao terminar um curso de nível superior, o indivíduo não está mais preparado para o exercício de uma profissão, hoje o conceito é o de educação permanente, de educação continuada, a função do professor é passar do *ensinar* para o *aprender a aprender* do aluno. Isso implica em processos de investigação e pesquisa, mais que a transmissão de informação.

Com isso, o professor deverá ultrapassar o papel de “dono da verdade”, para ser um investigador, um pesquisador crítico e reflexivo, um parceiro dos seus alunos no aprender. O aluno, por sua vez, precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e ser fiel repetidor do professor e tornar-se crítico, pesquisador e atuante. O desafio é aprender a

aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela. Não se trata de formar apenas em função de um mercado de trabalho, mas de formar preparando para a busca de uma melhor qualidade de vida. Tornar-se um adulto profissional competente, cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas e que, com iniciativa própria, saiba questionar e transformar a sociedade.

É superar o paradigma de “transmissão”, com salas de alunos sentados, enfileirados e em silêncio, de linguagem oral e escrita de repetição, na qual a quantidade de elementos passados explica se houve ou não a possibilidade de formação de conhecimento e com os alunos reclamando que mesmo que “saiam” (= lembrem), não conseguem aplicar. Por que gastar tanta energia ensinando, se os alunos não estão aprendendo?

O conhecimento, segundo Pierre Lévy pode ser apresentado na forma oral, escrita e digital. O elemento digital enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento. Nessa situação, pode-se romper a sala de aula, com encontros presenciais e virtuais, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento: o computador e a rede (internet) é que devem estar a serviço da escola e da aprendizagem. A tecnologia digital rompe a narrativa contínua e seqüencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo, cuja temporalidade e espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão relacionadas ao MOMENTO de sua apresentação. Descontínuos, móveis e imediatos, as imagens e textos digitais têm seu próprio tempo, sua própria forma de exposição. O desafio do professor é levar em consideração e contemplar as inteligências múltiplas (Gardner) e a inteligência emocional. Trata-se de desenvolver habilidades e talentos que criem fluência tecnológica, capacidade para resolver problemas e os 3 “c”: comunicação, colaboração e criatividade. É superar as barreiras que separam o espaço e a criatividade do professor e dos alunos restritos à sala de aula, ao quadro e o livro-texto. Num mundo globalizado e sem fronteiras tempo-espaço, a tecnologia facilita uma aprendizagem colaborativa.

Jacques Delors, coordenador do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apontou quatro pilares para a aprendizagem permanente: **a) aprender a conhecer** (o prazer de descobrir, de investigar, de ser curioso, o aprender a aprender, que usa principalmente a *pesquisa*), **b) aprender a fazer** (não apenas repetir, mas com criticidade e autonomia, desenvolver habilidades e unir a teoria com a prática), **c) aprender a viver juntos** (a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos, a convivência harmoniosa com todos os seres vivos,

mar, terra e ar, a noção holística que torna todos parceiros e cúmplices do futuro) e **d) aprender a ser** (o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade e iniciativa; a formação que possibilite juízos próprios e poder responsável de decisão sobre diferentes circunstâncias na vida).

Nas últimas décadas os homens foram embrutecidos pela racionalidade e pela objetividade, destruíram a sensibilidade em nome da cientificidade. A falta de afetividade, de companheirismo e de amor deixou as pessoas como que insensíveis aos problemas de conflito e injustiça social. O ter superou o ser. O papel da escola é superar isso, é levar os alunos pela curiosidade, pelo interesse, pela busca de soluções, pela humanização. Para uma prática emancipadora, será necessário buscar maior qualidade nos relacionamentos e organizar a ação docente numa teia de relações e interdependência, na qual os trabalhos coletivos e parcerias exigirão colaboração e participação de todos.

Essa visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem como superação da reprodução para a produção do conhecimento, uma aliança entre as abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente têm sido chamada por vários autores de “paradigma emergente”. O conhecimento é provisório e relativo, por isso é preciso estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos, a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela. Uma prática pedagógica que contemple:

Ensino com pesquisa. Uma aprendizagem que busca superar a reprodução, a cópia e a imitação. O pressuposto básico é a produção do conhecimento, a partir da dúvida e da crítica (Paoli, 1988), um trabalho *com* o aluno e não *para* o aluno, um trabalho de investigação e busca. Para isso, enfoca a localização histórica do conhecimento, a análise, a curiosidade, a incerteza, a percepção da interdisciplinaridade dos temas e eventos, numa prática que problematize, observe, compare, acesse, critique, sistematize, produza conhecimento e se posicione diante da realidade.

Abordagem Progressista. A busca da transformação social. A prática pedagógica precisa ser problematizadora, considerando contextos culturais, raciais, históricos, de classe e de gênero; uma responsabilização dos indivíduos por seus atos contra os homens, contra a natureza e contra si mesmos. O compromisso é tornar possível uma aprendizagem significativa, reflexiva, crítica e transformadora na construção da cidadania.

Visão Holística. Baseada em princípios éticos, na dignidade humana, na paz, na justiça, no respeito, na solidariedade e na defesa do meio-ambiente, um conhecimento integrado, interdisciplinar, que vê a realidade como um tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam, e por meio disso, determinam a textura do todo. É também chamada de visão ecológica e visão sistêmica. Valoriza a reflexão, a curiosidade, a incerteza, a provisoriabilidade e o questionamento, utiliza e estimula os dois hemisférios cerebrais (esquerdo racional e objetivo e direito criativo e intuitivo) num profundo respeito às diferenças.

Tecnologia como ferramenta. A tecnologia da informação, ou recursos de hardware, software e redes, podem tornar mais acessíveis e conhecidos para os professores as políticas, projetos e propostas de diferentes instituições de ensino, bem como os mais diversos aplicativos. Assim, a pesquisa é facilitada, pois se pode tanto extrair como publicar nas redes. Entre os diferentes tipos de programas, temos os de *exercitação* (treinar habilidades), os *tutoriais* (blocos pedagogicamente organizados como livros animados ou professores eletrônicos), os *aplicativos* (que cumprem funções específicas, como planilhas, processadores de texto, gerenciadores de bancos de dados, editores de imagens, criação de apresentações, etc), os *programas de autoria* (quase linguagens de programação que permitem a criação de instruções, programas e apresentações), os *jogos* (ligados ao lazer, mas que, integrados, podem complementar atividades propostas pelo professor) e as *simulações* (que possibilitam a interação com situações complexas e/ou de risco, p. ex. vôo e direção). A internet, enquanto rede, permite a formação de grupos de discussão por *chats* e *fóruns*, afóra o uso de e-mails e páginas. O recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado, alimentado por professores e alunos usuários.

Segundo Chilkering e Ehrmann, são sete as contribuições da tecnologia da informação: 1) encorajar contato e comunicação entre estudantes e entre universidades; 2) encorajar a cooperação entre estudantes; 3) encorajar a aprendizagem colaborativa; 4) dar retorno e respostas imediatas, incluindo avaliações; 5) enfatizar tempo para as tarefas, um uso do tempo em que não é a presença física que condiciona o aprendizado; 6) comunicar altas expectativas, na publicação e disponibilização das produções dos estudantes e nos processos que as geraram; 7) respeitar talentos e modos de aprender diferentes, que supera o “escute, leia, decore e repita” unificados para a sala de aula como um todo, na direção de um aluno que decide o avanço, pausa, retrocesso e revisão do conhecimento, no seu próprio ritmo.

O uso do ciberespaço, portanto, é não um fim em si mesmo, mas um meio para o aprender a aprender com interesse, criatividade e autonomia.

Uma das metodologias que melhor se adéqua a essa abordagem progressista, com ensino baseado em pesquisa e visão holística é a de **projetos**. Para isso, o professor precisa referenciar o dentro e o fora da sala de aula, o uso de tecnologias inovadoras e, principalmente, a criação de uma postura cooperativa, o que implica em colaboração dos sujeitos, na tomada coletiva de decisões, em trocas e conflitos sociocognitivos, em consciência social, em reflexão individual e coletiva, na tolerância e convivência com as diferenças, na responsabilidade do aprendiz por seu aprendizado e pelo do grupo, em negociações constantes e ações conjuntas e coordenadas. Pressupõe consenso e responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso de forma coletiva.

Como metodologia, apresentam-se as fases ou passos, em função de experiência com professores de programa de Mestrado da PUC-PR. São elas:

1ª – Apresentação e discussão do projeto, negociação temática com os alunos, indicação de bibliografia básica e endereços eletrônicos, estabelecimento dos prazos, critérios, requisitos e instrumentos de avaliação;

2ª – Problematização do tema, que provoque reflexão, que seja instigadora na valorização do tema e na busca de soluções; que tome como ponto de partida problemas práticos atuais ou futuros, aptidões e/ou objetivos a atingir e que gere inquietação, incômodo, desafio;

3ª – Contextualização, localizando historicamente o tema, suas conexões e inter-relações com outros tópicos, assuntos, situações, eventos, as/ condições e aspectos sociais, históricos, econômicos ou outros referentes à temática proposta e também a dinâmica de operação do grupo pesquisador, as posturas e comportamentos esperados;

4ª – Aulas teóricas exploratórias, quando se apresentam os conhecimentos básicos envolvidos, seus tópicos e subtópicos, um diálogo que permita identificar os assuntos pertinentes e ligados ao projeto, o fechamento em foco necessário perante o universo de pesquisa. Não é um direcionamento do conhecimento, mas um estabelecer parâmetros do que precisa ser investigado. São bússolas.

5ª – Pesquisa individual, quando o aluno busca, acessa, investiga informações que possam gerar soluções à problemática proposta. Aqui entram as orientações do professor sobre as fontes possíveis e a crítica a estas, (livros, CDs, jornais, vídeo, internet etc.) bem como os filtros necessários para não se perder nos nós e ligações hipertextuais das páginas. Com o uso de chats, fóruns, correios eletrônicos, páginas de busca, os alunos poderão explorar novos endereços e compartilhar soluções, ainda que parciais.

6ª – Produção individual, em textos próprios, com material próprio e do grupo, realizada em sala de aula ou fora dela. O desafio é a redação, edição e impressão/publicação de um texto próprio, seguindo as normas da ABNT (citações, referências, numeração, composição etc.). É aqui que se exercitam as habilidades de análise e síntese, de avaliação da pertinência e relevância das informações, de colaboração e visão compartilhada.

7ª – Discussão coletiva, crítica e reflexiva, na devolução dos textos produzidos e discussão sobre o problema levantado e pesquisado. É o momento de apresentação das dúvidas, de exercício de tolerância e convivência com as diferenças, o exercício de defesa e argumentação de idéias e respeito a opiniões, idéias, valores e posturas de outros, diferentes das suas próprias.

8ª – Produção coletiva, não de qualquer texto, mas de estruturar, discutir e depurar as produções individuais como uma teia, costuradas e amalgamadas pelos alunos. Esse é um processo que demanda coleguismo, respeito e seriedade. Sugere-se que sejam grupos de três a quatro elementos, pois ao final, o material pode ser disponibilizado em *home-pages* próprias ou de temática igual à proposta para a turma.

9ª – Produção Final (prática social), que pode ser a publicação na rede ou em material impresso (jornais, boletins, revistas); a disponibilização em revistas acadêmicas, eletrônicas ou físicas; a gravação e distribuição de cd-rom, apresentações públicas em qualquer formato (palestras, encenações)

10ª – Avaliação Coletiva do projeto, a reflexão sobre a participação dos alunos e do professor no processo, nas fases e no todo, uma busca de autonomia e desenvolvimento das competências.

Os professores que já utilizaram perceberam que seus alunos estão se tornando pessoas capazes, éticas, talentosas, felizes e humanas.

III – Mediação Pedagógica e Tecnologia

Marcos Masetto

Alguns pressupostos vão servir de pano de fundo para a discussão do assunto.

O primeiro, é que a educação escolar não valoriza a tecnologia como elemento para uma maior eficiência e eficácia. Para quê? Não basta o domínio do conteúdo como todos apregoam? Na própria formação dos professores valoriza-se mais a disciplina específica em detrimento das disciplinas pedagógicas, já que estas são “apenas” para poder exercer o magistério. No ensino superior, também, o uso de tecnologia não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o

modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação. Outro fator para a não valorização da tecnologia em educação foi a experiência com a imposição de técnicas nas escolas nas décadas de 1950-1960, com base em teorias comportamentalistas. Junto com a defesa da auto-aprendizagem e do ritmo de cada aluno, impuseram excessivo rigor e tecnicismo para a construção de planos de ensino, para a definição de objetivos de forma taxonômica, na implantação de instrução programada, e a padronização de métodos e comportamento. Até hoje provoca calafrios ao se falar em eficácia e eficiência do processo de aprendizagem, porque não só remete a isso como também ao processo de Qualidade Total (trazido do mundo das empresas privadas) que foi implantado sem crítica, como se escolas e empresas se equivalessem em objetivos, formas de organização, funcionamento e resultados. No entanto, os termos trazem questões interessantes, como a busca dos melhores recursos, a noção de acompanhamento contínuo do aprendiz, a possibilidade de interação à distância, a avaliação durante o processo e dos resultados de aprendizagem, a reconsideração da relação professor-aluno e aluno-aluno.

Segundo, dois fatos: a) o surgimento da informática e da telemática proporcionando a seus usuários (entre eles professores, alunos) oportunidades como a de entrar em contato com informações, pesquisas e produções do mundo todo, em todas as áreas; o desenvolvimento da auto-aprendizagem e interaprendizagem à distância, de qualquer lugar; a integração de movimento, luz, som, imagem, filme, vídeo em novas apresentações; a construção em conjunto de conhecimentos e b) a abertura para a formação das competências pedagógicas de professores universitários, em todas as áreas, o que é um processo recente.

Tecnologia e processo de aprendizagem. Há quatro elementos no processo: a) o conceito do que seja aprender, centrado mais no aprendiz, enquanto o de ensinar está centrado no professor b) o papel do aluno, ativo e participante (não mais passivo e repetidor), que vê seus colegas como colaboradores e co-responsáveis pelo aprendizado; c) o papel do professor, de mediador e orientador, que trabalha junto com o aluno, consultor de conhecimento e d) o uso da tecnologia, que sai das aulas expositivo-dialogadas – contem ou não com o uso de recursos audiovisuais como vídeo ou transparências, o que muda apenas a FORMA – e vai coerentemente para a de mediação, e facilitação, a de trabalho interativo e colaborativo. As técnicas não se justificarão por si

mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem.

Tecnologia e mediação pedagógica. A mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, uma ponte “rolante”, que apresenta e trata conteúdos e temas de forma a permitir relações, organizações, manipulações, discussões e debates entre todos, para a produção de conhecimento significativo. Para isso, usa do diálogo, da troca de experiências, do debate das dúvidas, questões ou problemas, da orientação nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento, na garantia da dinâmica do processo, na proposição de situações-problema e desafios, no incentivo à reflexão e no intercâmbio entre o aprendido e a sociedade real. Denominamos “novas” tecnologias as que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação à distância. No entanto, a mediação pedagógica não precisa necessariamente destas, pois temos várias técnicas à disposição para os momentos iniciais do trabalho em grupo (apresentação simples, apresentação em duplas, complementação de frases, desenhos em grupo, deslocamentos dos alunos, tempestade cerebral), para o desenvolvimento (baseados principalmente em simulações como dramatizações, desempenho de papéis, jogos dramáticos, jogos e estudos de caso ou em situações reais, como o estágio, excursões, aulas práticas em clínicas, visitas a obras, indústrias, empresas, consultórios, escritórios, etc). As técnicas baseadas em dinâmicas de grupo (e que assumem também esse nome) são excelentes para gerar maior envolvimento entre todos. Mesmo os recursos audiovisuais e leituras podem ser mais bem aproveitados, do que simplesmente “expostos” aos alunos. Por fim, entre as tradicionais, o método de projetos, que utiliza maior tempo, é mais complexo, mas favorece de forma ímpar a aprendizagem.

No que se refere a novas tecnologias, como a informática, o uso do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação à distância, - como chats, grupos e listas de discussão, correio eletrônico, também se pode falar que cooperam tanto na forma presencial com à distância. Ao explorar imagem, som e movimento simultaneamente, colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo juntos, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo comunicando informações. Algumas são excelentes para o *ensino* (=transmissão), enquanto outras são melhores para a exploração pelo aluno. De qualquer forma, continuam sendo *instrumentos*. As novas tecnologias permitem ampliar o mundo de experiências e contatos, dada a rapidez e o imediatismo que proporcionam. Já as formas de uso podem

estar a servido presencial ou à distância. Não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, o planejamento precisa ser feito no todo, uma técnica se ligando à outra e integrada.

Seja via teleconferência (que dá a possibilidade de dar acesso a telespectadores de diversas localidades a um especialista, ainda mais se permitir o debate ou a colocação de dúvidas ou perguntas), seja num *chat* ou bate-papo (que pode ser usado para funcionar como um disparador de idéias, uma *brainstorm* eletrônica, altamente envolvente e produtiva), seja numa *lista de discussão* (que permite a discussão e a troca de informações ou experiências, a apresentação de dúvidas, com divisão ou não em tópicos, o que leva um tempo maior para se tornar produtivo, já que não exige a sincronicidade) ou pelo *correio eletrônico* (no aumento de número de contatos entre professores e alunos e entre alunos e alunos, na possibilidade de compartilhamento de dúvidas, de materiais, de produções, de instruções, de dados, de textos) a **disponibilização de tempo** do professor é fundamental pela exigência de resposta aos tópicos, convites de chat ou resposta aos e-mails ou no próprio tempo para atender a um número "x" de e-mails, tantos quantos são os alunos, o que pode aumentar até sua carga diária ou tirá-lo de outras atividades igualmente importantes. Não se conhecem soluções efetivas para esse problema, a não ser algumas experiências de determinar tempos fixos (horas ou dias na semana). A internet permite um maior incentivo à leitura e à pesquisa, pois além do acesso aos materiais digitalizados, acrescenta a comodidade de tempo-espço, pois se pode acessar, ler, comparar, reproduzir, construir, produzir, criticar, registrar, buscar, pesquisar, organizar, tudo ao mesmo tempo. Como todo instrumento, precisa ser ensinado seu uso crítico e reflexivo. Com CDs e programas como PowerPoint somam-se os recursos que integram imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados ou tornados presentes. Ainda assim, deve-se prever atividades, tempos e momentos para o aluno perguntar, refletir, debater, pesquisar, trabalhar, redigir etc.

Tecnologia, avaliação e mediação pedagógica.

Muitas vezes ocorre a perda de um trabalho inovador em função de uma avaliação tradicional e convencional. Alguns pontos básicos são: **a)** considerar a avaliação como elemento motivador e incentivador e não como conjunto de provas e trabalhos para aprovar ou reprovar um aluno; **b)** modificar a idéia de avaliação como indicador de uma nota dada a acertos e erros, que não colabora com a aprendizagem, pois falta *feedback*, continuidade e variedade de técnicas; **c)** ver a avaliação como um processo de retroalimentação que traga reflexão e orientação tanto para o aprendiz como para o professor; **d)** a

avaliação é um retorno e uma apreciação em relação aos objetivos, que pode vir tanto do professor como dos colegas como do próprio aprendiz, em relação a critérios que foram discutidos e validados; **e)** se, presencialmente, há indicadores comunicacionais (olhares, expressões, gestos), no virtual não há, o que chama atenção para o cuidado com a redação de respostas e avaliações oferecidas aos alunos; **f)** o *feedback* bom é o claro, direto e contínuo; **g)** junto com ele, deve haver um registro individual que permita o diálogo e acompanhamento, não apenas das atividades mas dos progressos; **h)** abrir o processo com os alunos a respeito do programa do curso, das atividades da pertinência dos temas, tanto presencialmente com à distância para que haja trocas e avaliações mútuas de desempenho e **i)** que as atividades permitam ao aluno e ao professor desenvolver uma auto-avaliação e registrá-la.

O professor como mediador pedagógico possui as seguintes características: **a)** mais voltado para a aprendizagem do aluno, centro do processo; **b)** professor e aluno são a célula básica, por ações e expectativas mútuas e conjuntas; **c)** co-responsabilidade; **d)** considerar a maturidade do aluno, respeitando-a com estratégias, atmosfera, planejamento, métodos, recursos e comunicações adequadas; **e)** domínio profundo e atualizado de sua área, inclusive quanto a técnicas pedagógicas; **f)** criatividade como atitude de diferenciar cada aluno por si só; **g)** disponibilidade para o diálogo, **h)** a subjetividade e a individualidade, tanto do professor quanto do aluno devem ser respeitadas; **i)** comunicação e expressão em função da aprendizagem, com cuidado de quem estão limitado ao material escrito (na comunicação virtual), para transmitir informações, dialogar e trocar experiências, debater dúvidas, relacionar com a realidade, fazer questões éticas, atribuir significado aos eventos e situações, ajudar a comandar a máquina.

Resumo realizado por Antonio Carlos Berardi Junior, professor, antropólogo, mestre em educação.

PARA ENTENDER O NEGRO NO BRASIL DE HOJE: HISTÓRIA, REALIDADES, PROBLEMAS E CAMINHOS

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. São Paulo, Global Editora e Ação Educativa, 2004

O livro de 87 páginas (exemplar do professor) propõe-se a fazer uma reflexão sobre a situação do negro no Brasil contemporâneo. A metade do volume é dedicada a explicações sobre o funcionamento da coleção *Viver, Aprender* e seus pressupostos teóricos e metodológicos, a segunda metade explica a concepção do livro dedicado aos estudantes, dividido em sete capítulos: 1) O Brasil, o que é afinal?; 2) África: berço de diversas civilizações; 3) A resistência negra no regime escravista; 4) A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo; 5) A produção cultural e artística dos negros no Brasil; 6) Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: sociedade atual; 7) Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso.

A coleção

Na primeira parte encontra-se a organização do volume que, como nos outros livros da coleção, é dividido em três partes: livro do estudante com textos do autor e outros autores e fontes onde se discute a temática proposta; um roteiro de atividades que vem no livro dos estudantes endereçadas aos mesmos; e o livro de professores que contém abordagens metodológicas, propostas de aprendizagens e sugestões de atividades coletivas para serem feitas com os estudantes.

A proposta desse e dos outros volumes da coleção é discutir temas que permitam uma abordagem interdisciplinar, sendo possível o uso dos mesmos tanto para adolescentes do ensino fundamental II como para adultos. Dirigida especialmente para esse segundo segmento, os autores da coleção afirmam a necessidade de se valorizar os saberes prévios dos estudantes que já trazem uma trajetória de vida que não recomenda o ensino seriado, onde os temas são ensinados em torno de uma suposta gradação de complexidade. Trata-se, portanto, de resignificar o conteúdo proposto a partir da experiência de vida dos estudantes.

Dessa forma o volume encaixa-se nas propostas atuais de formação por ciclos, opondo-se à concepção de ensino seriado. As propostas promovem a participação dos estudantes no planejamento e na execução das atividades solicitando a resolução de conflitos e situações-problemas que afetam a todos.

Os conteúdos sugeridos ajudam os jovens e adultos a compreenderem as mudanças na estrutura econômica e na dinâmica do atual mercado de trabalho.

O material didático oferecido pelo livro quer ser apenas um aporte, uma referência política e pedagógica. Sendo um convite ao estudo e à reflexão, o volume não tem rupturas ou exercícios intercalados. Tenta-se evitar assim, o uso do material como “receita” a ser usada em sala de aula e a absorção de conteúdos de forma mecânica pelos estudantes.

Exploração didática

Propõe-se que os jovens e adultos dominem três grandes domínios da cultura escrita: comunicação, acesso a informações em diversas fontes e investigação e compreensão da realidade. No item comunicação pretende-se que o aluno exercite diferentes formas de exposição para públicos e situações distintos, podendo expressar com clareza suas opiniões. O item “acesso a informação em diversas fontes” propõe que o aluno aprenda a usar a escrita para ler e compreender de acordo com as necessidades de sua aprendizagem. Finalmente, no tópico “investigação e compreensão da realidade, pretende-se, antes de tudo, que o aluno possa: traçar um plano de ação para sua pesquisa, formulando questões a partir de situações reais; sistematizar informações; formular hipóteses; avaliar a necessidade de se buscar mais informações e saber analisar dados quantitativos e qualitativos”.

Nota-se pelo exposto até agora que a proposta dos idealizadores da coleção está centrada na criação de autonomia para que o próprio estudante construa seu conhecimento.

O livro convida os professores a trabalharem por meio de formulação de projetos coletivos com a participação dos estudantes, transformando esses últimos em sujeitos do aprendizado ao invés de objetos da ação do professor. Para formular esse projeto, os autores indicam a necessidade do grupo de professores e estudantes estabelecerem uma situação-problema, elegendo temas e subtemas a serem investigados e buscando fontes adequadas para a solução dos desafios propostos no projeto. Salienta-se ainda que, ainda de forma coletiva, definam-se os objetivos e produtos a serem alcançados no final do projeto. Evidentemente, durante a execução do projeto, será necessária a revisão dos procedimentos e objetivos, visto que a investigação poderá exigir corre-

ção dos procedimentos e mesmo a reformulação dos objetivos do projeto à luz da pesquisa realizada.

A avaliação do processo fica por conta do professor e dos estudantes. O primeiro deve analisar o processo coletivo e individual, bem como recolher e interpretar as hipóteses e produções dos estudantes. Esses, por sua vez, devem fazer uma auto-avaliação e comparar os resultados da pesquisa com os objetivos propostos.

Falar, ler e escrever na escola

Outro trecho do livro traz uma reflexão sobre o significado de falar, ler e escrever na escola. A escrita e sua utilização é considerada indispensável para a participação social. Para que seja leitor e escritor competente, o estudante deverá sempre ter questões prévias que emprestem à leitura algum objetivo concreto e ainda deve identificar quais são interlocutores de seus textos. Sugere ainda procedimentos para que os alunos aprendam a ler para estudar um assunto: marcando textos; fazendo comentários de margens; recortando e selecionando fragmentos; elaborando esquemas e roteiros de leitura; preparando sinopses, paráfrases, resumos; fazendo e interpretando tabelas e quadros e organizar arquivos de livros, textos ou fichas.

A mesma ênfase dada à formação de leitores competentes é dada para a escrita. O estudante é estimulado a produzir textos, identificando diferentes tipos de produção escrita: pessoais, relativos à vida prática, relativos à atividade profissional e para produzir estudos.

Da mesma forma que na leitura, estabelecem-se os requisitos para se escrever um bom texto: planejar a ação, fazendo um roteiro ou rascunho; estabelecer um objetivo (para escrever o texto); identificar para quem o texto será escrito; estabelecer o que será defendido no texto (tese ou posição); reunir e selecionar argumentos; construir quadros, tabelas ou listas; fazer sinopses, paráfrases ou resumos; adaptar o texto aos padrões de escrita convencional; usar material de consulta; fazer revisão do texto; fazer avaliação de um roteiro ou de um texto escrito por outra pessoa.

Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos

Depois de explicitar a concepção que norteou a produção da coleção e os objetivos das atividades propostas, o livro passa a tratar o tema central do volume: o negro no Brasil.

Começa argumentando que o Brasil nasceu do encontro de diferentes grupos étnico-raciais e conhecer a história desses segmentos equivale a conhecer o Brasil. De todos os segmentos que formaram o Brasil, o negro é o único que não veio pela própria vontade, pois foi trazido à força, o que constitui uma grande diferença entre os demais brasileiros. Outro

argumento a favor da importância do tema é o fato de, apesar de constituírem a maioria do povo brasileiro, esse segmento permanece sujeito a toda sorte de preconceito, discriminação racial e racismo. Sua história é menos conhecida que a de outros segmentos étnicos o que justifica a lei federal 10.639, promulgada em 2003 que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

Abordagem dos temas

Toda a discussão gira em torno da diversidade do povo brasileiro e da necessidade de entendermos que a discriminação contra o negro liga-se com a questão do fortalecimento da democracia brasileira, passando pelo entendimento das especificidades dos grupos excluídos, postulando que não existe uma fórmula geral para resolver os problemas sociais de grupos distintos como negros, índios, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais, entre outros.

Temas e subtemas

Os subtemas que tomam parte no estudo são: a história do povo negro, de seu continente de origem e o tráfico; a vida dos negros na nova terra; a organização e a resistência dos negros frente ao regime escravista, a negação de direitos e as desigualdades sociais; os problemas do negro no Brasil contemporâneo, como o preconceito e discriminação racial e os caminhos para a mudança, para o combate das desigualdades raciais e a construção da igualdade de direitos e oportunidades para a população negra em nossa sociedade.

O livro está organizado em sete capítulos. Cada capítulo traz orientações para o roteiro de atividades e para as atividades coletivas. Ao final de cada capítulo ainda são oferecidos indicação de fontes de pesquisa, bibliografia e textos complementares. Os conteúdos e as atividades sugeridas são descritos a seguir:

O Capítulo 1, *Brasil, o que é afinal*, traz à discussão quais foram as matrizes populacionais formadoras do Brasil e explica as razões que levaram o português a optar pela mão de obra africana. Descreve as características culturais dos povos escravizados no Brasil e suas contribuições para o país. A polêmica sobre a pré-existência de escravos na África, antes da colonização da América, é abordada para rechaçar o argumento daqueles que dizem ser dos próprios africanos a culpa pela escravidão, como forma de combater a reivindicação de indenizações e políticas afirmativas.

Os dados históricos apresentados numa ótica não colonial procuram colocar o negro como sujeito histórico e social, atribuindo à sua identidade uma nova e positiva perspectiva.

Nas orientações para o roteiro de atividades, os autores propõem o questionamento do subtítulo: *Brasil: país do encontro de culturas e civilizações* através da formulação de questões em que o aluno é convidado a definir o que é mundo globalizado e como ele se auto define no contexto nacional, além disso, convida o aluno a se posicionar ante a afirmação de que “nossa” cultura brasileira é de origem ocidental, definida a partir da matriz portuguesa.

A proposta de atividade coletiva é para que aluno forme sua árvore genealógica e a compartilhe com os demais colegas. A idéia é observar a diversidade da formação étnica do grupo, com ênfase na origem africana. Os alunos seriam estimulados a consultar parentes e amigos da família, bem como documentos e fotos que ainda podem ser usados para ilustrar as árvores genealógicas.

Os autores sugerem que os professores elaborem questões sobre a origem de cada família, enfatizando o que há de comum e de singular nas histórias de vida apresentadas.

Destaca-se nesse capítulo um trecho da biografia do famoso jogador de futebol negro, Garrincha.

O Capítulo 2, *África: berço de diversas civilizações procura* mostrar a história de algumas civilizações africanas. O objetivo é desmontar o mito criado por certa tradição histórica, como a do filósofo Hegel(1770-1831) que afirmou que os povos africanos nada tinham a contribuir para a humanidade. O desconhecimento da história dos povos que habitaram o continente africano nega-lhes a dignidade e contribui para a baixa auto estima dos afro descendentes no Brasil. Essa baixa auto-estima ainda é reforçada pelas imagens veiculadas por filmes e pela mídia, sempre muito negativas quando se referem ao negro aqui e na África.

Ao demonstrar a perspectiva eurocentrista de Hegel, baseada numa geografia determinista, o texto procura indagar o aluno sobre os motivos de se considerar a África como um continente infantil, repleto de tribos em incessantes guerras (como nos filmes *Tarzan* ou *King Kong*), que jamais foi palco privilegiado das principais conquistas da humanidade.

A orientação para o roteiro de atividades sugere que sejam feitas questões investigativas para saber quais os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das civilizações africanas. Após a leitura do capítulo, os alunos são convidados a escreverem uma carta para alguém explicando o que aprenderam e a importância desse aprendizado. Os autores salientam que a carta deve, de fato, ser enviada. Sugerem ainda indagar os alunos negros se eles sabem a qual povo pertenciam seus ancestrais e o motivo para eventual desconhecimento.

Como atividade coletiva sugere-se que, antes da leitura do capítulo 2, os alunos construam um painel coletivo, usando fotos retiradas de revistas sobre

o conhecimento prévio que eles têm da África. Pode-se sugerir que eles ganharam uma visita ao continente e solicitar que eles descrevam o que crêm que vão encontrar lá.

Após a leitura do capítulo, os alunos deverão construir um novo painel e comparar os dois, para avaliarem o que aprenderam e a importância desse aprendizado.

Sugere-se ainda que os alunos divididos em grupos apresentem seminários sobre cada um dos povos estudados nos capítulos. Além da produção coletiva, os autores sugerem que o professor solicite relatórios individuais sobre o que cada um aprendeu ao final das atividades.

O Capítulo 3, *A resistência negra no regime escravista*, fala dos movimentos de resistência dos negros escravizados no Brasil. Está muito difundido no imaginário do brasileiro que o escravo aceitou passivamente sua condição, estando “acostumado” a trabalhos forçados. O estudo dos principais movimentos de resistência e rebeliões demonstra que o regime escravista apesar de humilhante e opressor, não roubou a humanidade dessas pessoas.

Os autores lembram os professores de alertarem os alunos de não cometerem o erro de confundir as estratégias de luta dos escravos com a dos negros de hoje.

Na orientação para o roteiro de atividades sugere-se novamente o mapeamento, através de questionário, do conhecimento prévio dos estudantes a respeito das estratégias de resistência negra durante o período escravocrata. Propõe-se que a partir da leitura das histórias de personalidades negras do passado, supere-se a concepção de apatia e submissão dos homens, mulheres, velhos e crianças diante da escravidão.

Como atividade coletiva sugere-se a organização de uma mostra de vídeos sobre movimentos de resistência negra. O próprio livro traz a sugestão de cinco filmes, entre ficções e documentários. Sugere-se que cada grupo de alunos fique encarregado de assistir previamente o filme para organizar o debate após a exibição do mesmo. Caso a escola não tenha os recursos para a exibição sugere-se que os próprios alunos ofereçam solução para o problema, dando sugestões de como obter os recursos, ou reivindicando espaços públicos para a exibição que deve ser estendida a toda a comunidade escolar ou centro educacional.

Ao final da mostra os alunos devem ser convidados a avaliar o resultado dos debates.

No Capítulo 4, *A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo*, mostra os movimentos negros após a abolição da escravidão em 1888. A idéia central é desmistificar a idéia de que, a partir da lei Áurea, oportunidades foram oferecidas aos negros em pé de igualdade com outros

grupos raciais. Esses processos de luta pela construção da igualdade social e pelo acesso aos diversos setores sociais são destacados nas histórias da Revolta da Chibata, da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro e do Movimento das Mulheres Negras. Cada movimento deverá ser inserido dentro do contexto mais amplo da história e da sociedade brasileiras.

As questões sugeridas na orientação para o roteiro de atividades incentivam o conhecimento do negro como sujeito histórico na sociedade brasileira. Sugere-se ainda que os alunos convidem militantes do movimento negro para serem entrevistados.

Como atividade coletiva sugere-se o estudo do capítulo e a elaboração de relatórios de leitura de cada um dos movimentos listados acima com a possível ampliação de fontes a partir de páginas na internet e livros sobre os diferentes assuntos.

O Capítulo 5, *A produção cultural e artística dos negros no Brasil* trata de aspectos das manifestações culturais, musicais e artísticas. Dessa forma mostra-se como a cultura brasileira é africanizada em vários aspectos da vida cotidiana mesmo que os brasileiros não a reconheçam.

Entendidas como maneiras de luta e resistência cultural destacam-se a religiosidade, a corporeidade, a música, a dança e os gestos dos negros. A corporeidade é estudada por intermédio da capoeira e os movimentos musicais e de expressão cultural por meio do *rap* e do *funk*.

Nas orientações para o roteiro de atividades sugere-se que os alunos pesquisem manifestações musicais dentro de seu próprio cotidiano debatendo inclusive as relações de gênero (entre homem e mulher) e as tensões que elas promovem.

Como atividade coletiva sugere-se que os estudantes leiam as letras e procurem entender quais mensagens elas pretendem passar. Deve-se traçar, a partir dessa análise o cotidiano urbano dos jovens negros. A compreensão dos conteúdos das letras e o posicionamento diante deles devem ser encorajados.

Pode-se ampliar com exposição de painéis e mesmo com a organização de uma mostra de cultura da juventude negra, onde os estudantes convidem grupos musicais e artísticos para se apresentarem em uma feira cultural na escola ou centro educacional. Sugere-se ainda a apresentação de seminários, em pequenos grupos, onde cada um falará sobre outros ritmos musicais negros (como as diversas variedades de samba) seus principais representantes, instrumentos e características.

O Capítulo 6, *Racismo, discriminação racial e ações afirmativas*, aborda conceitos como raça, etnia, racismo, etnocentrismo, discriminação racial, preconceito, ação afirmativa e cotas raciais, com o objetivo de refletir sobre a compreensão e o uso que se faz deles nos debates contemporâneos.

Informar os estudantes sobre as desigualdades entre negros e brancos no Brasil é fundamental nesse capítulo. O debate sobre as ações afirmativas e cotas também é imprescindível.

Nas orientações para o roteiro de atividades indica-se que as questões formuladas aos estudantes devem levá-los a conhecer dados estatísticos sobre as desigualdades raciais no Brasil, levantados por ONGs, órgãos públicos e movimentos sociais. Procura-se incentivar o entendimento das estratégias de superação das desigualdades, enfatizando o aperfeiçoamento jurídico e distinguindo ações afirmativas de política de cotas.

Como atividade coletiva sugere-se a elaboração de uma pesquisa para se conhecer a situação sócio econômica dos negros da comunidade ou centro escolar, ou, se possível, da comunidade como um todo. Solicita-se a pesquisa em página do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) onde é possível obter informações sobre estratos populacionais de todos os municípios brasileiros. O questionário deve ser elaborado pelos estudantes e testado previamente, para se ter certeza que se atingirão os objetivos pretendidos com a pesquisa.

Ao final sugere-se a tabulação coletiva e a exibição dos resultados por meios de painéis. O conhecimento das condições concretas dos negros próximos aos estudantes podem levá-los a entender as dificuldades que esses grupos têm com a educação, a maior parte das vezes, atribuída ao desinteresse dos mesmos pelos estudos, desconsiderando as condições objetivas desfavoráveis para o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

O Capítulo 7, *Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso* fala da história de celebridades negras vivas e mortas que representam parte da luta e da força do povo negro.

A idéia é que as biografias oferecidas nesse capítulo estimulem a pesquisa de outras personalidades e líderes negros de dentro e de fora da comunidade que revelem trajetórias de lutas e resistências.

Sugere-se, como orientação de atividade coletiva a pesquisa de biografias de personalidades negras que sejam reunidas em um livro ou painel coletivos. É preferível que cada estudante pesquise a história de vida de pessoas desconhecidas, próximas da comunidade e as homenageiem por intermédio dessas biografias, estimulando especialmente o uso de relatos orais que devem ser gravados e transcritos. Se for possível a confecção de um livro ou revista, recomenda-se o levantamento de recursos para que cada um tenha o seu exemplar.

Resumo realizado por Lourival dos Santos, doutor em história social pela USP.

AValiação: DA EXCELÊNCIA À REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS - ENTRE DUAS LÓGICAS

PERRENOUD, Phillipe.

Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

CAPÍTULO 4 OS PROCEDIMENTOS HABITUAIS DE AValiação, OBSTÁCULOS À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que os domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais.

Em que e por que os procedimentos de avaliação ainda em vigor na maioria das escolas do mundo levantam um obstáculo à inovação pedagógica? Distinguirei sete mecanismos complementares:

1) O tempo que resta

A avaliação não é uma questão menor. Para fazer com que a máquina avaliativa funcione, trabalha-se, tomam-se múltiplas decisões, negocia-se. Tudo isso deixa finalmente poucos recursos para pensar em renovar o ensino, para se lançar em experiências didáticas, para transformar os métodos ou o estilo de administração de aula. Esse obstáculo à inovação é tão simples quanto importante: a avaliação freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores, não restando grande coisa para inovar.

Definitivamente, a avaliação esconde o tempo escolar de um modo pouco compatível com os ritmos da inovação. Relativamente mal-vivenciada aparentemente irreduzível, ela leva muitos professores e alunos a um funcionamento irregular; a uma alternância entre estresse e relaxamento, nenhum dos dois sendo favoráveis à transformação das práticas pedagógicas.

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica er-

ros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação.

2) Uma relação pervertida com o saber

É preciso ter boas notas (ou seu equivalente qualitativo) para progredir na trajetória escolar e ter acesso às habilitações mais almejadas. Na prática, é o resultado que conta. Com dois efeitos perversos bem conhecidos: estudar apenas para a prova ou "colar".

Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um "desempenho de um dia". Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral. A outra estratégia, menos honesta, é a "cola". Nela os alunos aprendem que o importante é dar uma resposta correta, pouco importando os meios de se chegar a ela.

Após vários anos em tal regime, torna-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece. Todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é O que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa? Vale nota?. Sabendo que, se a resposta for negativa, eles não julgarão útil despendere esforços sobre-humanos...

Todas as tentativas de nova pedagogia, de escola ativa, de avaliação formativa, de diferenciação do ensino se chocam com esse minimalismo, com essa relação estratégica e utilitarista com a aprendizagem. Não se poderia culpar os alunos: eles são simplesmente realistas. Como todo agente social, o aluno investe, longamente, naquilo que lhe garante lucros tangíveis.

3) Trabalhar sob ameaça é aprender?

Mesmo que os alunos trabalhem pela nota, isso significa que trabalham! Tanto os pais quanto os professores utilizam as notas, por vezes de modo cínico, para obter um mínimo, às vezes um máximo, de investimento no trabalho escolar. Isso nada tem de surpreendente: em todos os grupos onde a adesão às normas não é livremente consentida, um jogo de

sanções e de recompensas incita os agentes a se conduzirem corretamente e a trabalhar normalmente.

Portanto, o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos diferentes, aqueles tentando preservar sua liberdade e tranquilidade, estes se esforçando para fazê-los trabalhar "para seu bem".

É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente cooperativa entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor. Aliás, é por isso que é difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia.

4) Uma transposição didática conservadora

Chevallard (1991) mostrou que a transposição didática mais clássica, tanto em matemática como nas outras disciplinas, assumia a imagem de uma progressão regular, o texto do saber, ou seja, o currículo cortado em fatias, capítulos, lições, em páginas viradas umas após as outras. Do ponto de vista do professor, esse modo de transposição tem muitas vantagens, principalmente sob o ângulo do planejamento e da correspondência entre o programa anual e o tempo de ensino disponível a cada semana. Com efeito, nada mais cômodo e tranquilizador do que poder dividir os programas em pequenas unidades, de preferência independentes umas das outras, de modo que, para cada uma delas, possa-se prever um tempo delimitado de sensibilização, de explicação, de exercício e de controle.

Essas simplicidades na transposição e no planejamento didáticas têm um alto preço do ponto de vista pedagógico. Eles tornam difícil qualquer diferenciação do ensino: os alunos devem progredir no mesmo ritmo e passa-se ao capítulo seguinte quando uma proporção "decente" da turma parece ter adquirido o essencial das noções e habilidades. Nessa lógica, exceto algumas revisões, uma vez "virada a página" (no programa), não se volta mais a ela, de modo que são bastante freqüentes os mesmos alunos que, quando se passa ao capítulo seguinte, nada compreenderam ou nada consolidaram; eles se encontram, então, no final do ano, em situação de fracasso irremediável.

De modo mais global, esse tipo de transposição didática privilegia, o tempo do ensino e do professor por oposição ao tempo da aprendizagem e do aprendiz. Toda abordagem construtivista e genética do

desenvolvimento e dos conhecimentos indica que o saber jamais se constrói de maneira linear, que há antecipações, retrocessos, reconstruções intensivas e fases de latência. Um ensino que quisesse seguir os ritmos do aluno não poderia se encerrar em uma estrita progressão.

Uma pedagogia centrada sobre os aprendizes só pode levar à fragmentação do princípio de uma progressão paralela de todos os alunos no domínio dos mesmos conteúdos. A avaliação tradicional, assim como a transposição didática da qual faz parte, impedem o desenvolvimento de pedagogias ativas e diferenciadas.

5) O trabalho escolar, preparação à avaliação

A avaliação não é, em um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma idéia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. Levada ao extremo, essa correspondência torna-se uma perversão: o ensino apenas se define como a preparação à próxima prova.

A avaliação funciona, sob este aspecto, como um fortíssimo impedimento. Os professores que tentam se distanciar dos exercícios escolares mais próximos das provas escritas sabem bem disto: quando se faz os alunos trabalharem em grupos, quando se dá importância às situações de comunicação, aos problemas abertos, às pesquisas, as enquetes, as atividades-meio, ao trabalho por situação-problema, aos procedimentos de projeto, deve-se afrontar uma certa angústia, que pode se tornar insustentável. Ela se deve, inicialmente, à incerteza sobre a relação com o programa, sobre a natureza dos funcionamentos intelectuais que se favorece através de tais atividades amplas, sobre o que os alunos aprendem realmente. Outras angústias dizem respeito à administração do tempo ou à respeitabilidade de certas atividades aos olhos dos colegas, dos pais e até mesmo dos alunos. A isso se acrescenta o medo de não poder avaliar nas formas tradicionais. Em uma pedagogia ativa, nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para a mesma prova. Uma parte do que se aprende não encontra nenhum equivalente em questões de múltipla escolha ou exercícios escritos... Ainda aqui, a avaliação tradicional impede a inovação pedagógica, empobrecendo consideravelmente o leque das atividades praticáveis em aula.

6) A obsessão da equidade formal desvia das aprendizagens de alto nível

Mesmo quando a avaliação tradicional é contínua, dividida ao longo de todo o ano escolar; ela guarda do exame uma concepção da equidade que consiste em fazer as mesmas questões a todo mundo, no mesmo momento e nas mesmas condições. Como se houvesse razões para pensar que as aprendizagens podem ser sincronizadas a ponto de, durante exatamente o mesmo número de horas ou de semanas e estritamente em paralelo, os alunos aprenderem a mesma coisa. Essa ficção, por menos defensável que seja, subentende todo o sistema tradicional de avaliação formal. Na medida em que está em vigor e governa o destino escolar dos alunos, é bastante normal que fiquem, como seus pais, fortemente ligados à equidade formal diante da nota, na falta de igualdade real diante do ensino.

Isso leva os professores, na maior parte do tempo, a avaliar desempenhos estritamente individuais a partir de questões padronizadas e fechadas. Com efeito, quando se avalia o trabalho de um grupo, surge a suspeita de arbitrariedade.

Do mesmo modo, avaliar produções qualitativamente diferentes ou respostas a questões muito abertas, aumenta o risco de arbitrariedade, de notação "pela cara do cliente". A produção de texto ou a dissertação beneficiam-se, sob esse aspecto, de um status especial e de uma reputação bem-estabelecida segundo a qual a nota reflete freqüentemente tanto os gostos e os caprichos do professor quanto às competências do aluno.

O sistema clássico de avaliação é um grande obstáculo à evolução, porque força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível - raciocínio, comunicação -, difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais.

7) Uma arbitrariedade pouco favorável ao trabalho em equipe pedagógica

Os procedimentos de avaliação formal, equivale a dizer que o professor, se respeitar as formas, tem uma liberdade imensa, que autoriza, no mesmo quadro, avaliações indulgentes ou severas, ingênuas ou repressoras, flexíveis ou obsessivas, inventivas ou estereotipadas. Ora, as escolhas de um professor dependem, em grande parte, de suas crenças pessoais, de sua concepção da avaliação, de sua filosofia da seleção e do fracasso escolares, daquilo que ele considera uma avaliação justa ou eficaz.

Quando se quer formar uma equipe pedagógica, mesmo sem tocar no sistema formal de avaliação, não se pode deixar cada um continuar a avaliar como sempre fez, conforme suas preferências ou suas exi-

gências estritamente pessoais. A coerência da equipe pedagógica também é julgada por sua forma de avaliar, sobretudo se os professores forem responsáveis pelos mesmos alunos e devem equiparar suas avaliações. Este é um obstáculo maior: é preciso, explicar, justificar práticas cuja arbitrariedade explode repentinamente, ao passo que anteriormente era ignorada ou minimizada.

Mesmo quando uma equipe pedagógica entra em acordo sobre seus objetivos principais, corre o risco de tropeçar em detalhes, porque muitos professores estão mais presos a seu modo de corrigir ou de notar do que confessam e se chocam, às vezes, mais com modalidades, aparentemente menores, do que com grandes opções pedagógicas.

Mudar a avaliação para mudar a pedagogia?

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Conseqüentemente, é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança.

A avaliação tradicional é importante, impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações.

Talvez seja exatamente isto, que dá medo e que garante a perenidade de um sistema de avaliação que não muda muito, ao passo que, há décadas, vem-se denunciando suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o estresse, a tranqüilidade das famílias e as relações entre professores e alunos.

CAPÍTULO 6 RUMO A DIDÁTICAS QUE FAVOREÇAM UMA REGULAÇÃO INDIVIDUALIZADA DAS APRENDIZAGENS

Nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos. Portanto, sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem.

A idéia de avaliação formativa

A idéia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendiza-

gens. A avaliação formativa está, portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados). Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, que seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

A partir do momento em que a avaliação formativa se define claramente como fonte de regulação, surge uma questão: ela é única? Ou é uma fonte de regulação dentre outras? Não se deveria reconhecer que a regulação dos processos de aprendizagem pode surgir das interações entre alunos, tal como permitida e delimitada pelo dispositivo e pela seqüência didáticos, ou então surgir da atividade metacognitiva do aluno, quando este toma consciência de seus erros ou de sua maneira de confrontar-se com os obstáculos? A concepção de avaliação formativa como intervenção deliberada do professor, induzindo uma regulação antecipada, interativa ou retroativa de uma aprendizagem em curso, leva a um paradoxo: o conceito de avaliação formativa, assim compreendida em termos de regulação, tende a se fundir em uma abordagem mais global dos processos de regulação das aprendizagens em curso em um dispositivo, seqüência ou situação didáticos.

A idéia de regulação

Denominarei aqui regulação dos processos de aprendizagem, em um sentido bastante amplo, o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima.

Falar de regulação a propósito de um processo de aprendizagem guarda um sentido metafórico, na medida em que é difícil identificar com certeza as operações e as interações favoráveis, compreender exatamente por que otimizam aprendizagem ou ainda guiá-las com precisão. No entanto, pensar em termos de regulação do processo de aprendizagem é dispensável para colocar a avaliação formativa no seu lugar exato, para situá-la em um conjunto de regulações parcialmente prevista, ou pelo menos autorizadas, pelo dispositivo didático.

Por procedimentos didáticos que sirvam a todos os terrenos

É difícil chegar a uma definição unânime de didática. Em seu sentido tradicional, ela é a arte de ensinar, arte que se pode tentar codificar, racionalizar, tor-

nar metódica. Conforme a maneira como se redefine hoje em dia a didática, assume-se uma distância mais ou menos radical dessa postura tradicional.

Em um sentido mais moderno, a didática se apresenta ou como uma disciplina de ação (de crítica e de proposta, baseada nas ciências de referência (matemática, biologia, lingüística, etc.) e nas ciências da educação, ou como a ciência dos fatos didáticos, da formalização, da transposição da negociação, da apropriação ou da avaliação dos saberes no sistema didático (no famoso triângulo professor-aluno - conteúdo), ou ainda a ciência do contrato e das interações didáticas. Esta última abordagem pretende ser não-prescritiva, ma antes de tudo descritiva e explicativa).

O realismo de uma didática tem vários aspectos. Diz respeito aos saberes, ao poder ao inconsciente na relação, às condições e ao âmbito institucional da integração didática, às estratégias de negociação dos agentes. Limitar-me-ei aqui ao reconhecimento e ao tratamento das diferenças. Na realidade, a regra é a diversidade.

1 - Reconhecer a diversidade dos aprendizes

Nenhuma didática deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes. Por mais selecionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogêneo do ponto de vista dos níveis de domínios alcançados no início de um ciclo de estudos ou de uma seqüência didática. Por mais "neutro" que seja, nenhum programa está à mesma distância das diversas culturas familiares das quais os alunos são os herdeiros.

No que diz respeito à língua materna, a heterogeneidade é ainda maior, porque a língua participa plenamente da diversidade das culturas, dos modos de vida e de comunicação, dos registros de língua e das normas.

A consideração da diversidade pode e deve levar a procedimentos de individualização e de diferenciação das tarefas, das avaliações, dos atendimentos.

2 - Partir dos conhecimentos reais

Há áreas do currículo em que os alunos não trazem senão certas predisposições ou certos códigos gerais, ou eventualmente, como em física ou química, conhecimentos ingênuos ou alguns conhecimentos científicos ultrapassados, que podem mais retardar a aprendizagem do que estimulá-la. No domínio da língua materna, é exatamente o contrário. O essencial da língua oral se aprende fora da escola e bem antes da idade escolar obrigatória. Isso é menos evidente quanto à escrita e aos e aos saberes de ordem metalingüística, mas ainda aí, a escola não tem o monopólio das situações de aprendizagem: a vida tomada em sua totalidade, com seus compo-

nentes tanto escolares quanto extra-escolares constitui o verdadeiro currículo.

A consideração sistemática dos conhecimentos extra-escolares e das aprendizagens paralelas poderia modificar fundamentalmente a organização do trabalho em aula. A maioria dos métodos de ensino age como se todos os alunos reunidos em uma turma tivessem que realizar as mesmas aprendizagens. Na realidade, sobretudo no domínio da língua, isso é pura ficção. Uma parte dos alunos do primeiro ano primário já sabe ler e gasta inutilmente tempo, espaço, energia que seriam mais bem utilizados em favor dos alunos que precisam realmente aprender a ler. Uma parte das atividades orais no decorrer da escolaridade obrigatória é totalmente supérflua para alunos que se expressam corretamente e progridem sem que se organize sua trajetória.

A regulação de base seria renunciar a fazer como se todo mundo estivesse à mesma distância do objetivo e, ao contrário, partir dos conhecimentos efetivos de cada um e dos recursos que consegue mobilizar para investir em função do caminho que lhe resta percorrer, dos obstáculos que vai encontrar, de sua adesão ao projeto de formação, etc. Há espaço, então, para uma avaliação formativa proativa, ou seja, para uma atribuição diferenciada a situações didáticas adequadas.

Apostar na auto-regulação

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele.

1 - Reforçar a auto-regulação

Para que haja auto-regulação da aprendizagem, supõe-se ser necessário ao aprendiz um motivo forte, verdadeiros desafios que o sensibilizem profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender.

Encontramo-nos aqui, mais uma vez, diante das promessas e dos impasses das novas pedagogias. Hoje em dia, não se pode mais agir como se todas as crianças e adolescentes tivessem constantemente vontade de aprender de modo espontâneo. Eles desmascaram, ao contrário, as novas pedagogias, como as outras. Ninguém pode crer que basta propor projetos ou apelar para a criatividade dos aprendizes para que todos se mobilizem, longa e seriamente, e assumam sua própria aprendizagem. O sentido dos

saberes e do trabalho escolar não se encontra somente no plano didático. Resta, na maioria das pedagogias, uma imensa margem para avançar útil e pragmaticamente no sentido das pedagogias ativas. Para a maior parte dos alunos no mundo, ler e escrever permanecem tarefas impostas, deveres, coisas que se deve fazer para ser "respeitável", mais do que por razões pessoais. Poderia ser diferente se essas aprendizagens tivessem um sentido menos escolar...

2 - De uma pedagogia do projeto a uma auto regulação- dominada

Uma pedagogia e uma didática que desejem estimular a auto-regulação do funcionamento e das aprendizagens não se contentam com apostar na dinâmica espontânea dos aprendizes. São necessários, ao contrário, contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção dos sentidos muito mais sutis para manter o interesse espontâneo dos alunos, quando existe, para suscitar um interesse suficiente quando a experiência de vida, a personalidade ou o meio familiar não predispõe a isso. Não há neste campo, nenhuma receita simples, que dê sempre certo em todas as turmas, ou com todos os alunos, sob todas as latitudes. Entretanto, se de um lado, se partilhassem mais sistematicamente relatos de experiências e de atividade e, de outro, habilidades em termos de elaboração e de negociação de projetos, de divisão do trabalho, de animação de continuidade do processo iniciado, dar-se-ia a mais professores vontade e meios de se laçar em pedagogias mais ativas.

A comunicação como motor da regulação

Se há auto-regulação é, em parte, porque o indivíduo se encontra em situações de comunicação que o colocam em confronto com seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los. As situações de comunicação são, para a língua, mais do que para qualquer outra aprendizagem, pedras de toque, ocasiões de testar e de manifestar seu domínio.

Porém, não é apenas nesse sentido que a comunicação pode participar da regulação das aprendizagens. Pode-se sustentar que ela é, ao contrário, o motor principal dos progressos. Não por exercer uma regulação direta sobre as aprendizagens, mas por estruturar muito fortemente o funcionamento da linguagem e, portanto também, indiretamente, as aprendizagens.

O modelo subjacente é evidentemente aquele da restrição funcional, mais do que normativa: para conseguir se fazer ouvir, se fazer compreender ter ganhado de causa ou simplesmente ter a palavra, uma criança ou um adolescente devem resolver um

certo número de problemas de ordem lingüística e comunicativa.

Portanto, trata-se de colocar os alunos, tão freqüentemente quanto possível, em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar, expor idéias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos (Pedagogia Interativa).

Uma didática que deposita esperanças na interação deveria propor inúmeras pistas em matéria de organização e de estruturação das trocas, sendo que o motor não é uma injunção externa - como ainda ocorre freqüentemente no trabalho de equipe -, mas uma necessidade própria à tarefa, concebida de tal modo que não se possa realizá-la sem se comunicar. Portanto, a didática é a arte de criar tais situações e administrá-las, com os problemas decorrentes de tempo, de espaço e de autodisciplina.

A intervenção do professor como modo de regulação

Uma didática orientada para a regulação dos processos de aprendizagem não deposita muitas esperanças nas remediações maciças. Investe mais na regulação interativa no sentido definido por Allal: uma observação e uma intervenção em situação, quando a tarefa não está terminada, sendo o professor capaz e assumindo o risco de interferir nos processos de pensamento e de comunicação em curso. Assim, o professor desempenha um importante papel nas regulações que passam pela própria comunicação.

Ele também pode, por ser seu papel e sua competência, intervir diretamente no nível da regulação da aprendizagem. Nesse sentido, o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de comunicação. Porém, quando se fala de regulação interativa, no sentido dos trabalhos sobre a avaliação formativa, não se trata mais somente de parceria inteligente. É uma intervenção sobre a própria construção dos conhecimentos.

A Avaliação formativa apresenta-se sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociável das interações didáticas propriamente ditas; sobretudo se for retroativa, deveria permanecer uma regulação p que intervém quando os outros modos de regulação não funcionaram ou não foram suficientes.

Em outras palavras, deve-se conceber a regulação como produto de múltiplos processos complementares, tendo a didática à tarefa de orquestrá-los e estimulá-los mais do que privilegiar um dentre eles. Nesse sentido, a avaliação formativa está inteiramen-

te do lado da regulação, mas não a esgota. Deveria, ao contrário, intervir apenas como último recurso.

Em uma pedagógica de sonho, estimulando fortemente a auto-regulação e a regulação pela comunicação, a avaliação formativa deveria ser marginal e assumir, sobretudo a forma de uma regulação interativa em situação. Sendo as coisas o que são tanto do ponto de vista das condições de trabalho, quanto dos programas e da formação dos professores, deve-se provavelmente aceitar que, em muitas classes ainda, e por muito tempo, a principal regulação em andamento seja retroativa. Se esta é a realidade, melhor reconhecê-la e favorecer essa forma de regulação do que nenhuma. Mas isso é apenas um paliativo e o desenvolvimento dos trabalhos em didática deveria tornar essa situação excepcional!

Um realismo surrealista?

Para levar em conta as diferenças e pensar as regulações individualizadas, no quadro de um dispositivo e de seqüências didáticas, é necessário afrontar uma complexidade que descarta definitivamente receitas, modelos metodológicos prontos para uso. Portanto, aceitar romper com as necessidades de grande parte dos professores, assumir o risco de lhes propor procedimentos que não correspondem nem à sua imagem da profissão, nem a seu nível de formação. E aceitar sem dúvida também entrar em conflito com uma classe política e com autoridades escolares que não pedem tanto e das quais, ao menos uma parcela, se conforma muito bem com a relativa ineficácia das pedagogias em vigor.

É que há realismo e realismo. Um deles conservador, de visão curta, que se esconde por detrás das tradições e interesses adquiridos para se resignar às desigualdades com um fatalismo sombrio ou alegre. Esse realismo não pode persistir senão recusando-se a ver uma parte da realidade ou inventando fatalidades biológicas ou socioculturais que o protejam de qualquer questionamento.

Existe um outro realismo, mais inovador, que se preocupa com o futuro, tanto dos indivíduos quanto das sociedades, que não se conforma com o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna, sem ler correntemente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovido de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos domínios. Talvez seja um realismo utópico. Será que temos realmente escolha?

CAPÍTULO 9

NÃO MEXA NA MINHA AVALIAÇÃO

UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA MUDANÇA

Mudar a avaliação é fácil dizer! Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!"

Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Não retomo a necessária articulação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino: a avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. Se a diferenciação é impossível, a avaliação formativa será apenas uma regulação global e, em resumo, clássica, da progressão de um ensino frontal.

A AVALIAÇÃO NO CENTRO DE UM OCTÓGONO

RELAÇÕES ENTRE AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

Quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece ainda muito próxima daquilo que os pais conheceram "em sua época", mesmo quando deixaram a escola há quatorze anos.

A avaliação os tranqüiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habitua, pelo contrário, à idéia de um fracasso possível, até mesmo provável.

Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. É um obstáculo importante à inovação pedagógica: se as crianças brincam é porque não trabalham e se preparam mal para a próxima prova; se trabalham em grupo, não se poderá avaliar individualmente seus méritos; se engajam-se em pesquisas, na preparação de um espetáculo, na escrita de um romance ou na montagem de uma

exposição, os pais quase não vêem como essas atividades coletivas e pouco codificadas poderiam derivar em uma nota individual no boletim.

Se existem relações de confiança, explicações podem ser dadas, os pais compreendem que uma avaliação sem notas, mais formativa, é em definitivo do interesse de seus filhos. Se o diálogo entre a escola e as famílias são rompidas (Montandon e Perrenoud, 1994), há razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação focalize os temores e as oposições dos pais. A mudança pode ser bloqueada por essa única razão.

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E

POSSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZAÇÃO

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens.

Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens. A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade. Entre momentos de apoio - interno ou externo - e verdadeiras pedagógicas diferenciadas, há todo o tipo de organizações intermediárias, mais ou menos ambiciosas. Não é necessário, para ir ao sentido da avaliação formativa, perturbar de alto a baixo a organização do trabalho. Em contrapartida, lá onde parece impossível romper, ao menos parcialmente, com uma pedagogia frontal, por que considerar uma transformação das práticas de avaliação em um sentido mais formativo.

Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos.

No ensino secundário, acumulam-se outras deficiências maiores: fragmentação extrema do tempo escolar, tanto para os professores quanto para os alunos; remissão do apoio a estruturas especializadas (quando existem), por não poder praticar o apoio integrado no contexto de um horário estourado; divisão do trabalho entre especialistas das diversas disciplinas, cujo funcionamento e nível do aluno ninguém percebe globalmente; dificuldade de trabalho da equipe pedagógica devido à atribuição das horas e ao número de professores por turma; horário muito pesado dos alunos, todas as atividades de apoio ou de desenvolvimento somando-se a uma semana muito cheia; repartição de todas as horas entre as disciplinas, o que deixa pouco tempo para realizar projetos interdisciplinares, aproveitar as oportunidades ou responder a necessidades não-planejadas; organização fixa do tempo ao longo de todo o ano; locais utilizados por várias turmas, nos quais é im-

possível deixar material e muito difícil de reorganizar o espaço, apenas por um ou dois períodos de quarenta e cinco minutos.

A escola primária dispõe, a esse respeito, de numerosos trunfos, que tornam ao menos possível uma diferenciação integrada do ensino. Para ir em direção a uma individualização dos percursos de formação (Perrenoud, 1993a, 1996b), deve-se contudo mudar a organização das turmas, mesmo no primário, e romper a estruturação do curso em graus (Perrenoud, 1997a e 1997e).

DIDÁTICA E MÉTODOS DE ENSINO

A idéia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de domínio ou de outras formas de pedagogia diferenciada, relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. A ênfase era dada às adaptações, ou seja, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas. Hoje, ainda, esse modelo cibernético mantém toda a sua validade, em um nível relativamente elevado de abstração, em qualquer ordem de ensino para qualquer disciplina escolar e qualquer aprendizagem.

No decorrer dos últimos anos, no plano teórico, assiste-se, especialmente no campo do francês (Allal, Bain e Perrenoud, 1993), mas isso se estenderá a outras disciplinas, a uma reintegração da avaliação formativa à didática. Em campo, contudo, essa reintegração levará tempo. Ainda mais que, como é frequentemente o caso no ensino secundário, os professores se percebem como suas próprias metodologias ou trabalham como formadores centrados em uma disciplina e que se preocupam muito pouco com a avaliação.

CONTRATO DIDÁTICO. RELAÇÃO PEDAGÓGICA E OFÍCIO DE ALUNO

Ir em direção a uma avaliação mais formativa é transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Em uma avaliação tradicional, o interesse do aluno é o de iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes. O ofício de aluno consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compre-

endido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena.

Toda avaliação formativa baseia-se na aposta bastante otimista de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa.

Se o professor que tenta fazer a avaliação formativa tem o poder de decidir, praticamente ao mesmo tempo, o destino escolar do aluno, este último, sobretudo em um sistema muito seletivo, terá todas as razões para conservar suas estratégias habituais, mobilizar sua energia para iludir. E o professor achar-se-á reforçado no uso da avaliação como instrumento de controle do trabalho e das atitudes (Chevallard, 1986a) e de seleção. A avaliação formativa seria renunciar à seleção, o mecanismo permanente da relação pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação ou da rejeição para orientações menos exigentes.

ACORDO, CONTROLE, POLÍTICA INSTITUCIONAL

Não se faz avaliação formativa sozinho, porque apenas se pode avançar nesse sentido modificando bastante profundamente a cultura da organização escolar, não só em escala de sala de aula, mas também de estabelecimento.

É dispensável, vencer um obstáculo de peso: o individualismo dos professores a vontade ciosa de fazer como se quer, uma vez fechada a porta de sua sala de aula (Gather Thurler, 1994b, 1996). Também é provável que uma avaliação formativa favoreça, sem que isso seja uma necessidade absoluta, uma divisão do trabalho diferente entre os professores, porque a explicação dos objetivos, a elaboração dos testes com critérios ou a construção de seqüências didáticas ou de estratégias de adaptação ultrapassam as forças de cada um considerado isoladamente. Deve-se, portanto, rumar para uma divisão das tarefas, um desencerramento dos graus, uma colaboração entre professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina.

Paradoxalmente, uma avaliação formativa poderia dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de uns e de outros. Com certeza, limitaria a parcela das informações cifradas, mas conduziria a representações mais precisas daquilo que os alunos sabem fazer realmente. Em vez de comparar taxas de fracassos ou médias de turmas, poder-se-iam comparar as aquisições reais e, portanto, distinguir mais claramente os professores mais e menos eficientes.

PROGRAMAS, OBJETIVOS, EXIGÊNCIA

A introdução de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa leva, a mexer nos programas. Inicialmente, para abreviá-los, para extrair sua essência: não podemos cobrir um programa excessivamente sobrecarregado senão nos resignarmos com o êxito de uma importante fração dos alunos.

Buscar na avaliação formativa o não mais fabricar tantas desigualdades, é criar meios para as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos. É indispensável, para lutar contra o fracasso escolar, deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis, ao menos não para todos os alunos. Os movimentos de modernização dos programas nesse sentido (Perret e Perrenoud, 1990). Não subestimemos a amplitude da tarefa.

Uma avaliação formativa, posta a serviço da regulação individualizada das aprendizagens, colocará o dedo, mais rápido do que um ensino frontal, sobre as incoerências e as ambições desmedidas de certos planos de estudos. Quando muitos alunos de determinada idade cometem os mesmos erros e não se pode facilmente remediar isso, porque ultrapassam seu estágio de desenvolvimento intelectual, quando certos tipos de saberes marginalizam, sistematicamente, uma maioria de alunos, porque se encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente revisar o plano de estudos ou deixá-lo mais próximo da vida, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos. Toda pedagogia diferenciada funciona como um analisador crítico dos planos de estudos.

SISTEMA DE SELEÇÃO E DE ORIENTAÇÃO

A vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens. Acha-se, portanto, em uma lógica de ação: não é o momento de se resignar com as desigualdades e dificuldades.

A articulação da avaliação formativa e da seleção não é evidente: em um determinado momento, apenas no final de um ano escolar ou de um ciclo de estudos plurianual, a avaliação muda de lógica. Quando se quer ajudar o aluno a aprender, estabelece-se bruscamente um balanço que, sem ser definitivo, comanda decisões em curto prazo, por vezes dificilmente reversíveis. Portanto, a questão é saber se os professores podem desempenhar esse duplo papel, os alunos adivinhando que as dificuldades reveladas em uma perspectiva formativa podem, em determinado momento voltar-se contra eles em uma perspectiva certificativa ou seletiva.

Nós nos encontramos aí diante de um paradoxo: a avaliação formativa deveria estar inteiramente do

lado do aluno e, portanto, lhe dar recursos para enfrentar a seleção, melhor seria que esta fosse desempenhada por outros agentes, que não tivessem por tarefa ensinar, mas dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou chegar a um ciclo de formação.

Se o sistema de seleção e de orientação deixa as famílias e os alunos assumirem suas responsabilidades, correrem os riscos de uma orientação demasiadamente ambiciosa e, portanto, de um fracasso algum tempo mais tarde, a escola estaria, no momento da decisão, em uma relação mais de ajuda do que de autoridade. Seu papel não seria mais o de impedir de entrar em determinada habilitação difícil ou de progredir no curso, mas dar conselhos, informações, indicações a partir das quais os alunos e suas famílias se determinariam com conhecimento de causa. Nesse caso, em vez de se opor à avaliação formativa, a avaliação seletiva, na mesma lógica cooperativa: quando não é mais tempo de aprender, quando se deve fazer um balanço e tomar decisões, restam conselhos a dar, regulações a operar. A escola poderia assistir aos pais e crianças em sua negociação da orientação (Bain, 1979; Berthelot, 1993; Duru-Bellat, 1979; Richiardi, 1988) mais do que decidi-la em seu lugar.

SATISFAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas. Mesmo para eles, e para os outros, o sistema de avaliação é um tipo de "faixa de segurança", bem-vinda face às múltiplas incertezas que concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento de seu papel.

Não se pode responsabilizar o medo da mudança por todas as resistências. Muitos professores sabem ou percebem que, sem evolução, estão condenados à rotina e ao tédio (Huberman, 1989). Definitivamente, a mudança não passa de um momento difícil, por vezes estimulante, caso resulte em uma renovação e crie equilíbrios mais fecundos. A situação é mais grave quando os professores pressentem que não encontrarão, em um novo sistema de avaliação, as satisfações, confessáveis ou não, que lhes proporciona a avaliação tradicional.

Uma avaliação formativa somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na ta-

refa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa. Priva definitivamente do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais. Toda mudança, em qualquer instituição, pode colocar em perigo a economia psíquica dos agentes, o equilíbrio às vezes frágil que construíram entre os prazeres e as frustrações, as liberdades e os deveres que sua tarefa permite ou impõe. Negá-lo leva a uma análise que ignora uma dimensão essencial dos sistemas vivos e de sua complexidade.

ABORDAGEM SISTÊMICA PODE SER DESMOBILIZADORA?

A abordagem sistêmica aqui adotada nada tem de original, ela se impõe em todas as ciências sociais que têm por tarefa dar conta das organizações e das práticas humanas (ver, por exemplo, Amblard, 1996; Bernoux, 1985; Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Se em educação se deve incessantemente fazer retomadas, isso acontece em razão da constante tentação de esquecer a complexidade para acreditar em uma mudança rápida e limitada da escola. Essa tentação é compreensível: se aceitamos a abordagem sistêmica, avaliamos a impossibilidade de mudar radicalmente as práticas de avaliação sem fazer evoluir o conjunto da profissão de professor e da organização escolar; o que distingue ainda mais a realização das idéias e de modelos sedutores.

Se, mais do que nunca, é necessário mudar a avaliação em um sentido mais formativo, importa integrar o caráter sistêmico das práticas em nossas estratégias de mudança. Para se opor simultaneamente

te à avaliação, à didática, à relação entre professores e alunos, aos programas, à organização das turmas e do curso, à seleção, não existe método pronto. Pode-se, no entanto, indicar três pistas complementares que implicam fortemente os primeiros agentes envolvidos:

1 - Fazer evoluir o funcionamento dos estabelecimentos em direção a uma autoridade negociada, verdadeiros projetos, uma autonomia substancial, resultante de uma real responsabilidade.

2 - Favorecer a cooperação entre professores em equipes pedagógicas ou em redes.

3 - Agir sobre todos os parâmetros (estatuto dos professores, formação, gestão) que aumentam o grau de profissionalização do professor e das profissões conexas.

Isso deveria conduzir os defensores da avaliação formativa e da diferenciação, como os didáticos das disciplinas, os partidários da escola ativa, os defensores das tecnologias novas ou de qualquer outra modernização dos conteúdos ou dos métodos a trabalharem em mais estreita colaboração com aqueles que refletem sobre a organização escolar como sistema complexo.

A perspectiva sistêmica ainda não faz parte da cultura comum de todos os pesquisadores em educação e de todos os inovadores. Se ela lhes falta, são fadados a se perguntar, durante décadas ainda, por que a escola não adota as belas idéias resultantes de seus trabalhos ou da reflexão dos movimentos pedagógicos.

Resumo reescrito por Elizabeth Mariza Marinho

DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

PERRENOUD, Philippe.

Porto Alegre, Artes Médicas, 2000

A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objetos de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas.

A obra de Perrenoud pretende ser um convite para uma viagem, e para debate, a partir de uma grande constatação: os programas de formação e as estratégias de inovação fundamentam-se, com demasiada frequência, em representações pouco explícitas e, insuficientemente, negociadas do ofício e das competências subjacentes, ou, então, em referenciais técnicos e áridos, cujos fundamentos os leitores normalmente não assimilam.

O ofício de professor não é imutável e por isso suas transformações passam, principalmente, pela emergência de novas competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas.

Para Perrenoud, todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Ele escolhe como referencial aquele que acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Enfim, um referencial compatível com os eixos de renovação da escola; individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania. Em um inventário não definitivo, nem exaustivo, são tratadas dez grandes famílias de competências. O autor nos alerta para o fato de nenhum referencial poder garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício das competências que ele operacionaliza.

O referencial escolhido associa a cada competência principal algumas competências mais específicas, que são, de certa forma, seus componentes prin-

cipais. Seguem-se abaixo as dez famílias propostas pelo autor com um referencial que servirá para seu melhor entendimento e para a formação de representações cada vez mais precisas de competências em questão.

A noção de competência é designada pelo autor como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, baseando-se em quatro aspectos:

1 - As competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;

2 - Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, ainda que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;

3 - O exercício da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;

4 - As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Administrar a progressão das aprendizagens mobiliza cinco competências mais específicas:

1 - Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;

2 - Adquirir visão longitudinal dos objetivos de ensino;

3 - Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;

4 - Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;

5 - Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Na maioria das vezes, descrever uma competência equivale a evocar três elementos complementares:

1 - Os tipos de situações nas quais há um certo domínio;

2 - Os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o "saber fazer" (savoir-faire) e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;

3 - A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestra-

ção dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

DEZ NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

1 - Organizar e dirigir situações de Aprendizagem:

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;

Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas

2 - Administrar a progressão das aprendizagens:

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.

3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4 - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho:

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação;

- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

5 - Trabalhar em equipe:

- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;

- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6 - Participar da administração da escola:

- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos;

- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).

7 - Informar e envolver os pais:

- Dirigir reuniões de informação e de debate;

- Envolver os pais na construção dos saberes.

8 - Utilizar novas tecnologias:

- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino;

- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.

9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10 - Administrar sua própria formação contínua:

- Saber explicitar as próprias práticas;

- Acolher a formação dos colegas e participar dela

- Negociar um projeto de formação comum com os colegas.

Resumo revisto por Elizabeth Mariza Marinho, professora, alfabetizadora e membro permanente do Fórum do Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS LEITORES, NOVAS LEITURAS

RIBEIRO, Vera Masagão (org.)

Campinas, SP: Mercado de Letras:

Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

PARTE I – Alfabetismo e escolarização de jovens e adultos

1 - JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Marta Kohl de Oliveira

O tema EJA não diz respeito apenas à faixa etária em que se encontram, mas sim a uma questão cultural. Por isso, apesar de ser uma educação voltada para “não crianças”, ela é, acima de tudo, voltada para um grupo de pessoas que não tiveram a oportunidade, na infância, de cursar a escola. Esse adulto é, geralmente, um migrante de regiões pobres, muitos deles analfabetos, que passaram a idade escolar trabalhando nas áreas rurais. E o jovem é aquele que foi excluído das escolas, por ter de trabalhar ou por falta de incentivo. Ele é rapidamente incorporado aos supletivos e tem muitas chances de completar o Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio. São, normalmente, ligado ao mundo urbano, letrado e escolarizado.

Um primeiro ponto a ser discutido é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que freqüentam a escola regular. Sendo assim, vemos que certos jovens e adultos acabam por desistir da educação tardia por pensarem nesses estereótipos de alunos regulares e não se enxergarem assim. Pensam que estão “fora dos padrões de alunos” e acabam desistindo. Outros fatores que impedem a dedicação plena desses alunos são: o sócio-econômico, o medo do novo, a dificuldade de aceitar a “língua da escola”, etc.

Tendo tudo isso em vista, faz-se uma questão importante: há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? Temos, na literatura, três diferentes modos de pensar: a que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, a que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano.

De acordo com a primeira idéia, os jovens e adul-

tos teriam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuídas a sua falta de escolaridade anterior, mas também às características de seu grupo de origem. A segunda abordagem busca a compreensão dos mecanismos psicológicos que fundamentam o desempenho de diferentes tarefas em diferentes pessoas. Se não nega explicitamente a existência de diferenças entre os indivíduos e grupos culturais, essa abordagem nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico. Essa maneira de enfrentar a questão acaba por considerar todas as culturas como sendo aparentemente diferentes, mas, na verdade, iguais ou equivalentes. Todos somos inteligentes, todos pensamos de forma adequada. A terceira abordagem está claramente associada à teoria histórico-cultural em psicologia e poderia ser considerada a mais fecunda para essa compreensão. Postula o psiquismo como sendo construído ao longo da história do indivíduo, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese, não havendo nenhuma espécie de realidade psicológica preexistente a esse complexo processo histórico, mas sim uma necessária geração de singularidades.

2 - A PROMOÇÃO DO ALFABETISMO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vera Masagão Ribeiro

Com a crescente expansão dos sistemas de ensino fundamental que ocorreu no Brasil, especialmente a partir dos anos 70, os índices de analfabetismo absoluto da população jovem e adulta vieram diminuindo consideravelmente. Entretanto, a crescente complexidade da estrutura social fizeram com que se elevassem os níveis de habilidades de leitura e escrita aliadas às práticas culturais.

O que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais. De fato, trata-se de mudar a concepção que o jovem ou o adulto já têm da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento.

Bastante sugestivos nessa linha de investigação são os estudos que focalizam aspectos metacognitivos relacionados ao alfabetismo. O conceito de metacognição aplicado a esse campo refere-se ao

conhecimento reflexivo que o sujeito mobiliza em atividades de leitura e escrita: inclui uma avaliação das próprias habilidades e a consciência das estratégias mais apropriadas para enfrentar tarefas mais específicas.

Devemos considerar ainda que concepções sobre o que é ler e escrever e a motivação para enfrentar tarefas de leitura e escrita constituem áreas importantes relacionadas à metacognição. Segundo alguns autores, há muitos adultos que acreditam que o bom leitor é aquele que lê rapidamente em voz alta ou que tal habilidade é adquirida por meio do exercício repetitivo e da memorização; ao participarem de programas de alfabetização que não venham ao encontro dessas crenças, tais adultos podem vir a ter dificuldades.

Ao enfrentar tarefas significativas de leitura e escrita, os sujeitos podem experimentar estratégias diversas e refletir sobre sua eficácia em cada situação. A intervenção do educador, no sentido de auxiliar a tomada de consciência sobre os processos cognitivos e motivacionais envolvidos na aprendizagem, também se destaca como aspecto essencial. O incentivo ao diálogo sobre tarefas de leitura e escrita é a proposta pedagógica mais efetiva nesse sentido, na medida em que incentiva os alunos a refletirem sobre suas próprias concepções e estratégias e a compará-las com as dos demais.

PARTE II – A leitura da escrita e outras linguagens

3 - TELEDUCAÇÃO, TELEVISÃO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Jane Paiva

Que relação deve se estabelecer entre televisão, teleducação e desenvolvimento da leitura em programas para jovens e adultos? Uma primeira questão diz respeito à rejeição que muitos de nós temos em relação aos recursos audiovisuais, especialmente a televisão. Defendo seu uso como recurso educativo, não como recurso didático. Uma segunda questão é o modo como a televisão penetrou em nossa cultura nesses últimos 50 anos. É impossível descartar sua presença em projetos educativos, levando em conta as gerações que se formaram espectadoras e, além disso, a maneira como a televisão, no movimento realizado do ponto de vista tecnológico, reeducou o olhar, o perceber, o gostar dessas gerações, não apenas quanto ao conteúdo veiculado, mas também quanto à forma de apresentação dos programas, ao ritmo das seqüências, ao tempo de exposição do espectador às imagens e às informações.

Ao introduzir a idéia da linguagem, e de como

ela é enunciada, inicio a questão apontada anteriormente sobre o que considero educativo e didático no fazer televisão. Por *didáticos*, relaciono aqueles programas que têm uma disposição incontestante para “ensinar” alguma coisa (o que não quer dizer que o consigam). Mas se armam de seqüências chamadas lógicas, estruturas de início, meio e fim, que partem do chamado mais fácil para o mais difícil, de esquemas organizativos e recursos de fixação. Como *educativos*, entendo os programas que se valem de todos os recursos possíveis da técnica e da tecnologia, dos acervos de imagens, de situações imprevistas e de criatividade, para tratar um tema, ou uma questão de modo a provocar questões (outras) no espectador. Os programas não pretendem ensinar nada, mas de apresentar situações de impacto, de confronto, de questionamento, que coloquem os conhecimentos e as experiências anteriores em xeque, obrigando o espectador a se indagar e a vasculhar seu repertório pessoal para tentar se posicionar, decidir, pensar, discordar, concordar com alguma situação que lhe é apresentada, ou que o desafie.

Há que se pensar a televisão como um complemento de um processo de ler/aprender a ler, cujas especificidades não excluem a relação de sujeitos mediados pelo texto escrito, e seguramente não se basta na relação de sujeito-texto, mediado pela televisão.

Este é, sem dúvida, o maior limite da televisão pensada como alternativas para programas de massa, sejam eles de alfabetização, sejam de escolarização. Exatamente por esses limites é que o ensino a distância, por exemplo, pensa suas modalidades semipresenciais, por não prescindir, para aprender, da relação humana, direta, entre sujeitos que interagem. Colocar a televisão no seu justo lugar, com sua linguagem, e não com a da escola, é o desafio da comunicação, pensada em relação com a educação.

Como beneficiário da teleducação o professor deve ser olhado, especialmente, pelo foco dos programas de formação continuada.

4 - A Transdisciplinaridade pervertida: uma crônica sobre as relações entre a educação e os meios de comunicação

Luiz Alberto Sanz

A educação formal e a educação informal por intermédio dos meios audiovisuais se enfrentam, no mínimo, há mais de um século, desde que se criou a indústria do cinema. Parte significativa dos conhecimentos humanos, antes transmitidos oral, pictórica e corporalmente, passou a ser registrada e transmitida quase que exclusivamente pelo processo escrita-leitura-escrita, eventualmente apoiado por ilustrações. Com isso, ganhou-se em multiplicidade da

comunicação, perdeu-se no exercício da memória. A educação formal passou a desempenhar um papel essencial nesse processo. Com ela, estabeleceram-se parâmetros para os conhecimentos necessários ao desenvolvimento e à gestão das sociedades. Entretanto, a difusão das técnicas e equipamentos de impressão possibilitaram a desvinculação do processo escrita-leitura daquele da educação formal. Nascia a bandeira da educação para todos, que se expandiria a ponto de, em pouco mais de dois séculos, ser assimilada por governos e políticos liberais, cujos empreendimentos não podem sobreviver sem mão-de-obra parcialmente educada e especializada. Infelizmente, o pensamento liberal cristalizou o conceito de “igualdade de oportunidades” ao de “educação para todos”. Reservaram-se assim, mais uma vez, as migalhas do banquete do conhecimento para os trabalhadores e seus filhos. Estes precisam de melhores educadores, de materiais didáticos mais adequados. Mas, sobretudo, precisam de consideração e respeito para com a sua cultura. Precisam de uma política educacional verdadeiramente democrática, que não parta da ficção de que, agora, somos todos iguais.

A questão é realmente humanizar a televisão, não para o benefício do lucro, mas para melhorar as condições de vida do homem, melhorar a convivência, combater a violência, exercer a solidariedade. Se a televisão não faz isso, ou se faz de maneira incipiente e inadequada, na maioria das vezes, cabe ao professor, em sala de aula, e aos ativistas da educação informal dar a esse bom combate, o de utilizar como fonte e referência os próprios produtos do sistema, para desmitificá-los e fazer com que estudantes e trabalhadores conquistem sua cidadania por meio do único instrumento que realmente permite isso: a consciência, a capacidade de reflexão, a independência do pensamento.

5 - Uma experiência de formação de leitores, com camadas populares, através de rodas de leitura

Pedro Garcia

Como formar leitores de camadas populares, semi-alfabetizados, a partir da literatura, que supõe o domínio do texto escrito? É possível? De que forma?

Nós, educadores, que usamos a palavra como instrumento de trabalho, somos submetidos ao desafio de dividi-la, de forma criativa, com o outro. Para que o outro, afiando esse instrumento, possa potencializá-lo na reconstrução de si mesmo.

A prática da fala, o exercício da fala. A perda da vergonha do falar, de se expor, de ser. A afirmação de si mesmo. Um longo caminho, um longo processo. No início: “professor, eu não falo porque não

sei nada, não tenho nada a dizer. O pouco que sei não vale a pena ser dito. Não quero passar vergonha expondo a minha ignorância”. É mais ou menos isto que se depreende da fala do adulto analfabeto. Ao homem de baixa auto-estima, que a si mesmo se nega, é necessário conceder espaço e dar instrumentos para que possa reverter a postura do “eu não sei”, “eu não posso”, nomeando as coisas e dela se apropriando.

Em todo esse processo, não se pode perder de vista o lugar onde essas relações se manifestam: a escola. Local do instituído, do mesmo que se reproduz por meio de um saber instrumental: quem sabe e quem não sabe. Como quebrar esse circuito?

Minha estratégia parte da gratuidade que se contrapõe ao pragmatismo, parte basicamente da poesia. Nela, as palavras encarnam-se em várias possibilidades de significado. É um jogo (de palavras) onde o campo de interpretação é muito amplo, já que não se tem um ponto de chegada para um saber que pode sempre ser refeito. Essa é a particularidade de se trabalhar com o campo do simbólico, da metáfora: o conhecimento não se fecha, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades e a verdade não se instaura em nenhuma delas.

Sendo assim, todos opinam sem o fantasma do erro. E, além disso – o que não é raro ocorrer – alguém descobre uma linha de interpretação que o professor não previa. É que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta. Esse talvez seja o aspecto mais fascinante de toda essa experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a auto-afirmação.

6 - A leitura do texto escrito e o conhecimento matemático

Dione Lucchesi de Carvalho

Este texto tem por objetivo ressaltar a relação entre o conhecimento matemático e a interpretação crítica do texto escrito em jornal. Selecionei três “leituras”, de forma a destacar a importância do saber matemático para a interpretação crítica do texto jornalístico. A análise da primeira leitura mostra a insuficiência de transformar os símbolos matemáticos escritos em orais, para a atribuição de significado ao texto escrito. Na segunda leitura destaquei a “não-neutralidade” da linguagem matemática. E o terceiro ponto que abordei refere-se à leitura de gráficos.

Pretendo ampliar as idéias relativas ao “uso do cálculo”, para além da utilização das quatro operações aritméticas estudadas nas séries iniciais do ensino fundamental (adição, subtração, multiplicação e divisão), tentarei ampliar o estabelecimento de relações um pouco mais complexas, abordadas em

outros níveis escolares. Essas considerações revelam minha posição de que a escolarização restrita às quatro séries é insuficiente para a inserção, como cidadão, do adulto em todas as dimensões da sociedade contemporânea.

Considero que a aquisição do conhecimento matemático que possibilite os tipos de análise que abordei exige uma escolarização de ensino médio. Tal afirmação pode se configurar como um sonho irreal e idealizado num país que ainda não resolveu seus problemas de escolaridade, nem em relação ao ensino fundamental.

Desejo uma escolarização presencial, na qual seja possível a construção coletiva de conceitos matemáticos cada vez mais amplos e gerais. Infelizmente os cursos destinados a jovens e adultos não têm privilegiado a formação do aluno, não têm lhes possibilitado compreender a complexidade cultural da sociedade moderna que abarca o científico, o artístico, o filosófico, o psicológico. Estamos aceitando que o cidadão brasileiro seja de segunda linha? Citando novamente as idéias de Paulo Freire, a escola não tem dado conta de ser simples sem ser simplista.

7 - Álbum Cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura

*Áurea Bezerra
Leila Loureiro
Salette Maldonado*

O *Álbum Cultural do Recife* é um material que vem sendo produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Recife.

Partindo de uma concepção mais ampla de alfabetização, que não se restringe apenas à decodificação de símbolos, o álbum propõe uma leitura mais significativa do mundo que circunda os jovens e adultos, especialmente de sua cidade, o Recife.

Os alunos, além de não conseguirem aprender aquilo que a escola diz oferecer, não lhes é possível conviver com boa parte da herança cultural de sua sociedade, abrigada na mesma cidade onde moram, o Recife, ícone cultural do Brasil e por que não do mundo.

Uma vez que a condição de vida dos alunos dificulta-lhes o acesso a essa herança, acreditamos que a escola poderia criar condições para que eles se apropriassem dela. O objetivo de tais atividades não se encerra nas visitas ou na mera observação, o que se quer é propiciar a descoberta da história e da cultura da cidade, bem como o reconhecimento de cada um como autor de sua própria história e cultura.

Através do *Álbum Cultural do Recife*, além de terem contato com reproduções das obras em sala de aula, bem como fotos dos locais e monumentos,

os alunos tiveram a oportunidade de conhecer museus, teatros e ateliês e participar das aulas-passeio, das quais a equipe pedagógica também participa. Depois do retorno à escola, ficam abertas as possibilidades de atividades com o material sistematizado. Os alunos não só reconhecem os textos e as imagens que foram trabalhadas nas aulas-passeio, como fazem milhões de inferências sobre os mesmos. É o seu olhar sobre a cidade, é a sua palavra sobre o mundo que o circunda, é a possibilidade de construir o seu próprio texto.

PARTE III – A produção de livros para jovens e adultos estudantes

8 - Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura

Alexandre Aguiar e Cleide Leitão

Participando da equipe do Sapé, ONG sediada no Rio de Janeiro, integramos durante dois anos um projeto de pesquisa sobre o tema “Confronto de Sistemas de Conhecimentos na Educação Popular”, focalizando a alfabetização de adultos. A partir de seus resultados, identificamos a necessidade de investir na formação de alfabetizadores e produzir material de apoio para seu desempenho.

A escolha do título de publicação desembocou num almanaque, não só porque ele seria capaz de responder à pluralidade de objetivos que se apresentava, mas também pela possibilidade que oferecia de expressar esse conjunto de preocupações levando em conta os diversos contextos histórico/culturais do país, que lhe dariam identidade e moldura. A escolha do nome Aluá foi motivada pelo seu significado. Aluá é uma bebida fermentada nos potes de barro, feita de cascas de abacaxi ou mandioca, da farinha de milho ou de arroz, como também o é a nossa cultura: feita de várias gentes e cores, fermentando no solo desse país. O Almanaque pretende exprimir essa fermentação em seu interior: idéias, sonhos, experiências, culturas, vidas.

Assim, o Almanaque do Aluá foi concebido como um instrumento de apoio à prática pedagógica dos alfabetizadores, material de leitura para jovens e adultos recém-alfabetizados e canal de difusão dos resultados da pesquisa em linguagem adaptada aos educadores populares.

Baseados nas avaliações e estudos preliminares que realizamos, podemos afirmar que o caráter pedagógico do Almanaque do Aluá situa-se na luta pelo aumento do contingente de neoleitores no país, sobretudo na faixa específica de jovens e adultos, no apoio à prática pedagógica do professor, contribuindo também na formação dos educadores populares e dos alfabetizadores, e na valorização da diversida-

de cultural brasileira, abrindo espaço para sua expressão e socialização, considerando nossas identidades e a interação entre as diferenças.

9 - Viver, aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos

Cláudia Lemos Vóvio

O presente artigo tem como objetivo apresentar a estrutura e as opções metodológicas utilizadas para a elaboração da coleção de materiais didáticos “Viver, aprender”, enfatizando aquelas que dizem respeito à aprendizagem da leitura e à disponibilização de textos escritos.

A produção dessa coleção partiu do diagnóstico das condições em que se desenvolvem os programas educativos destinados a jovens e adultos. A necessidade de materiais didáticos é imperiosa nesses programas, pois, além de atender a grupos de baixo poder aquisitivo, que não têm condições de arcar com a compra de livros e outros materiais didáticos, contam muitas vezes com professores leigos ou que trabalham em vários turnos e têm pouco tempo para preparar aulas. Outro aspecto relevante é que a maioria dos professores que trabalha nesses programas não lidou, em sua formação inicial, com disciplinas voltadas ao atendimento das especificidades do processo de aprendizagem de jovens ou adultos.

A formação de um leitor autônomo e crítico, objetivo que delinea as atividades propostas nessa coleção, abrange aprendizagens para além da mera decodificação de sinais, implicando a compreensão do texto a partir do diálogo entre texto e leitor, a recriação de sentidos, o estabelecimento de relações e a mobilização de seus conhecimentos para dar coerência àquilo que foi lido. Para a elaboração de propostas de leitura e seleção de textos, tomou-se o aluno como sujeito dos processos constituintes do ato de ler, capaz de refazer o percurso do autor e trabalhar o texto no sentido de compreendê-lo e ressignificá-lo. Dessa forma, a aprendizagem da leitura na coleção “Viver, aprender” é tomada como exercício da cidadania, à medida que promove a criticidade e a plena inserção de jovens e adultos na sociedade da qual fazem parte.

10 - Material didático do Nupep para a educação de jovens e adultos

João Francisco de Souza

A produção de material didático para a educação escolar é um dos maiores desafios da prática pedagógica, sobretudo para a EJA, como educação básica ofertada àqueles que não a concluíram “em

idade própria”. A EJA continua sendo o maior desafio da estrutura escolar brasileira. Cerca de 80% não a concluíram. E as experiências existentes, com honrosas exceções, deixam muito a desejar.

As reflexões aqui apresentadas sobre o material produzido pelo Nupep, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, são resultado de uma experimentação de cinco anos num Centro de Educação de Jovens e Adultos, em Olinda (PE), para atender às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores e contribuir na sua profissionalização, bem como na realização de processos de pesquisas educacionais e formação do seu professorado.

A proposta curricular para o ensino fundamental na EJA do Nupep contempla cinco áreas do conhecimento (Ciências Sociais, Ciências Naturais, Arte-Cultura, Matemática, Língua Portuguesa). Cada uma dessas cinco áreas do conhecimento, com suas aprendizagens, estão estruturadas em dez módulos pedagógicos.

Afirmamos que a educação de pessoas jovens e adultas, em nível de educação básica, são processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) de jovens, adolescentes e adultos, orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas desses sujeitos populares mediante a recuperação e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de saberes que permitam o desenvolvimento de propostas mobilizadoras e contribuam para a transformação da realidade desses sujeitos.

PARTE IV – Perspectivas em torno da mobilização social pela alfabetização

11 - Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?

O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados.

Sylvia Bueno Terzi

Esta pesquisa é parte de um projeto mais amplo que tem por objetivo recuperar a história do letramento de uma pequena comunidade e analisar a continuidade do processo após a implementação de cursos de educação de jovens e adultos. Neste trabalho, apresentamos o projeto de letramento simultâneo de membros escolarizados e não-escolarizados da comunidade, analisamos os fatores determinantes das características do projeto e delineamos a fase inicial de implementação do mesmo.

O PAS foi criado com o objetivo de promover a inclusão social da população não-escolarizada de municípios com as mais altas taxas de analfabetismo entre os 12 e 19 anos, levando a essas pessoas

a escrita como um instrumento de cidadania, de forma que, pelo seu uso, possam entender melhor a realidade em que vivem e, sobre ela, agir na busca de transformações. Para que tal objetivo seja atingido, coloca-se como essencial a necessidade de o programa, durante sua permanência no município (no mínimo 2 anos), colaborar na estruturação e funcionamento eficaz do sistema local de educação, de forma que o governo municipal assuma sua responsabilidade em garantir um bom ensino a toda a população.

Dadas as diversas possibilidades de influências, o processo de letramento desenvolve-se paulatinamente pelas redes de disseminação que, juntamente com o domínio do código da escrita pelos alfabetizados, deverão possibilitar uma maior homogeneização do letramento da comunidade. É nesse sentido que apontam os dados de Inhapí. E como o letramento não é um processo neutro, surgem, no momento, na comunidade, os primeiros questionamentos sobre as condições de vida local e suas causas, confirmando o pressuposto subjacente aos objetivos do PAS, de que o letramento é um importante instrumento de transformação social.

12 - Mova – Movimento de alfabetização de jovens e adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro

Sandra Regina Sales

Foi na Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), que o Mova foi criado, superando a idéia de campanha e incorporando a idéia de movimento. O Mova expressava a convicção de que a tarefa de superar o analfabetismo no Brasil exigia a participação da sociedade civil:

“A superação do analfabetismo no Brasil só é possível em dez anos, ou até em menos tempo ainda, se houver a confluência do envolvimento de grupos populares e da decisão política dos governantes.” (Mova 1989).

A proposta pedagógica do Mova passa pela valorização das histórias de vida e das narrativas dos alfabetizados. É a partir das experiências de vida narradas pelos educandos e educadores que serão levantados os temas a serem aprofundados em sala de aula, que se constituirão no ponto de partida para a alfabetização, possibilitando não apenas a codificação ou decodificação de palavras, mas a leitura da palavra-mundo. Esse processo pressupõe um permanente diálogo entre educadores e educandos, que por sua vez implica na disposição de falar e ouvir, de dar vez e voz, numa reflexão individual e coletiva, possibilitando a construção de uma cultura de solidariedade na sala de aula. O objetivo maior do

trabalho é estimular uma compreensão maior da realidade e uma mobilização para a construção de uma sociedade mais justa.

O Mova-RJ enfrenta, desde seu nascimento, uma série de desafios. Além de estimular a criação de novas turmas, precisa apoiar e articular as iniciativas já existentes no âmbito do estado.

Um outro grande desafio é a continuidade da escolarização das pessoas que se alfabetizarem no Mova-RJ. Se é fato que o Mova, ao se instalar onde está localizada a demanda, facilita o acesso àqueles que foram historicamente excluídos do ingresso à escola, a continuidade na escolarização deve ser tarefa assumida pelos poderes públicos. Esse desafio leva a um outro que é a integração dos educadores do Mova-RJ aos professores das redes, tanto estadual como municipais no sentido de se construir um projeto político-pedagógico conjunto.

PARTE V – As políticas para a Educação dos jovens e adultos no Brasil

13 - A educação continuada e as políticas públicas no Brasil

Sérgio Haddad

Educação continuada não é um conceito novo, mas neste fim de milênio ganhou especial relevância, tendo-se em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

O conceito de educação continuada, que inclui a educação escolar fundamental, exige que se considerem as influências dos problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais no trabalho escolar, exige que se reconheça que o modelo econômico dominante não é compatível com princípios de equidade educativa.

Precisamos compartilhar a responsabilidade sobre os destinos da sociedade global com todos os

países e com todos os segmentos envolvidos, é preciso superar um modelo de desenvolvimento que promove a exclusão e que, portanto, é incompatível com o preceito de educação para todos. Sem perder de vista essa problemática mais ampla, é preciso pensar alternativas de políticas que integrem ações em diferentes planos, tendo em vista a real necessidade de ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todas as pessoas ao longo de sua vida.

14 - As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos

Leôncio José Gomes Soares

Vivemos um momento de transição entre duas épocas: um século que termina e outro que se anuncia. Momento esse de rápidas e intensas mudanças que nos trazem, em diversos domínios, possibilidades e incertezas. A educação se insere nesse contexto: em meio a sua desvalorização e indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito. A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente a ações de escolarização.

As Necessidades Básicas de Aprendizagem

(Neba) foram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, resultam indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades nas seguintes frentes: a sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; o desfrutar de uma vida e de um trabalho dignos; a participação plena no desenvolvimento; a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo. Partindo do princípio de que não há educação sem utopia, qualquer esforço educativo se relaciona com a vontade de construir uma sociedade melhor.

Um novo valor necessário diz respeito à diversidade de oferta de EJA refletida no modelo flexível de educação básica de adultos. É de fundamental importância a construção do conhecimento em torno da EJA, de modo a possibilitar a pesquisa básica e aplicada. Finalmente, temos no horizonte o desafio de compreender o que significa formar o indivíduo, em termos de capacidade básica, que lhe permita colocar-se diante da realidade em que vive, pensar essa realidade e atuar de forma diferente nela.

Resumo realizado por Maria de Lurdes Valino, psicóloga, pedagoga, mestre em educação.

COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO

*SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez
Porto Alegre, Artmed, 2000*

Compreender e transformar o ensino é uma tentativa, por parte de seus autores, de levar aos profissionais da educação, especialmente aos professores/as, pontos básicos do pensamento e da pesquisa educativa sobre os problemas fundamentais que a prática do ensino tem colocado. Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas. Se algumas idéias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los.

Capítulo 2 – Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem

Introdução

A análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações é a meta fundamental da prática educativa na escola, tendo a pretensão de provocar a comparação crítica das aquisições espontâneas.

Toda intervenção educativa necessita apoiar-se no conhecimento teórico e prático, oferecido em parte pelas disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos envolvidos nos complexos processos educativos.

Consolidou-se uma forma mecânica, simplista e hierárquica de transferência desde o conhecimento

disciplinar, na verdade desde o conhecimento psicológico, para a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Este capítulo analisa as principais teorias da aprendizagem a partir da potencialidade de suas implicações didáticas, oferecendo idéias e reflexões para alimentar o debate sobre a utilização racional das teorias da aprendizagem na elaboração da teoria e prática didática. Para tanto, aprofunda o debate sobre as características e natureza da aprendizagem na aula e na escola: a aprendizagem relevante, que supõe a reconstrução do conhecimento que o indivíduo adquire em sua vida cotidiana anterior e paralela à escola.

Análise didática das principais teorias da aprendizagem

A maioria das teorias psicológicas da aprendizagem são modelos explicativos que foram obtidos em situações experimentais e referem-se a aprendizagens de laboratório que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais de aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula.

A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. A explicação de como se constroem, condicionados pelo meio, os esquemas internos que intervêm nas respostas condutuais é seu problema capital e um propósito prioritário. O foco do capítulo é ocupar-se dos diferentes enfoques, tentando esclarecer a virtualidade pedagógica de seus pressupostos.

Derivações pedagógicas das teorias do condicionamento

As derivações pedagógicas e didáticas dos princípios em que se apóiam as teorias do condicionamento são evidentes. O próprio Skinner dedicou parte de seus trabalhos à aplicação prática de seus esquemas psicológicos sobre a aprendizagem. Suas teorias da aprendizagem supõem uma concepção do homem é o produto das contingências reforçantes do meio.

Esta concepção do homem norteia as aplicações pedagógicas e didáticas, transforma a educação em uma simples tecnologia para programas reforços no momento oportuno. Ao prescindir das variáveis internas, da estrutura peculiar de cada indivíduo, ao desprezar a importância da dinâmica da própria aprendizagem, o ensino se reduz a preparar e organizar as contingências de reforço que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de conduta desejados.

As diferentes teorias do condicionamento e aprendizagem contribuíram para a compreensão dos fenômenos de aquisição, retenção, extinção e transferência de determinados tipos simples de aprendizagem ou de componentes de todo processo de aprendizagem.

A crítica mais rigorosa do condutismo ou condicionamento é que suas posições teóricas carecem de consistência epistemológica, limitando-se apenas a análise do observável. A seqüência mecânica de estímulos, de respostas e de reforços não funciona na escola, em um esquema demasiado simplista e não reflete a riqueza de troca da aula. A singularidade da espécie humana reside principalmente em seu caráter criador, inacabado e em grande parte indeterminado.

Teorias mediacionais

Durante o século XX e como reações à interpretação behaviorista da aprendizagem, surgem, desenvolvem-se e transformam-se diversas teorias psicológicas englobadas na corrente cognitiva. Apesar de importantes e significativas diferenças, essas teorias coincidem em alguns pontos fundamentais: a importância das variáveis internas; a consideração da conduta como totalidade e a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna.

Derivações da corrente da Gestalt ou teoria do campo

Wertheimer, Kofka, Köhler, Wheeler e Lewin são os principais representantes da interpretação gestaltista da aprendizagem. Supõem uma reação contra a orientação mecânica e atomista do associacionismo condutista. Consideram que a conduta é uma totalidade organizada e a aprendizagem um processo de doação de sentido às situações que o indivíduo se encontra. Sob as manifestações observáveis se desenvolvem processos de discernimento e de busca intencional de objetivos e metas. O indivíduo reage à realidade tal como a percebe subjetivamente. Sua conduta responde à sua compreensão das situações, ao significado que confere aos estímulos que configuram seu campo vital em cada momento concreto.

É necessário ressaltar a extraordinária riqueza didática que se aloja na teoria do campo. A interpretação holística e sistêmica da conduta e a consideração das variáveis internas como portadores de significação são valiosas para a regulação didática da aprendizagem humana na escola. Entretanto, apesar da riqueza didática destas posições é preciso assinalar os pontos fracos que exigem um desenvolvimento mais satisfatório: um certo descuido da verifica-

ção empírica das hipóteses; o não estabelecimento de um rigoroso isomorfismo entre percepção e aprendizagem; uma tendência a interpretar a aprendizagem em termos de percepção, recepção significativa, esquecendo a importância da atividade, das ações e operações subjetivas para a fixação de aquisições e formulação dos esquemas cognitivos e o desprezo por todas as descobertas realizadas pela investigação analítica.

As contribuições da psicologia genético-cognitiva

Desde o inestimável trabalho e a incomparável clarividência de Piaget e da Escola de Genebra que se formou ao seu redor, a extraordinária potência teórica dos princípios e proposições da corrente denominada psicologia psico-cognitiva não deixou de se impor e se desenvolver. Piaget, Inhelder, Bruner, Flavell, Ausubel são os representantes desta vasta e fecunda corrente. Os resultados teóricos e suas investigações são hoje em dia imprescindíveis para compreender a complexidade da aprendizagem humana.

Desde os postulados defendidos pela Gestalt, parece óbvia a necessidade de esclarecer o funcionamento da estrutura interna do organismo como mediadora dos processos de aprendizagem. A psicologia genético-cognitiva enfrenta o problema e apresenta certos princípios de explicação por meio de seus postulados mais importantes: - A aprendizagem como aquisição não hereditária no intercâmbio com o meio é um fenômeno incompreensível sem sua vinculação à dinâmica do desenvolvimento interno. As estruturas iniciais condicionam a aprendizagem que provoca a modificação e a transformação das estruturas permitindo a realização de novas aprendizagens mais ricas e complexas;

- As estruturas cognitivas são mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio. São o resultado de processos genéticos, por isso estas posições são denominadas construtivismo genético;

- São dois os movimentos que explicam todo o processo de construção genética; a assimilação e acomodação. Ambos os movimentos constituem a adaptação ativa do indivíduo que atua e reage para compensar as perturbações geradas em seu equilíbrio interno pela estimulação do ambiente;

- A vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento leva ao conceito de "nível de competência". Em franca oposição à interpretação conteudista, Piaget considera que para que o organismo seja capaz de dar uma resposta é necessário supor um grau de sensibilidade específica às incitações diversas do meio;

- O conhecimento é uma elaboração subjetiva e

ao distinguir os aspectos figurativos (conteúdos) dos aspectos operativos (formais) e ao subordiná-los, Piaget estabelece as bases para uma concepção didática baseada nas ações sensório-motoras e nas operações mentais (concretas e formais);

- Piaget não enfatiza apenas a primazia da ação, mas principalmente os processos cognitivos adquirem novas dimensões. A percepção, a representação simbólica e a imaginação têm implícito um componente de atividade física, fisiológica ou mental, com a participação ativa do sujeito nos diferentes processos de exploração, seleção, combinação e de organização das informações.

- dentro desse processo dialético, que explica a gênese do pensamento e da conduta, são quatro os fatores principais que, segundo Piaget, intervêm no desenvolvimento das estruturas cognitivas: maturação, experiência física, interação social e equilíbrio.

Levando em conta estas colocações, destacam-se sete conclusões para facilitar e orientar a regulação didática dos processos de ensino-aprendizagem: o caráter construtivo e dialético de todo processo de desenvolvimento individual; a enorme significação que tem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores a atividade do aluno/a, desde as atividades sensório-motoras de discriminação e manipulação de objetos, até as complexas operações formais; a linguagem como instrumento insubstituível das operações intelectuais mais complexas; a importância do conflito cognitivo para provocar o desenvolvimento do aluno/a; a significação da cooperação para o desenvolvimento das estruturas cognitivas; - a distinção e a vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem e a estreita vinculação das dimensões estrutural e afetiva da conduta.

A aprendizagem significativa de Ausubel

As contribuições de Ausubel são muito importantes para a prática didática. Ausubel centra sua análise na explicação da aprendizagem de corpos de conhecimentos que incluem conceitos, princípios e teorias. Para ele, a aprendizagem significativa, seja por percepção, seja por descoberta, opõem-se à aprendizagem mecânica, repetitiva, memorialística. A chave da aprendizagem significativa está na vinculação substancial das novas idéias e conceitos com a bagagem cognitiva do indivíduo. As dimensões que Ausubel distingue na significação potencial do material de aprendizagem são a significação lógica e a significação psicológica. O importante nas contribuições de Ausubel é que sua explicação da aprendizagem significativa implica a relação indissociável de aprendizagem e desenvolvimento.

A escola soviética

Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstien, Tayzina, Galperin são, entre outros, os representantes mais significativos da escola soviética. Nela, a primeira proposição a se considerar, já que condiciona as restantes, é a concepção dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a psicologia soviética a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento.

Para Vygotsky, na perspectiva didática, o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e flexível intervalo. Em outras palavras, corresponde à *área de desenvolvimento* ou *zona de desenvolvimento proximal*, pois é precisamente o eixo da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para a psicologia soviética, não são somente a atividade e a coordenação das ações que o indivíduo realiza as responsáveis pela formação das estruturas formais da mente, mas também a apropriação da bagagem cultural, que é produto da evolução histórica da humanidade transmitida na ação educativa.

A escola de Wallon (Wallon, Zazzo, Merani)

A psicologia genético-dialética francesa de Wallon reafirma os principais postulados da escola soviética. Mas, para Wallon, o importante é explicar a passagem do orgânico para o psicológico por meio de quatro elementos essenciais: a emoção, a imitação, a motricidade e o *socius* (repercussões pedagógicas). A emoção é uma expressão corporal de um estado interno que adquire um caráter de comunicação, de intercâmbio entre indivíduos e as estruturas psicológicas são a variável mais importante da aprendizagem, tendo sempre presente que tais estruturas são redes complexas e interativas de pensamento, emoção e atividade.

A aprendizagem como procedimento de informação

Os modelos de processamento de informação como tentativa de explicar a conduta cognitiva do ser humano são relativamente recentes. O modelo de processamento de informação considera o homem como um processador de informação, cuja atividade fundamental é receber informação, elaborá-la e agir de acordo com ela.

O processamento da informação começa com os *processos de seleção* de estímulos que acontecem no registro sensitivo em virtude dos mecanismos de atenção. Uma vez selecionada a informação, *codifica-se* e *armazena-se* por breves períodos de tempo na memória de curto prazo. A *retenção* e a *recuperação* são dois programas de controle que determi-

nam o processamento da informação na memória de longo prazo. A *recuperação* é um programa que implica ativos processos de reconstrução e organização idiossincrática e situacional do material recuperado. O processamento de informações recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como explicação básica da elaboração de informação e assim, da execução da atividade humana.

As teorias da aprendizagem na compreensão e nas práticas educativas

O conceito de aprendizagem é um conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino. As teorias da aprendizagem dão a informação básica, mas não suficiente, para organizar a teoria e a prática do ensino. Cabe à didática, disciplina científica teórico-prática, a organização das condições externas da aprendizagem e o controle do modo de interação destas; com as condições internas do sujeito, uma vez identificadas durante todos os processos que balizam a aprendizagem; com o objetivo de produzir certos resultados determinados que suponham o desenvolvimento e aperfeiçoamento das próprias condições internas.

Capítulo 6 – O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?

Movimentos progressistas, nas últimas décadas, culpando a escola tradicional de academicismo e intelectualismo pouco relevante e nessa instituição a agência reprodutora da cultura dominante, quiseram romper a imagem de um ensino transmissor e reprodutor, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais se diminuía a importância dos conteúdos. As preocupações psicológicas referentes ao bem-estar dos alunos/as, seu desenvolvimento e as relações com seus professores/as dominaram sobre sentido cultural da escolarização e do ensino.

O currículo como estudo do conteúdo do ensino

O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as. O estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. É preciso recuperar a

discussão fundamental sobre a configuração, o plano e o desenvolvimento prático do projeto educativo cultural da escola. É uma forma de integrar o discurso pedagógico desde a racionalização das idéias e valores que orientam as decisões em torno de seus conteúdos até a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso.

Um só conceito ou diversas concepções de currículo?

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um pequeno percurso que deve ser realizado. A escolaridade é um pequeno percurso pra os alunos/as e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso escolar.

As diferentes concepções de currículo e as perspectivas são frutos das opções que se tomam no momento de dizer ao que nos referimos com esse conceito. Contreras (1990) considera que é preciso examinar quatro grupos de interrogação para atestar seu significado: **a amplitude variável do significado** – o currículo apresenta significados diversos para pessoas e correntes de pensamento diferentes; **o currículo dentro de práticas diversas** – o contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial para análises e avaliações; **o oculto e o manifesto: uma visão dos que aprendem** – considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Ao lado do currículo oficial existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto; **ao que chamamos currículo? A um processo ou a alguma representação do mesmo?** – o currículo é um meio para transferir idéias para a prática. O currículo é um processo social que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si.

Obstáculos para um marco de compreensão processual

A concepção burocrática da instituição escolar, a perspectiva de professores/as dependentes quanto às propostas externas, a concepção técnica – e, às vezes, mecanicista – levou a que se ocupasse mais das intenções do ensino, dos planos e currículos planejados fora da escola que do que realmente se ensinava dentro e como se traduziam aquelas intenções externas.

Existe uma definição do que é o currículo?

A compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis, mas em qualquer conceitualização

é preciso considerar: **1º)** o estudo do currículo deve oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas em suas dimensões oculta e manifesta; **2º)** o currículo é um processo historicamente condicionado, selecionado de acordo com as forças dominantes de uma sociedade, com capacidade de reproduzir ou transformá-la; **3º)** o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente; **4º)** como projeto cultural elaborado, o currículo condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/a intervenham nele.

Capítulo 7 – O que são os conteúdos do ensino?

O problema de definir o que é conteúdo do ensino e como chegar a decidi-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções.

Conteúdos “nebulosos” nos currículos ampliados

A justificativa de um determinado currículo não pode ficar em critérios de representatividade do selecionado quanto à cultura acadêmica, mas apoiar-se noutros de caráter social e moral, já que o que se busca com sua implantação é um modelo de homem e de cidadão/ã. A incidência real das pretensões de alcançar uma educação menos academicista tem sido mais decisiva na evolução dos métodos pedagógicos do que nos conteúdos do ensino.

Quando um conteúdo é “valioso” e “apropriado”? Construção social dos currículos

Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval dos que têm poder para determinar sua validade, por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana da sociedade. A seleção considerada como apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado ou transmitido.

As determinações mais próximas dos conteúdos do currículo

Lecionar um currículo comum para todos, superar as discriminações produzidas pela separação dentro do sistema escolar de especialidades curriculares diversificadas socialmente, compensar as deficiências de origem dos alunos/as para enfrentar os conteúdos curriculares, diversificar as exigências escolares para que as capacidades de todos tenham acolhida na escolaridade, suprimir a concorrência entre os alunos/as, desenvolver os valores da solida-

riedade por meio do conhecimento e das práticas pedagógicas, tratar os conflitos sociais estimulando a tolerância frente às distintas visões são, entre outras, idéias procedentes das preocupações sociais que se somarão ao discurso pedagógico e curricular, afetando a seleção de conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino.

Conhecimento: base de profissões

Nas sociedades com os sistemas de produção complexos e diferenciados, as atividades laboriais também se diversificaram e se ligam a conhecimentos cada vez mais especializados. O discurso educativo moderno preocupa-se bem menos com a função cultural e democratizadora das escolas do que em ligá-las aos interesses profissionais e produtivos. A crítica à escola, às suas práticas e ao conhecimento que lecionam é feita do ponto de vista dos interesses da produção.

Efeitos menos evidentes do utilitarismo do conhecimento

O conhecimento de prestígio é o que se relaciona com atividades profissionais também prestigiosas e rentáveis para proporcionar boa situação econômica aos que as desempenham. Conhecimento que, ao se ligar tão diretamente com o desenvolvimento econômico, recebe mais recursos para pesquisa. Às profissões em alta corresponde o auge de um tipo de conhecimento: a tendência inversa não é menos correta. A elaboração intelectual sobre a educação, o pensamento educativo e a pesquisa ficarão marcados por essa ideologia utilitarista.

A cultura do ensino obrigatório

O conceito de ensino obrigatório serve para introduzir no debate e análise do currículo uma peculiaridade que marca decisivamente a função cultural dos níveis escolares compreendidos nessa etapa educativa. A obrigatoriedade do ensino não é só um referencial básico das políticas educativas, como também nela se expressa toda uma filosofia pedagógica que se traduz nos conteúdos do currículo.

Significado social do ensino obrigatório

A filosofia básica do ensino obrigatório é a diminuição das desigualdades de origem entre os cidadãos (econômicas, culturais, geográficas), pois se estes fossem abandonados a seus próprios meios não poderiam ter acesso por igual à escolarização, o que em nossa sociedade seria discriminatório devido ao valor que tem a cultura em abstrato e as validações de certificados que as instituições escolares propor-

cionam. A educação com seu efeito socializador, homogeneiza crenças, aspirações, valores e comportamentos básicos para manter a ordem numa sociedade complexa.

As potencialidade e condições básicas do currículo comum

A cultura comum, como qualquer outra idéia a ser levada à prática, não é implantada pelo fato de ser prescrita. A própria idéia de que exista um projeto cultural de conteúdos escolares comum para todos não deixa de apresentar dificuldades, que vão desde a objeção a sua própria existência até os inconvenientes que apresenta seu plano e desenvolvimento nas condições do sistema escolar. A busca de eficácia em uma série de competências básicas e necessárias deve aparecer claramente estabelecida no currículo comum obrigatório. O currículo comum pode facilitar a contínua avaliação diagnóstica e democrática do funcionamento e dos resultados do sistema escolar para sua permanente melhora.

A integração entre conhecimentos

O fato de que o sistema escolar tenha se criado e expandido enquanto esteve vigente a idéia de que o currículo deveria estar composto pelo saber especializado em disciplinas, teve sua influência não só no que se selecionou como saber essencial, mas também nas práticas, nas estruturas organizativas e na mentalidade dos professores/as. A possibilidade e conveniência de inter-relacionar o saber é geralmente aceita para orientar a configuração e prática curricular no ensino fundamental, mas é conflitante no ensino médio, quando os professores/as foram formados em um conceito de cultura especializada em compartimentos estanques. A integração do conteúdo é uma aspiração e exigência cujo fim é a formação geral, que deve facilitar a ordenação do currículo, a política do professorado e a coordenação do trabalho nas escolas.

A diversidade e o currículo comum: respostas políticas, organizativas e didáticas

O problema fundamental é que, em uma sociedade com desigualdades, logicamente os pontos de partida são muito diversos, daí que proporcionar o mesmo a todos na escolaridade obrigatória não significa promover a equidade. Os pontos de partida desiguais de alunos/as frente ao currículo comum, ou frente a qualquer de seus componentes, exigem no ensino obrigatório levar em conta uma preocupação *compensatória* para aqueles que mais necessitam do ensino, pois seu capital cultural de origem não lhes foi favorável.

O problema das diferenças sociais e psicológicas dos indivíduos estabelece um desafio para a organização de todo sistema de educação, exigindo uma reconversão de estruturas, currículos, funcionamento e mentalidade que veste o sistema vigente, porque a idéia da obrigatoriedade e do currículo comum insere-se em um sistema que não foi pensado para isso, mas para responder à diferenciação social existente.

Algumas condições do currículo e de seu desenvolvimento no ensino obrigatório

Opção e diferenciação

Os sistemas educativos e as políticas que os regem para enfrentar a heterogeneidade de interesses e capacidades dos alunos/as optaram pela mudança da diversificação curricular no último estágio da obrigatoriedade, para evitar o conflito e atraso acumulado de boa parte dos alunos/as quando a escolaridade se prolonga além do era o ensino fundamental. As dificuldades para que todos os estudantes acompanhem o currículo comum implica que essa etapa seja especificamente problemática para aqueles com menor capital cultural e menos capacidades intelectuais, opta-se por diferenciar conteúdos, disciplinas ou currículos completos para distintos grupos de alunos/as como meio de evitar o abandono escolar e o fracasso.

Os métodos pedagógicos e a gestão de ritmos de aprendizagem

Os recursos metodológicos servem para responder às diferenças psicológicas e culturais, pois variabilidade de traços pessoais, de gênero ou procedências culturais origina que cada atividade ou tarefa se acomode melhor a um tipo de aluno/a que outro. Desta forma, a escolaridade obrigatória para alunos/as social e pessoalmente heterogêneos exige variedade de atividades para dar oportunidade a diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender.

A avaliação

A avaliação a serviço dos ideais da escolaridade obrigatória não tem como missão classificar, hierarquizar, selecionar ou reprimir; não deveria reprovar ou aprovar. Deve ser entendida como um diagnóstico a serviço das necessidades de conhecimento do aluno/a. É preciso suprimir controles que impeçam o progresso na etapa da obrigatoriedade, porque todo aluno/a tem direito a chegar até o topo da idade final ainda que não "progrida adequadamente". É preciso tirá-los não apenas das

regulações formais estabelecidas, mas também da mentalidade seletiva.

Capítulo 8 – Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as

Aproximação ao conceito: o ensino como plano e o plano do currículo

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidade até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo.

Plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma idéia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade e produzi-lo efetivamente. O ensino tem uma intencionalidade e deve ter uma lógica, ainda que não existam planos absolutamente seguros em se possa pensar em um único caminho possível. O ensino pode ser concebido como uma atividade e uma profissão de planejar, situada entre o conhecer e o atuar. E, como acontece com tudo o que se relaciona com o currículo, o planejamento corresponde a um instrumento para incidir na prática, o que não pode ser visto à margem das opções possíveis, papéis que cada agente está chamado a desempenhar. Não existe uma fórmula universal válida para planejar os currículos. A história da didática e as experiências realizadas por professores/as e especialistas oferecem "exemplos" muito diversos para considerar. Mais do que buscar a fórmula mágica, será útil discutir sobre os problemas implicados e as dimensões sobre as quais optar.

Planejar o currículo depende de sua amplitude

A concepção do plano, as possibilidades de precisá-lo ou prever a ação, as operações que se realizarão estão relacionadas com as funções educativas as quais queiram abranger. Como o ensino obrigatório compreende todo um projeto educativo de socialização que atenda a educação geral e integral do cidadão/ã, é evidente que esta concepção totalizadora exige a observação de aspectos também muito diversos em seu planejamento, ao serem tão diversas suas finalidades.

É importante afirmar que quanto mais complexo for o currículo ou qualquer parte do mesmo, mais problemático, difícil e indefinido será seu possível plano.

Diante de que tipo de prática nos encontramos?

É prioritário levar em consideração a natureza de qualquer realidade ou prática para entender como e em que sentido e medida se pode prever, planejar ou programar. Propor a análise da prática de ensino tem sentido agora para se entender que tipo de plano permite aos que operam nela.

A prática de ensino é uma atividade que existe em certas condições, próprias do tipo de escolarização dominantes. Em alguma medida o professor/a pode decidir como será sua atuação dentro das paredes da aula e um pouco menos dentro da escola, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos antes que ele se questione como atuar, se é que o faz. Precisamente na atividade de planejar é que se concentram estudos que evidenciam a desprofissionalização dos docentes, no sentido de ver aí um exemplo de como a prática do professor/a se limita a aplicar planos realizados fora, pelos livros-texto, pelos materiais curriculares e pelas regulações sobre o currículo.

A prática de ensino e o desenvolvimento do currículo são processos indeterminados

A educação, o ensino, o currículo são processos de natureza social que permitem ser dirigidos por idéias e intenções, mas que não podem ser previstos totalmente antes de serem realizados. Desde esta posição epistemológica de origem, qualquer plano é desencadeado por necessidade, porque não determina nunca totalmente a prática. Quanto mais complexo for um objetivo pedagógico ou um conteúdo, menos determinante pode ser o plano para regular a prática que queira alcançá-lo.

Diferentes atribuições no plano do currículo: âmbito em que se tomam decisões

A competência de construir um currículo não será atribuição exclusiva dos professores/as, porque as decisões implicadas ultrapassam a responsabilidade destes e, circunstancialmente, porque podem não dispor dos instrumentos e da competência para fazê-lo. Os âmbitos de planejamento não formam um sistema de níveis totalmente hierarquizados nos quais o que se faz em um deles determina de todo o que se realiza em outro em estreita dependência. Parece mais próprio colocá-los como âmbitos de decisão que têm relações de interdependência entre si, mas com espaços próprios de autonomia na decisão em cada caso, e até com contradições entre alguns deles.

Não é possível dispor de um esquema válido de plano para todos os agentes que inervem na sua realização. A amplitude, a peculiaridade e a contextua-

lização das decisões em cada âmbito, assim como a responsabilidade política, social, ética ou profissional que implicam os dilemas frente aos quais deverá optar e as razões que deve alegar em cada caso, sugerem marcos de decisão distintos, mas completamente independentes.

Agentes decisórios e planejadores

A divisão de competências entre diversos agentes quando se planeja o currículo em um sistema educativo é o resultado histórico de um equilíbrio particular que se pode alterar, mas o hábito que se criou, e continua sendo visto como normal, é que os currículos comecem a ser configurados, desenvolvidos e implantados partindo das decisões político-administrativas, que os livros-texto se acomodem a elas e que os professores/as atuem no final de um processo de determinações "fazendo com lhes é dito" ou sugerido. Os esquemas gerenciais do currículo em geral e do plano em particular, assentaram essa idéia de hierarquização e dependência que na prática fica bastante falseada. Entretanto, poderia se pensar em uma opção contrária, absolutamente revolucionária entre nós, mas real em outros contextos: professore/as, agências dedicadas ao desenvolvimento do currículo e editoras deveriam estar dentro de processos de inovação constante, discutida e avaliada.

Alguns modelos para atuar: formas de pensar e fazer na prática

Devido à variedade de conteúdos, de situações nas quais se realiza, considerando as peculiaridades da prática educativa e a necessidade de implicar as escolas e os professores/as no desenvolvimento curricular, a utilidade fundamental de qualquer modelo de plano reside em que seja potencializador da reflexão sobre a prática, o contexto em que se realiza e os destinatários que fomenta. Foram múltiplas as fórmulas para realizar esse complexo processo: de decisões hierárquicas (Tyler e Herrick, década de 50), passando por uma racionalidade psicológica com ênfase nos conteúdos (Bruner, década de 70), pelo condutismo entendido como um processo circular sistêmico (Wheeler, década de 70) até se chegar ao esquema globalizador do espanhol César Coll (1987), entendido como um modelo prescritivo que formaliza os passos a serem dados na configuração do currículo.

Síntese elaborada por Edna Prado, doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista/UNESP.

INCLUSÃO – UM GUIA PARA EDUCADORES

*STAINBACK, Susan. e STAINBACK, William.
Porto Alegre, Artmed Editora, 1999*

Capítulo 20 **Apoio e Estratégias de Ensino Positivas**

Wade Hitzing

O texto começa apresentando a idéia de que todos os educadores precisam aprender que para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e especialmente daqueles com comportamento desafiador requer que ele se posicione de maneira a escutar e respeitar seu papel como cliente e crítico dos programas que oferecemos.

Embora sejam registrados avanços na inclusão de grupos minoritários e alunos com deficiências importantes há uma longa história de exclusão de alunos cujo comportamento é destrutivo ou perigoso. O capítulo concentra-se nas causas desses comportamentos e na aplicação desse entendimento para a indicação de programas escolares que dêem apoio à inclusão de todos os alunos.

Antes de tomar decisões sobre como proceder diante de um aluno com comportamento desafiador é importante observar como pensamos e falamos sobre tal comportamento, pois isso pode determinar como estruturamos ou definimos o problema; como selecionamos os objetivos; como escolhemos os procedimentos de intervenção adequados e definimos o sucesso da intervenção.

Quando usamos uma abordagem tradicional de leitura e definição do comportamento desafiador, costumamos rotular ou categorizar o indivíduo, tomando o comportamento como algo que deve ser eliminado antes que se possa alcançar “objetivos” positivos com ele. Nesta abordagem o problema está no aluno.

A seleção de objetivos também se refere às tentativas do professor de reduzir o comportamento tomado como inadequado.

A escolha de procedimentos sempre se ocupa de ignorar, reforçar comportamentos adequados e punir.

O sucesso é definido como a satisfação dos objetivos para a redução ou eliminação do comportamento inadequado.

Um jeito diferente de olhar o aluno com comportamento desafiador é tomar seu desafio como uma comunicação de suas necessidades e desejos e mesmo sobre a qualidade ou adequação das estratégias de ensino.

Um ciclo de aprendizagem pode gerar um círculo vicioso de atitudes inadequadas, uma vez que

os alunos podem:

- Receber tarefas que não valorizam, não entendem ou não sabem realizar;
- Sentirem-se confusos, zangados ou em sofrimento;
- Comportarem-se, então, de modo destrutivo e perigoso diante de atividades tediosas e confusas;

Os alunos aprendem a partir de experiências e tendem a repetir atitudes que funcionam. Em geral atitudes desafiadoras, destrutivas e perigosas funcionam imediatamente, pois o aluno escapa das tarefas e ganha a atenção do professor.

Apesar desse comportamento resultar em retorno imediato, num prazo mais longo eles trazem problemas, entre os quais a exclusão e desconforto na vida escolar.

Muitos comportamentos desafiadores, destrutivos e perigosos têm uma função de comunicação com o professor. Algumas orientações defendem a idéia do professor ignorar a mensagem até que ela seja expressa de forma adequada. Isto não impedirá que o processo desafiador seja refreado e, ao contrário, reforça a idéia de que o aluno pode adiar atividades insatisfatórias para ele como uma tarefa, por exemplo.

Para entender as causas dos comportamentos de um aluno, é necessário realizar uma análise funcional desse comportamento, observando o currículo do aluno, o ambiente escolar e a maneira que esse comportamento funciona para ele.

Reconhecer que o comportamento destrutivo tem uma função comunicativa não significa que devamos aceitá-lo e nada fazer para ajudá-lo.

O texto apresenta o exemplo de uma aluna, Cathy, com um diagnóstico de retardo mental que teve muitas dificuldades em adequar-se ao plano escolar. Seu comportamento ficou mais difícil quando começou a vomitar sistematicamente na escola. Todas as vezes que a menina vomitava, sua mãe era chamada e ela voltava para casa. A equipe escolar e a professora foram orientadas por um especialista a ignorar o fato. Assim passados alguns dias, a menina deixou de vomitar na escola. Atingiu-se o objetivo: o comportamento foi eliminado.

O plano de comportamento, no entanto, não levava em conta as questões que envolviam a aluna para proceder daquela forma. Não levou em consideração as preocupações da menina em relação ao medo da turma, ou dela achar ou não a escola interessante. O plano não ajudou a resolver as questões básicas que motivavam aquele comportamento.

Outro relato encontrado no texto diz respeito a

um menino com deficiência mental e física que costumava agredir a si e aos outros. Mesmo com a ajuda de uma auxiliar, a professora não conseguia que Robbie se interessasse pelas tarefas escolares. Sempre que era impelido a fazê-las, tornava-se agressivo.

Tentando entender o que acontecia com o menino, nem a professora nem a auxiliar levavam em conta que as expectativas e as propostas de programação individualizada que tinham traçado para o aluno podiam não estar correspondendo aos interesses dele.

Teria sido mais adequado ajudá-lo a entender que a escola é um lugar onde se pode confiar nos professores e que a sala de aula é um lugar seguro. Além disso, apresentar o trabalho cooperativo como uma maneira interessante, divertida e envolvente. O comportamento de Robbie sugeria que ele não via muita razão para cooperar.

É preciso traçar diretrizes para oferecer uma sensação de segurança, confiança e cooperação em alunos em situação de inclusão. O professor pode hierarquizar os objetivos que pretende com seu aluno em três níveis:

1 - Apresentar o ambiente escolar e sua presença como seguros;

2 - Apresentar a parceria com o professor e a escola como envolvente, divertida e compensadora;

3 - Apresentar a aquisição de habilidades e competências e a redução de comportamentos problemáticos como algo benéfico.

É importante que o professor concentre-se na segurança, na confiança, na cooperação e na edificação de um relacionamento de trabalho positivo e forte.

Embora seja possível e adequado lidar simultaneamente com os objetivos dos dois primeiros níveis, é importante distingui-los. Em alguns casos o aluno até já conquistou uma sensação de segurança, mas, diante das tarefas escolares não consegue dar conta de cooperar.

O professor precisa estabelecer um projeto de trabalho que interesse e envolva os alunos estejam ou não adequados aos padrões dos currículos tradicionais.

A adoção desta abordagem não implica na desistência em ajudar o aluno a mudar o comportamento desafiador.

Muitos alunos, mesmo não apresentando um comportamento desafiador, estão insatisfeitos com a proposta escolar. Esses não utilizam, no entanto as atitudes destrutivas como uma linguagem que atinge a escola.

Estratégias de apoio devem ser utilizadas tendo em vista o estabelecimento positivo de um vínculo entre professor e aluno.

É preciso remover os aspectos negativos do ensi-

no levando em conta os pontos de vista do aluno.

Vários estudos demonstram que a redução das dificuldades das tarefas escolares e a mudança da frequência e da forma das diretrizes do ensino podem ter influência na redução dos comportamentos destrutivos.

Para preparar um plano educacional, os professores precisam perguntar-se se os alunos escolheriam ou não realizar aquela tarefa. Sem dúvida, nem todas as tarefas escolares serão escolhidas pelos alunos, mas, isto não pode ser uma desculpa para que o professor não implemente atividades de estudo que interessem aos alunos.

O professor precisa remover parte das fontes de frustrações dos programas de ensino.

Eventualmente, mesmo usando esforços para analisar as reações dos alunos, essas não resultam em mudanças. Nessas circunstâncias o professor pode ter que usar procedimentos de manejo do comportamento para reduzir diretamente o comportamento desafiador do aluno. Os procedimentos disciplinares devem ser brandos, como as restrições às atividades compensadoras.

Capítulo 21

Uma abordagem funcional para lidar com o comportamento desafiador grave

*David P. Wacker, Wendy Berg,
Jay Harding e Jennifer Asmus*

Ao considerar o comportamento desafiador é tentador concentrar-se na forma desse comportamento. É comum classificá-lo como auto-flagelatório, agressivo ou destrutivo.

As razões para a ocorrência de um comportamento difícil são difíceis de serem identificadas.

As mudanças de comportamento que ocorrem em diferentes contextos indicam as influências do ambiente.

Sempre um comportamento serve a um propósito e tem uma função para a criança, independente do diagnóstico ou da sua vida doméstica.

É preciso identificar o propósito e a função do comportamento de um aluno e quais os acontecimentos ambientais que o provocam. Diante da mesma situação ambiental um determinado comportamento agressivo pode produzir resultados diferentes dependendo da maneira de um professor abordá-lo.

Os efeitos de um comportamento podem ser categorizados em três funções: conseguir eventos desejados; fugir ou evitar eventos indesejáveis ou conseguir efeitos internos ou automáticos.

Até que se tenha identificado a função do comportamento problemático não se pode determinar uma intervenção eficiente.

O propósito específico da avaliação comporta-

mental é identificar por que o comportamento ocorre dentro de um determinado contexto, para que uma intervenção adequada seja desenvolvida.

A avaliação pode ser:

- Descritiva – que identifica os momentos do dia associados ao comportamento;
- Estrutural – que identifica eventos antecedentes que determinam a ocasião para o comportamento e
- Funcional – que identifica a manutenção dos eventos para o comportamento.

Quando a função do comportamento difícil é identificada pode-se iniciar uma intervenção correspondente.

Toda intervenção tem como sentido ensinar uma nova habilidade que pode encontrar uma barreira no próprio comportamento. Ela vai precisar de mais tempo para ser implementada com sucesso.

É preciso de um tempo para apresentar um novo conjunto de regras. O principal fator para o sucesso é confiar na intervenção.

Proporcionar reforço apenas aos comportamentos desejados e remover todo reforço ao comportamento desafiador.

Os passos seguintes são essenciais para intervenções bem sucedidas:

- 1 - Identificar a função do comportamento desafiador;
- 2 - Determinar de forma clara o comportamento que será reforçado;
- 3 - Remover todo o esforço ao comportamento desafiador;
- 4 - Proporcionar o máximo de reforço ao comportamento desejado.

Todas as intervenções comportamentais envolvem procedimentos de reforço diferenciais ou variações desses procedimentos.

Os autores propõem três opções que aumentam os procedimentos de reforço:

- Treinamento da comunicação funcional
- Procedimentos de intercalação de tarefas
- Realização de escolhas

O TCF é o primeiro passo na intervenção eficiente para substituir o comportamento desafiador por um *mand* (resposta de comunicação) alternativo.

Quanto mais tempo for suprimido o comportamento difícil, maior a probabilidade de se fazer exigências maiores ao aluno.

Com relação ao comportamento de manutenção de atenção, usar uma abordagem de adiamento. Comunicar ao aluno que vai atendê-lo e adiar por um tempo pequeno no início.

O procedimento de intercalação de tarefas é útil quando o comportamento desafiador é usado para adiar as tarefas.

É importante que as crianças persistam diante das diferentes tarefas propostas ofertadas por professores e pais.

Deve-se usar o procedimento de ofertar tarefas curtas e familiares às crianças. Assim, a criança consegue experimentar o sucesso.

Algumas tarefas consideradas desagradáveis pelas crianças podem ser intercaladas por tarefas mais divertidas. Trata-se de ofertar uma variação da tarefa.

Começar com uma tarefa de alta probabilidade e intercalar uma tarefa original de baixa probabilidade.

Um programa de realização de escolhas é uma boa opção para os alunos que mantêm o comportamento difícil. Em primeiro lugar é preciso identificar o que é preferido e reforçador para o aluno.

Neste caso a proposta é possibilitar que o aluno faça uma escolha das atividades preferidas. Isto cessa as reações agressivas.

É importante que a criança possa exibir o comportamento adquirido em várias outras tarefas.

A maioria das pessoas, com ou sem deficiência no desenvolvimento precisa de uma certa quantidade de instrução direta quando está diante de novas versões de uma tarefa.

Ensinar a generalização às crianças cujo comportamento é desafiador deve variar de alguma forma, como, por exemplo, solicitar atenção em situações individuais, em grupos e com brincadeiras não estruturadas.

É importante que o aluno possa discriminar situações de uso de determinadas aprendizagens. A generalização da resposta aumenta a frequência de outros comportamentos socialmente aceitáveis, como, por exemplo, uso de sinais para conseguir atenção.

A síntese do capítulo compreende:

- 1 - Identificação da função do comportamento desafiador ou seu reforço;
- 2 - Reforço para o comportamento desejado;
- 3 - Treino de situações novas para produzir generalizações do estímulo;
- 4 - Tirar vantagem das oportunidades de ensino para reforçar comportamentos novos que substituem comportamentos desafiadores.

Capítulo 22

Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadapitados

W. Stainback e S. Stainback

O capítulo prevê a estruturação da sala de aula para evitar a ocorrência de problemas disciplinares.

O professor precisa ter consciência do que realmente acontece em sala de aula. Uma das formas é manter o controle visual dos alunos.

É preciso cuidar também dos espaços em sala para a circulação e o trabalho.

Uma questão importante é o controle do tempo em que o aluno persiste na atividade.

O tempo na tarefa inclui o tempo de envolvimento tanto em tarefas acadêmicas quanto nas áreas de interação social.

É preciso fazer com que os alunos responsabilizem-se pelas atividades de aprendizagem.

O professor precisa escolher cuidadosamente os métodos usados para ensinar seus alunos.

Quando uma demanda é ambígua os alunos podem entrar em contato com algum tipo de frustração e conseqüentemente envolver-se em comportamentos inaceitáveis.

Os alunos precisam saber o que os professores querem dele. Precisam experimentar o sucesso. Esse tipo de envolvimento do aluno pode ser um fator preponderante na prevenção de problemas disciplinares.

O papel do professor é muito importante para envolver os alunos de forma ativa. Ele deve proporcionar retorno e reconhecimento às realizações de forma imediata.

As práticas de agrupamento em uma turma podem influir no comportamento.

É preciso organizar as atividades em grupo de modo cooperativo.

As expectativas e os planos de sucesso mais do que os de fracasso, podem ajudar e estimular atitudes positivas nos alunos em relação a seu próprio comportamento e ao comportamento dos colegas.

Os alunos gostam de estar com professores positivos e satisfeitos.

O professor precisa reconhecer os comportamentos adequados e as realizações.

O autoconceito dos alunos pode ser melhorado se os professores indicarem a importância de seus alunos.

É importante comunicar a expectativa de hábitos de trabalho produtivos, usando, por exemplo, modelos.

É preciso também trabalhar a autonomia dos alunos e apresentar a rotina de modo explícito. O professor deve atrair pouca atenção para os comportamentos inadequados e muita atenção para os comportamentos adequados.

Resumido por Maria Eugenia Capraro de Toledo, especialista em tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento, Orientadora Educacional e Consultora em Educação Inclusiva.

O ERRO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

TAILLE, Yves de La. Artigo publicado em **AQUINO, J.G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas - São Paulo, Summus, 1997**

Analisar o erro é uma boa oportunidade para rever a teoria de Piaget, que redimensionou essa questão sob diferentes ângulos. Nesse sentido, o objetivo desse texto é fazer uma análise pedagógica do erro, que não caia nem em sua condenação, nem no oposto, sua sacralização.

O conhecimento como interpretação

Um dos conceitos mais importantes da teoria piagetiana é a assimilação, que na biologia significa "converter em substância própria". Esse conceito deve ser empregado, segundo Piaget, para toda e qualquer forma de interação entre um organismo e seu meio. Nesse sentido o exercício da inteligência traduz-se pela incorporação de elementos do meio.

Tal incorporação é determinada pela organização da inteligência. Assim, o ato de conhecer é um ato de interpretação, já que significa assimilar o objeto à organização de que a inteligência é dotada, ou seja, conhecer é conferir sentido, é fruto de um trabalho ativo de assimilação. Como exemplo podemos observar a inteligência infantil. As representações que as crianças têm do mundo não são meras cópias do real, mas uma interpretação própria, uma forma singular de tratar as informações recolhidas do meio. Dessa forma, a qualidade das interpretações depende dos diversos níveis de estruturação da inteligência.

Há duas implicações pedagógicas decorrentes dessa compreensão sobre a inteligência e o erro. Primeiramente é necessário definir o que é erro. Os erros infantis podem ser visto de duas formas: uma negativa e uma positiva. A forma negativa mostra-se pela diferença existente entre o conhecimento correto e incorreto. A forma positiva diz respeito ao testemunho que são da atividade da inteligência infan-

til, ou seja, significam que a criança está pensando.

Algumas ponderações pedagógicas fazem-se necessárias. Primeiro, a condenação sumária do erro não permite avaliar sua qualidade intrínseca, ou seja, sua relação com os processos de assimilação. Como decorrência, há um desrespeito à inteligência infantil, um menosprezo pela fala das crianças, que pode levá-las a abandonar seus esforços espontâneos de reflexão. Segundo, nem sempre é fácil avaliar a qualidade do erro. Dessa forma, é preciso saber como se organiza a inteligência, seus níveis de estruturação e como as crianças superam seus erros.

O conhecimento como construção

Para Piaget, a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito como o meio. Nesse sentido, todo construtivismo é necessariamente interacionista.

Além da assimilação, outro conceito piagetiano fundamental é a acomodação, que é a modificação dos esquemas de assimilação em função das particularidades do objeto assimilado. O binômio assimilação-acomodação é fundamental para compreender outro conceito fundamental da obra piagetiana, a equilibração.

Para Piaget, uma das fontes de progressos no desenvolvimento é o desequilíbrio. A busca de equilíbrio e a superação de conflitos cognitivos explica, em parte, a evolução da inteligência. Mas, para que haja conflito, é necessário que o sujeito perceba que suas formas de assimilação não são suficientes para o que pretende resolver ou fazer. Nesse sentido, a educação deve promover conflitos cognitivos.

Outro conceito de Piaget é a regulação, que explica o processo de evolução da equilibração. Na regulação há uma retomada de uma ação que modifica seus resultados. Se a retomada desta ação tiver o resultado esperado, a ação continua a mesma. Se não tiver, o sujeito busca corrigir a ação. Nesse último caso, há uma situação de conflito, chamada de perturbação, ou seja, aquilo que faz obstáculo à assimilação. Para Piaget, a evolução da inteligência tem como fonte essencial as regulações advindas de situações perturbadoras. Nesse sentido, o erro tem papel fundamental.

Algumas ponderações pedagógicas são importantes: 1) o erro deve ser observável para o aluno, que deve ter acesso à qualidade de seu erro; 2) a observação do erro não depende apenas da organização da tarefa, mas também do nível de desenvolvimento do sujeito; 3) o erro tem grande valor no processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas o objetivo da educação é o acerto.

Conhecimento e socialização

O ser humano é essencialmente social. Mas esse ser social não é social da mesma maneira em todas as fases do seu desenvolvimento, há qualidades diferentes da interação entre os sujeitos, que são determinadas pelas progressivas construções de estruturas mentais.

Há duas formas de interações sociais: coação e cooperação. A relação de coação é unilateral, alguém impõe seu pensamento ou ordens aos outros. Já na relação de cooperação há reciprocidade. Para Piaget, as relações criança-criança facilitam a cooperação. Relações de cooperação favorecem a inteligência, pois nestas o erro não só é explicitado, como são apontadas suas causas.

Conhecimento e motivação

Somente há atividade se há motivação, ou seja, se há desequilíbrio do sujeito em relação a si mesmo ou em relação ao seu meio. Nesse sentido, para complementar a análise do lugar do erro no desenvolvimento, deve-se fazer um exame da dimensão afetiva do homem.

Sobre essa temática, duas afirmações são importantes:

1) Nossos desejos não são sempre sábios. No caso das crianças, uma das tarefas educativas é fazer com que cultivem sua afetividade e ampliem seu campo de conhecimentos;

2) Não se deve limitar o aspecto afetivo à dimensão do puro prazer. Aprender pode e deve ser mais amplo que um prazer lúdico.

Síntese elaborada por Flavia da Silva Ferreira Asbahr, doutoranda do programa de Psicologia da USP.

COMPREENSÃO DA LEITURA: A LÍNGUA COMO PROCEDIMENTO

*TEBEROSKY, Ana et al.
Porto Alegre, Artmed, 2003*

Os autores discutem assuntos da atualidade, oferecendo normas e exemplos a respeito da compreensão da leitura. O resumo obedece à ordem dos capítulos.

1 - Ler, leitura, compreensão: temos falado sempre do mesmo?

Isabel Sole Gallart

Olhando o passado: quem, o que e como se lia

A leitura não é mera habilidade, e sim modo de elaborar significado, varia de uma cultura para outra, entretanto, deveria ser possível desenvolver uma maneira de estudar suas mudanças dentro de uma mesma cultura. No passado, a leitura era, um exercício espiritual, exercício transcendente e não instrumental e/ou de fruição e isso gerava conseqüências na leitura. As crianças aprendiam a ler orações em latim, portanto não era de compreensão que se tratava. A leitura passou de intensiva, na idade Média, (ler poucos livros, em grupo e de caráter sagrado) à extensiva a partir de 1800, (textos variados, leitura rápida, silenciosa e individual). A leitura extensiva foi fruto de novas idéias sobre a natureza do ser humano e cultura, assim como a abundância de materiais. Isto teve implicações importantes na leitura e no leitor. A finalidade de conhecer, informar-se leva a interpretar mais do que reverenciar. Ler de forma crítica, valorizando, ou não, a informação e a investigação sistemática, da leitura é invenção recente.

A investigação da leitura e sua aprendizagem: alguns dados

Controvérsias sobre como se dá a leitura, se de forma global ou por letras datam de 1886. Os trabalhos sobre a organização da memória e a importância do conhecimento, Bartlett (1932) influenciaram as concepções atuais sobre o processamento de informação, embora a idéia de decodificação não tenha de todo desaparecido. De forma geral, há consenso aproximando a leitura de três modelos genéricos: bottom-up (leitura das unidades para o todo); top-down (do todo para as partes) e interactiva (integra e transcende os modelos anteriores). As pro-

postas resultantes são importantes porque a forma como se aprende está ligada à forma como se dá a leitura. Nossa concepção atual aproxima-se da interactiva. Existe ainda a polêmica se compreensão é uma habilidade básica ou uma série de sub-habilidades. Há propostas que se inspiram no modelo procedimento/produto (como receitas), nessa forma, elementos da singularidade do leitor não são levados em conta. De modo geral, dá-se mais importância ao ensino da leitura do que a auto interrogar-se sobre o que melhora sua compreensão. Diante de um texto, o leitor compreende os propósitos da leitura? Qual conhecimento prévio o texto demanda?

Para ler, muitas estratégias são postas em prática, o importante é que o aluno alcance cada vez mais autonomia, dirija e regule sua própria aprendizagem.

O que sabemos e o que fazemos

Ler é uma atividade cognitiva complexa e que posiciona o leitor diante do texto. Mudaram as formas de ensinar leitura? O que sabemos sobre a leitura modifica seu ensino? É preciso que o ensino da leitura seja repensado em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si, como instrumento de conhecimento e como forma de prazer e fruição. De forma geral, complica-se muito a vida dos estudantes. Há maneiras mais fáceis de ensinar a ler: ensinado a ler com objetivos diferentes, com consciência do que fazem e com propostas que façam sentido.

2 - ESTRATÉGIA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO NO ENSINO OBRIGATÓRIO

Joan Serra Capallera, Charles Oller Barnada

As estratégias utilizadas para ler regulam a própria leitura e demandam objetivos, avaliação de resultado e modificação pertinentes. Essas estratégias podem ser objeto de investigação e aplicação no processo ensino-aprendizagem desde que resultem em maior compreensão. Para tanto, é preciso estar alerta para: os conteúdos conceptuais implícitos que são trabalhados; o seu grau de pertinência em sala, a clareza de objetivos, a finalidade das tarefas e as características do texto para que a leitura resulte autônoma.

Aproximação a alguma das principais estratégias do ensino da leitura

A aprendizagem de habilidades para leitura deve objetivar a autonomia. Se favorecermos, ao aluno, a compreensão dos micro processos envolvidos na leitura, permitimos que ele reconheça suas dificuldades e formas de se auto-regular, para tal são necessárias estratégias:

Objetivos: decodificar com fluidez; reler, utilizar elementos de ajuda externa para a compreensão léxica; avaliar a consistência interna do conteúdo que o texto expressa e sua correspondência com os conhecimentos prévios; distinguir o que fundamental daquilo que é pouco relevante; construir significado global; elaborar e fazer inferências; ter uma estratégia estrutural e atenção concentrada; conhecer os objetivos da leitura; ativar os conhecimentos prévios pertinentes; avaliar e controlar se está havendo compreensão e auto-regular a leitura partindo da revisão da própria atividade ou da recapitulação do que foi lido; relacionar conhecimentos prévios com a informação do texto; avaliar e integrar a nova informação

Estratégia de leitura e processo de ensino-aprendizagem

As estratégias para ler ocorrem enquanto exercemos a leitura. As características gráficas, lingüísticas e de conteúdo de um texto determinam a ativação das estratégias que forem pertinentes a ele. Assim, tanto as características estruturais como aquelas de conteúdo e objetivo, condicionam a sua compreensão e determina como e quando ensinar estratégias de leitura.

O tratamento complementar da leitura em aula: A importância da leitura é incontestável e nos últimos anos têm surgido inúmeros tratados e metodologias sobre seu ensino. Entretanto é preciso reconhecer que trabalha-se com a leitura, em outras áreas que não a do ensino do idioma, assumindo que o aluno tem destreza de leitura. É preciso que convocar os professores para o tratamento que a leitura deve ter em todas as áreas.

Como conseguir isso? Objetivo: Não se trata de denúncia ou acusação e sim de propor ações concretas. A leitura é base fundamental de toda e qualquer aprendizagem e os professores têm buscados caminhos. Se no ensino do idioma o objetivo prioritário é desenvolver a leitura, em matemática, por exemplo, isso não é encarado como tão importante.

Tratamento didático

A leitura pode aparecer, no processo didático, de acordo com seguinte quadro:

Tipo de leitura	Antes	Durante	Depois
Investigação	Classificar objetivo; relacionar conhecimentos.	Assinala a linha de busca e investigação	Apresentação esmerada
Aprendizagem	Preparação: termos e idéias; apresentação: motivação; conhecimentos prévios.	Leitura compartilhada Comentário do grupo	Representação; esquema Aplicação em atividades
Espontânea	Estímulo; conhecimentos prévios.	Incorporação de conteúdos	Deleite pessoal
Resolutiva	Centrar atenção; despertar interesses.	Determinar problema Identificar índices de leitura Organizar relações	Planificar a resolução

Leitura investigativa: é preciso que o aluno tenha claro o que busca, que se estabeleça quais são os conhecimentos prévios necessários, que se delimite um caminho através de referências, e por fim, que se propicie oportunidade para o aluno apresentar suas conclusões.

Leitura aprendizagem: favorecer a compreensão

dos termos difíceis, extrair e classificar as idéias do texto, estruturado-as organizadamente. Motivar, sensibilizando o aluno para o tema, criar momentos de leitura compartilhada, discutir quais os novos conhecimentos obtidos pela leitura. Criar meios de representação do que foi lido (esquemas, gráficos, símbolos), avaliar os resultados obtidos da leitura.

Leitura espontânea: algumas crianças tomam contato com textos por curiosidade ou casualmente. Cabe ao professor abrir o espírito do aluno a novas descobertas dotando a leitura de maior grau de afetividade.

Leitura resolutiva é aquela que carrega alguma situação problema. Para tal é preciso favorecer a concentração do aluno, orientar a compreensão e planejamento de soluções. Para que qualquer leitura tenha êxito é preciso o sujeito se disponha a ela, mantenha uma atitude interativa com o texto e saboreie os resultados de sua atividade.

4 - EDUCAÇÃO INFANTIL: A iniciação no mundo da escrita

Ana Teberosky

Algumas das maiores inovações, no que diz respeito à aprendizagem da escrita, foram influenciadas pelas investigações psicolinguísticas. Embora investigação e prática sejam diferentes, esse artigo tem intenção de propor a organização de atividades didáticas, úteis e realizáveis, e que sejam justificadas psicologicamente. Ultimamente têm-se destacado a importância da escrita como função social, incorporando ao estudo de textos literários, textos "reais", que circulam socialmente. Seleccionamos duas funções: a escrita funcional e a escrita ficcional e também dois tipos de escrita: a escrita do mundo urbano e a escrita documental. Para que a criança crie autonomia em relação à escrita, os objetivos seguem a seguinte progressão: fazer a criança entrar no mundo da escrita: fazer a escrita entrar na classe, usar diversos suportes da escrita, iniciá-la na produção de textos funcionais, fazer a criança conviver com um leitor e iniciá-la na produção de textos.

Fazer a criança entrar no mundo da escrita: Exemplo de proposta. Estudar, com um grupo de crianças (5-6 anos), os materiais escritos de um bairro.

Objetivos: Guiar as crianças para planejem a ação de encontrar um ponto determinado no bairro, ajudá-las a observar e registrar, copiando, os escritos encontrados. Na segunda etapa, analisar as cópias realizadas, comparando-as com os textos modelos. O professor atua como guia e modelo de planejamento da atividade.

Fazer a criança conviver com leitores: exemplo de proposta: leitura diária de textos da leitura universal (Tristão e Isolda, Robin Hood, As mil e um noites, etc.). A criação, pelas crianças, do Livro das versões, no qual podiam desenhar ou reescrever as histórias ouvidas.

Objetivos: criar ambiente de imersão na leitura, criar ações, expressões e atitudes de leitura, através do modelo da professora como leitora. Trabalhar o gênero (novela narrada), aproximar-se de textos con-

sagrados e reescrever tem como objetivo a memorização da história e apropriação das particularidades da linguagem do livro.

Leitura na educação infantil? Sim, obrigada

Isabel Sole Gallart

Aprender a ler é distinto de aprender outros procedimentos escolares. Requer que o aluno atribua sentido, conte com recursos cognitivos suficientes e tenha a ajuda, insubstituível, de pessoas em que confie. É um processo no qual intervêm experiências, motivação e conhecimento, que começa em momentos distintos para cada um e não tem fim.

Cuidado com a leitura!

Há muitas idéias que circulam a respeito do ato de leitura tais como a necessidade de pré-requisitos, maturidade e que a aprendizagem depende da correspondência som/letra ou som/palavra global. Essas idéias acabam por retardar a relação das crianças com a leitura e a criar a prática de atividade de pré-leitura, cuja vinculação com o ato de ler, de fato, são impossíveis de provar. A resistência de ensinar a leitura nas primeiras etapas da escolaridade também está calcadas na idéia dela ser somente um processo de tradução de códigos.

Leitura sem medo

Há razões suficientes para situar a leitura na educação infantil, sem medo. Oferecer leitura às crianças na educação infantil não é certamente cercá-los de regras de decodificação, mas sim proporcionar-lhes experiências divertidas e gratificantes com algo que eles, de uma forma ou de outra, já conhecem. Sabe-se que quando algo tem significado para a criança, ela se mobilizará para apropriar-se daquilo que há no universo cultural que a cerca. A intervenção do professor pode favorecer essa apropriação, usando de estratégias que permitam seu crescente domínio já que não há um caminho único para construir noções de leitura.

Ler na educação infantil: a leitura tem lugar na educação infantil, desde que se adotem decisões com relação a isso.

A leitura na classe: mesmo reconhecendo que a o sistema da língua escrita é complexo, não há porque menosprezar a capacidade das crianças para deduzi-lo. Aprende-se a ler vendo outras pessoas lendo, tentando ler, acertando, errando. A criança faz tentativas de desenhar e escrever e isso pode ser extensível também à leitura. A educação infantil é um contexto excelente para o uso funcional da leitura e, para isso, é necessário aproveitar o interesse das cri-

anças, ler contos, valorizar tentativas de leitura, fomentar conhecimentos a respeito dela, aproveitar o reconhecimento global de algumas palavras e letras privilegiadas (o próprio nome, o nome de produtos conhecidos, etc.). Também é importante aproveitar as perguntas das crianças a respeito do sistema e usar estratégias de atividades nas quais ler tenha sentido.

A leitura e os pais: as relações entre crianças, família e escola são, na educação infantil, mais estreitas que em outras etapas. Em alguns países, a escola envolve os pais em atividades de leituras com seus filhos. Os pais oferecem um modelo de leitor à criança e às vezes basta sugerir que leiam para eles. Os professores precisariam encontrar formas de implicar os pais para que colaborem nesse sentido.

Ler como algo central: Propõe-se seriamente o ensino da leitura na educação infantil e as propostas e decisões em torno disso devem fazer parte do projeto pedagógico. Na educação infantil, a leitura tem um lugar muito definido e amplo. Não se trata de acelerar nada, nem substituir etapas com relação ao conteúdo, "trata-se apenas de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que lhes interessa e que se encontra presente em sua vida e na nossa e que não há sentido algum em ignorar".

6 - FORMAR CRIANÇAS LEITORAS/ PRODUTORAS DE TEXTOS: proposta de uma problemática didática integrada

Josette Jolibert

A problemática geral é uma proposta didática integrada, globalizante, que abarca aprender a ler e produzir textos, desde a educação infantil até o término do ensino básico.

Aprender a ler é aprender a interrogar textos completos desde o início: ou seja, texto entendido como superestrutura completa que funciona em situações reais de uso. Não oferecer textos completos às crianças prejudica seu desenvolvimento.

Ler é interrogar um texto, ou seja, construir ativamente um significado, em função de suas necessidade e projeto a partir de diferenças-chaves e estratégias pertinentes articuladas. Isso não significa trabalhar com questões de interpretação de texto, mas sim que a criança interroga o texto para formar significado.

Toda a aprendizagem é processo de autoconstrução da estruturação de uma unidade completa desde o início, portanto deve-se proporcionar às crianças, desde os dois anos, a possibilidade de interrogar o texto.

Não se pode separar aprender a ler, de aprender a produzir. Aprende-se a ler produzindo texto e se aprende a produzir textos lendo, porque são proble-

máticas simétricas e dialéticas.

Há competências lingüísticas comuns utilizadas tanto para aprender a ler como para produzir textos que permitem traduzir intenções em marcas lingüísticas características.

Há sete níveis de competências lingüísticas que podem servir para o professor conceber suas atividades, são elas: **1** - noção de contexto situacional (como o texto chega ao leitor); contexto (de onde vem o texto). **2** - principais parâmetros da situação comunicativa (quem e para quem foi escrito e com qual objetivo). **3** - Tipo de texto (como circula socialmente). **4** - superestrutura que se manifesta em forma de organização espacial e lógica dos blocos textuais, o esquema narrativo e a dinâmica interna. **5** - Lingüística textual opções de enunciado e suas marcas, os substitutos e conectivos, as redes de significado. **6** - Lingüística da frase, sintaxe (marcas), vocabulário, ortografia e pontuação da frase. **7** - As palavras e as microestruturas que as constituem, grafemas, microestruturas sintáticas, microestruturas semânticas.

Essas marcas lingüísticas servem ao leitor, como pegadas e instalam nos textos os sete níveis de operação e a utilização dela, como informações, para construir significado.

Como criar as condições permitindo uma auto-aprendizagem ativa?

Organizando, na classe, uma vida cooperativa e pedagógica de projetos e articulando um sistema estratégico com três tipos de atividades: **A** - situações de vida múltipla, desfrutando o ler e produzir; **B** - módulos de aprendizagem para que as crianças aprendam a enfrentar cada tipo de texto, **C** - Atividade de entretenimento e reforço, enfocados e eleitos singularmente pelos alunos. A elaboração, com os alunos, de instrumentos e conceitualização e de critérios de auto-avaliação objetivam construção de competências do leitor, ou seja, suas estratégias.

Um novo rol docente com concepções distintas, tais como criar condições para a regulação de uma vida cooperativa, um ambiente estimulante e uma atitude positiva de estímulo.

Conclusões: superar a querela dos modelos: pressupõe-se uma concepção holística na qual cada criança aprende em sua relação com o texto. Levar a sério a decodificação, mas não com prática impositiva e de memorização e sim pelo desenvolvimento dos sete níveis lingüísticos. Os modelos que há hoje, no campo da aprendizagem de leitura, não são didáticos, mas sim modelos importados que se elaboram dentro de outro campo, aquela da psicologia da aprendizagem e da psicolingüística, confundindo investigação dessas ciências com a didática.

É urgente constituir e desenvolver a didática com

uma de investigação científica com postulados próprios: **1** - A didática se refere à aprendizagem em sala de aula e à intervenção dos professores. **2** - Requer uma investigação por equipe que englobe os diversos profissionais de educação. **3** - O objetivo da investigação didática integra a problemática a partir do ponto de vista da aula, com as fontes teóricas. **4** - Os destinatários das investigações são os professores que intervêm na sala de aula. **5** - Os postulados acima podem ajudar a desenhar a formação de professores mais eficazes e criar eixos para novas investigações.

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Seis leitores em busca de um texto

Liliana Tolchinsky, Mabel Pipkin

Existem diferentes tipos de texto e há diferentes modos de ler. Esses modos resultam de propósitos e cumprem funções diversas.

Como foi a atividade pensada: desenvolveu-se em escola em zona urbana marginal de uma pequena cidade (da Argentina) com as crianças que tinham pouco acesso a textos, fora de escola. O professor propôs uma situação de leitura na qual todas as crianças tinham o texto e algumas tinham um papel a cumprir: o detetive (interrompendo a leitura quando do surgimento de palavra que não entendesse), o questionador (perguntando sobre dados que faltavam para entender o texto), o redator (que resumiria todo o texto no final), o sábio (relacionando o texto com outras informações) e o adivinho (que deveria descobrir qual era o final da história).

Os antecedentes dessa atividade: A valorização da leitura compartilhada entre alunos e professores que alternam a posição (ensino recíproco de Brown). A leitura seguiu quatro estratégias fundamentais: o resumo, as questões, questionamento pessoal e previsão.

O sentido da atividade reside na possibilidade de retornar ao texto, efetuando operações distintas. Isto rompe a linearidade da leitura, acessando diversos planos do texto literário. Há ato de apropriação do sentido e confronto de opiniões. Além disso, promove formas de organizar a comunicação ultrapassando a da posição estabelecida professor/aluno.

Os textos eleitos foram livros que foram escritos para serem lidos, interpretados, criticados e não aqueles escritos para, supostamente, aprender a ler.

Importância do suporte material: o livro verdadeiro, permite a exploração física do suporte, a qualidade da impressão, dos desenhos, etc.

A atividade tal como foi realizada: Foram formados cinco grupos, com crianças de seis anos em níveis diferentes de competência de leitura. A cada sessão, as funções dos alunos eram sorteadas. Nas

primeiras sessões a participação do coordenador era muito mais ativa que a do grupo, entretanto com o passar do tempo os alunos passaram a atuar e envolver-se mais.

Para que serviu essa situação?

A compreensão de textos é processo interativo e de inferência que requer a construção de modelo mental do significado do texto. O leitor constrói marcos interpretativos para completar o que lê, porque nunca tudo está explícito no texto. Essa situação permitiu que se construíssem, de forma colaborativa, as distintas marcas de ler textos literários.

A vivência da tarefa por parte dos professores e dos alunos: Na medida em que as crianças adquiriram confiança com a indagação ativa dos textos, expressaram alegria na tarefa. As professoras afirmaram que a experiência as havia inspirado para novas formas de trabalho.

Dúvidas e aprendizagens: Em muitos momentos, a impressão era de que os alunos haviam passado por uma "terapia intensiva", os resultados forma evidentes nos alunos e professores.

Variações sobre a mesma atividade: a função de leitor pode ser preparada especialmente para crianças com dificuldade de leitura; os alunos podem participar da seleção dos textos visitando bibliotecas ou livrarias; um dos alunos pode registrar por escrito o resumo de cada sessão para ser lido na seguinte; podem ser definidas mais funções para os alunos; cada grupo pode registrar suas próprias impressões, para outras atividades de produção de texto e pode ser realizada só com professores, para que vivenciem sua própria posição de leitores

8 - Recantos para aprender a ler

Rosa Gil e Maria Soliva

Como local para aprender a ler não se entende apenas como a prática de organizar espaços para a atividade em sala de aula, e sim como uma experiência didática sobre espaços para leitura. Esses espaços formam parte de um modelo organizador, baseado na autonomia do aluno, no trabalho cooperativo e na intervenção pedagógica ajustada à concepção construtivista da aprendizagem.

Aprender a ler: há inúmeros modelos e métodos para ensinar a ler, oriundos de distintas correntes pedagógicas e psicológicas, e em geral realizam práticas aplicadas com excessiva rigidez, controle do processo didático, a partir da perspectiva do método. Parte-se do princípio que aprende a ler é aprender a compreender o que está escrito e que isso vai além do domínio das habilidades de decodificação. Implica o conhecimento e uso de estratégias para

leitura. O professor, enquanto modelo de leitor para os alunos pode ensinar a diversidade de estratégias que podem ser utilizadas para construir o significado de um texto.

Por que recantos de leitura?

Para aprender a ler, como as outras aprendizagens, cada aluno segue seu próprio caminho e ritmo e os recantos de leitura permitem um ensino que se ajuste aos distintos ritmos.

Um tempo e um espaço para observar o conhecimento de cada criança

Organizar um recanto de leitura na sala, pressupõe um espaço físico e temporal observando o que cada aluno sabe e que, muitas vezes, o professor nem suspeita.

Atender a diversidade, fomentar a cooperação:

Nos recantos se reúnem vinte e duas crianças do primeiro ciclo, de anos diferentes, reunindo assim leitores mais avançados servindo de modelos e ajudando aqueles que estavam no início do processo. Trabalhando juntos a mesma tarefa (buscar respostas, ordenar textos, etc.) gera-se o trabalho cooperativo e o professor pode atender melhor a quem necessita de sua ajuda.

Um tempo e espaço para desenvolvimento da autonomia: Nos recantos os alunos decidem aonde e com quais materiais querem trabalhar. Sendo protagonistas dos próprios trabalhos as crianças se concentram para as tarefas e voltam satisfeitos para a própria sala.

A possibilidade de um acompanhamento individualizado e de uma intervenção pedagógica mais ajustada ao processo individual de aprendizagem.

Nos recantos de leitura é possível observar o comportamento da criança individualmente, se ela se aventura, se cria hipóteses. Observa-se, também, que cada criança tem um estilo de abordar as tarefas e isso permite que se compreenda melhor de que forma interferir.

Recantos de leitura: biblioteca e oficina

A organização dos cinco espaços mobiliza um total de cem alunos, com quatro tutoras, a professora de reforço e a professora de educação especial. Cada um é responsável por um dos cinco espaços. Os critérios de organização são: a diversidade de nível de conhecimento, a mescla de meninos e meninas, diversidade de sala e ano de origem.

Tempo e espaço: A atividade tem a duração de uma hora e meia diariamente, os recantos estão distribuídos em 5 salas de aula, cada sala tem três espaços.

Áreas curriculares e conteúdos: As áreas trabalhadas são Matemática e a Língua, através de: leitura e reflexão sobre o idioma, escrita, números e cálculos estatísticos, problemas geometria e medida, língua oral. Há um plano semanal para orientar os alunos.

Um recanto para tornar-se íntimo da leitura: biblioteca. Nela se dão situações de leitura autônoma, de acordo com as estratégias de cada aluno, além da potencialização do gosto pela leitura já que os alunos encontram livros, revistas e textos de sua preferência.

Um espaço para jogar compondo e decompondo textos: a oficina: o objetivo é que, através da manipulação de materiais diversos, os alunos constatem que significado do texto varia de acordo com seus elementos. Compara-se com os alunos, essa oficina a uma oficina mecânica, em ambas se desmonta o todo. Os textos são então decompostos, modificados e remontados novamente. A atividade permite avançar no processo de codificação alfabética, além de desenvolver habilidades específicas de leitura.

Concluindo: A infra-estrutura dos recantos permite acompanhar o caminho que segue cada aluno na sua aprendizagem de leitura. A natureza das tarefas permite ao professor interagir com cada aluno planejando estratégias de avanço. Os materiais são um reflexo de um ensino baseado na funcionalidade e significação de leitura.

9 - Avaliação da compreensão da leitura: uma proposta de observação

M. Teresa Bofarull

O modelo construtivista de ensino-aprendizagem propõe uma concepção interativa de leitura, que envolve as informações que facilitam o texto e o contexto e os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o texto e o mundo. Para compreender um texto, são necessárias estratégias de reflexão sobre a própria aprendizagem e essas estratégias devem ser ensinadas. Para aprendê-las é preferível iniciar por uma leitura compartilhada, com o adulto interferindo quando necessário, em voz alta. Antes de serem leitores ativos, as crianças precisam ser ouvintes ativas.

Como avaliamos: Aproveitando textos habituais não só da área do idioma, porque isso privilegia a interdisciplinaridade. Serão avaliados três momentos: avaliação inicial, para conhecer a bagagem do estudante sobre o tema; avaliação formativa, para verificar estratégias de leitura; avaliação somatória para analisar a aprendizagem realizada. Todas se referem aos progressos, no que diz respeito ao processo de cada um. Dessa forma as estratégias estão

centradas na produção, e não no resultado final. Propõe-se classificar as estratégias em três grupos:

Antes da leitura: Qual é atitude emocional do leitor, tem expectativas altas, tem prazer? O objetivo é ler em voz alta? É buscar informação? Ativa seus conhecimentos prévios? Faz hipóteses?

Durante a leitura: usa de sinais do texto para construir significado? Verifica as próprias hipóteses? Reconhece as próprias dificuldades e utiliza recursos para superá-las?

Depois da leitura: identificou o tema e a idéia principal? Teve compreensão literal, interpretativa? Conseguiu responder questões sobre o que leu? Resumiu coerentemente? Destacou idéias principais? A velocidade da leitura foi adequada para que não se esquecesse das palavras que leu?

Comentário da proposta: Depois da observação podemos saber se o aluno é um leitor ativo ou passivo, se compreende ou não o texto, se tem estratégias de leitura. Isso nos permitirá avaliar se houve aprendizagem das estratégias necessárias para leitura evitando que abandone a atividade de ler.

10 - Educação Fundamental II

Eduardo Vidal-Abarca e Gabriel Martinez Rico

Quando o aluno tem dificuldade para compreender o texto, normalmente se atribui esse problema a ele dizendo que há falta de conhecimento do tema, que não tem estratégias de compreensão, que não conhece o vocabulário, etc. Poucas vezes se atribui o problema ao texto, à sua estrutura e à forma como o autor expôs suas idéias. Nossa proposta não é localizar o problema isoladamente no texto ou no leitor, mas sim no processo onde ambos os elementos de conjugam, ou seja, nas inferências que resultam de processos mentais específicos.

Processos de compreensão de textos: Para compreender um texto temos que captar as idéias explícitas e relacioná-las com idéias anteriores que nos vêm à mente. A leitura então evoca informações armazenadas pelo leitor e depende do seu conhecimento do assunto. A leitura se dá por ciclos de processamento, uma frase se conecta à anterior, porém nem sempre há algo explícito para que essa conexão se dê, portanto, para ocorrer, necessita de inferências do leitor. Essa construção é chamada de macroestrutura do texto, é uma estrutura hierárquica que parte de relações semântica entre as idéias do texto. O leitor precisa selecionar ou construir uma síntese das informações mais importantes do que está lendo e ao mesmo tempo manter ativa essa síntese nos ciclos sucessivos de processamento que podem requerer inferências adicionais. Esse processo requer do leitor dois recursos básicos: conhecimento e estratégias. Quanto

mais tem de um recurso, menos precisa do outro.

Dois tipos de inferências: as relações necessárias para o entendimento podem estar facilitadas no texto mediante recursos lingüísticos tais como: repetição de termos, explicitação da relação entre as idéias, etc. Porém quando estão ausentes, o leitor deve estabelecer essa conexão através de inferências de dois tipos: inferências de conexão textual (idéias do texto que estão sucessivas ou próximas) e de conexão intertextual, que implica um processamento mais profundo para conectar idéias distantes e são mais dependentes da ativação do conhecimento prévio e de uma representação mental mais global do que aquela descrita no texto.

O papel do texto e do leitor nas inferências está relacionado à própria facilitação dela pelo texto.

Como favorecer as inferências: mediante formulação perguntas do professor, que devem ser de dois tipos: aquelas que favorecem inferências de conexão textual e outras, que estimulem inferências extra textuais. As primeiras devem motivar resposta que conectem as idéias sucessivas do texto, para progressão temática estabelecendo vínculos entre os diferentes ciclos de informação. As perguntas efetuadas para promover as inferências extra textuais requerem um processamento mais profundo da informação que implica na ativação de idéias prévias.

Ativação de conhecimento prévios: através de intervenção pedagógica que não deve oferecer novas informações e sim ativar os conhecimentos que o leitor já possui.

As auto-explicações: propõe-se ao leitor que vá se auto-explicando aquilo que lê. Esse procedimento tem-se mostrado muito efetivo. Classificou leitores como alto e baixos auto explicadores, de acordo com a contabilização de explicações e paráfrases que se propuseram. O grupo de altos explicadores permitiu pontuar melhor o papel da auto explicação na formulação de inferências e conseqüentemente na compreensão do texto. A realização de inferência faz com a leitura seja realmente uma construção do leitor e se esse conhecimento prévio vai sendo elaborado explicitamente, é mais provável que o leitor se dê conta que um conhecimento pode entrar em contradição com suas próprias idéias anteriores. Dessa forma se promove um diálogo entre o texto e o leitor. Podem surgir limitações para esse procedimento caso os leitores tenham pouco conhecimento prévio e o texto requiera muitas inferências. Um segundo problema pode ocorrer se os leitores, embora tenham conhecimentos prévios, produzam paráfrases muito superficiais. Nesses casos, o professor deve intervir pedindo aos estudantes que se aprofundem no texto, que expliquem determinadas afirmações do texto ou mesmo que o professor seja modelo compartilhando suas auto explicações.

11 - Persuasão oculta: textos publicitários

Manuel Cerezo Arriaza

Os professores do Ensino Fundamental II, cada vez mais descobrem a rentabilidade didática e o interesse que o estudo de textos publicitários no estudo do idioma. Quando devidamente abordado, constitui centro de interesse natural dos alunos. A indagação sobre esse repertório de textos permite conectar tarefas escolares com a cultura do cotidiano. É necessário discutir conteúdos e finalidades das publicidades, suas conseqüências sociais e a ideologia que comportam. Desenvolver filtro críticos pode servir para construir uma barreira racional face às solicitações de consumismo que resultam em destruição do equilíbrio ecológico do planeta.

O questionamento do discurso publicitário permite explorar códigos verbais e não verbais, procedimento estéticos e literários, retóricos e narrativos contidos neles.

Fundamentação epistemológica: muitas disciplinas se ocupam de fenômenos de comunicação como objeto de conhecimento, visto que há um formato comunicativo instituído e é vinculado à atividade econômica. Do ponto de vista do idioma e da literatura, interessam os aspectos comunicativos e pragmáticos da publicidade, sua intenção diretiva e sua função de promessa de felicidade ao público alvo. Os analistas das mensagens publicitárias advertem para os recursos inventados pela retórica no plano verbal e iconográfico. Sua ética é flexível, nos limites da enganação entre o mundo real e o da fantasia.

Descrição da proposta: objetivos

Descoberta dos procedimentos discursivos e a função social da publicidade; construção de conhecimento sobre código comunicativos e sua função manipuladora; desenvolvimento de capacidade de expressão e compreensão e das potencialidades criativas; desenvolvimento de atitude crítica, valorização dos elementos lingüísticos e não lingüísticos do discurso publicitário.

Conteúdos e concepções: Componentes e funções do processo de comunicação; interação dos códigos verbais e não verbais; concepção de campanha, logotipo, produto, comercial, etc.

Procedimentos: indagações sobre a retórica das palavras e imagens; reconhecimento e emprego dos elementos da imagem e da linguagem; análise das estruturas de coerência, coesão e adequação textual; detecção dos quadros textuais e da intertextualidade dos comerciais.

Metodologia e atividades: Exploração das concepções e experiências dos alunos em relação ao mundo publicitário. Organizar a classe em grupo

heterogêneos, quanto ao nível, para exame do material. O professor guiará a atividade com uma ficha de análise. As conclusões e observações serão expostas ao resto da sala.

Análise e criação de textos publicitários: a ficha de análise deverá conter: dados da mensagem, tipo de campanha, idéia, marca, produto ou serviço. Grau de integração entre a marca e produto.

Aspectos semióticos: enunciador modelos, hipótese do autor. Consumidos modelo; tipo de publicidade; código predominante (imagem ou texto) elementos sonoros, elementos icônicos e verbais.

Elementos textuais: Componentes do processo de comunicação, funções da linguagem, estratégias e coerências textual, procedimento de coesão, estrutura enunciativa, denotação/conotação, redundâncias, registros lingüísticos, marcos e transgressões textuais, relações com o mundo, intertextualidade

Dimensões pragmática: intenção enunciativa, efeitos de identificação e projeção, atos de fala, contexto e situação enunciativa, distancia social (formas de tratamento), suposição de conhecimento e empatias do leitor

Elementos de impacto (eróticos, de prazer e evasão, frustrações ocultas, narcisismo), argumentação lógica e retórica, adequação, eficácia.

Leitura crítica: manipulação textual, aspectos legais, valorização ética; repercussões ecológicas, capacidade de impor atitudes e valores, elementos estéticos, valorização global da imagem.

Produção de comercial. Proposta da criação de: um anti-anúncio; de uma campanha de conscientização ecológica e de hábitos de saúde. Produção de spot publicitário irônico, de imagens publicitárias, de fundo musical, texto sem palavras, etc.

Conclusão: O projeto tem a intenção de mostrar aos alunos que a publicidade fala mediante imagens devido à força das mensagens que comportam e que fazem uso de nossa fantasia, alimentando o imaginário individual e social. Partir do discurso consumista até alcançar o real, rompendo a ilusão fantasmática. Dessa forma, desenvolver visão crítica de publicidade, substituindo as ilusões e fantasias de desejo por aqueles desejos que são autênticos, tais como aceitar e sermos aceitos, amar e sermos amados.

Síntese realizada por Anna Rita Sartore, doutora em educação pela Universidade de São Paulo.

INOVAR NO INTERIOR DA ESCOLA

*THURLER, Monica Gather.
Porto Alegre, Artmed, 2001*

Introdução: O Estabelecimento Escolar como nó estratégico da mudança planejada. Em que condições?

A obra tenta fazer o balanço sobre os conhecimentos da pesquisa, sobre as organizações e os processos de inovação, assim como de uma observação participante conduzida no âmbito de diversos processos de inovação educativa, que compreende todas as ordens de ensino, mas especialmente o ensino fundamental.

Propomo-nos a mostrar que:

O sentido da mudança é uma construção individual, coletiva e interativa, pois ela tem sua lógica própria e varia em função das culturas, das relações sociais e das transações que se estabelecem entre os interessados a propósito de uma mudança projetada.

Sejam quais forem sua cultura e seu funcionamento, a escola desempenha, um papel não desprezível na construção do sentido da mudança, porque constitui o ambiente do trabalho cotidiano tanto quanto uma comunidade de integração.

Organização do Trabalho, Lógicas de Ação e Autonomia

Os estabelecimentos escolares, constituem formas organizacionais que sobrevivem a muitas mudanças em sua missão, seu meio, seus recursos e, na renovação permanente dos alunos, dos professores e dirigentes. Quando a busca de estabilidade passa a ser a lógica de uma organização, suas características positivas têm um custo elevado em rigidez, protecionismo territorial e medo da desordem.

Os trabalhos sobre inovação mostram, que a organização burocrática e hierárquica do trabalho, não é o único freio a mudança. Nenhuma organização é tributária de uma só lógica, e a escola se situa na confluência da lógica burocrática e da lógica profissional.

Existem organizações do trabalho mais abertas que outras à mudança? Como conseguem encontrar um meio termo entre a necessidade de abertura e a tendência natural dos atores em querer preservar equilíbrios estáveis? Há lógicas organizacionais que favorecem a mudança, não como resposta a uma situação excepcional, nem porque seriam mais permeáveis do que outras às injunções das autoridades, mas por integrarem-na sem crise e sem pressa?

Os novos paradigmas organizacionais convidam a ultrapassar o pensamento científico clássico. À visão de um universo como um mecanismo de relojoaria opõe-se àquela de um sistema vivo, instável e imprevisível, mais aberto e criador. Vistos sob esse ângulo, os processos de mudança correspondem, inversamente, a uma dinâmica instável, expressão de uma multiplicidade de forças em interação que ora convergem, ora se defrontam. Essa imagem está mais próxima da realidade do que os modelos clássicos. Este primeiro capítulo tenta descrever tal evolução, confrontará lógica burocrática e lógica profissional, apresentará os novos princípios organizadores.

A lógica burocrática constrói a organização do trabalho sobre uma regulamentação bastante estrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. O organograma estabelece relações de autoridade e cadeias hierárquicas explícitas, os membros da organização sabem quem concebe e quem executa. A idéia do estabelecimento escolar como estrutura local-padrão, é uma resposta burocrática à questão da educação escolar; em um sistema unificado apenas variam o tamanho e, o modo de direção dos estabelecimentos. A lógica burocrática é interiorizada pelos atores, eles percebem seu papel e seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle, os atores não imaginam poder funcionar de outro modo. Os conteúdos das lições são definidos, não de acordo com as necessidades dos alunos, mas em função de um número global de horas disponíveis. Tais parâmetros gerenciais representam uma matriz organizacional que condiciona a vida escolar, reduz fortemente o desenvolvimento das competências correspondentes, que se incumbem da elaboração e da introdução dos novos programas. Esse modelo permitiu ajustar as modalidades de gestão e controle das escolas, assegurando uma certa coerência e uma igualdade formal de tratamento. Ele somente provocará mudanças das práticas se a prescrição for traduzida de forma clara, for imposta de cima, for compatível com as práticas já em vigor, etc.

Enquanto a lógica burocrática define e impõe procedimentos de trabalho em vista dos objetivos fixados, a lógica profissional limita o trabalho prescrito em função da complexidade de situações singulares. A lógica profissional na escola, permaneceu por muito tempo limitada ao relacionamento professores/alunos. Os professores inventam, menos do que pensam, seus gestos profissionais, muito mais se apropriam da trama fornecida pela cultura profissional e pela organização escolar. O impacto de tais

fatores é diferente segundo o grau escolar: na escola de ensino fundamental, os docentes desempenham um papel importante, ao passo que a partir do ensino médio a ideologia própria de cada disciplina dita as regras de funcionamento. A lógica profissional representa a via menos explícita e formalizada da mudança, é um lento processo de adaptação durante o qual as novas práticas se instauram conforme as necessidades. As novas políticas educacionais levam a uma ampliação da lógica profissional, quando os professores são convidados a participar mais em todo o processo de inovação. Entretanto, há o risco de, através da maior autonomia, se reforçar o isolamento e o individualismo dos diversos atores envolvidos no processo de inovação. Uma lógica profissional não harmonizada com um bom nível técnico, leva os atores a confiarem mais em suas experiências pessoais do que nas informações que derivam da pesquisa em educação. Alguns sistemas percebem os laços dos novos princípios da gestão pública e os integram em seu discurso oficial, nem por isso passando ao ato no plano das práticas. Em alguns sistemas, essa orientação torna-se progressivamente da ordem do possível. A organização profissional valoriza o funcionamento colegial e participativo, os processos de decisão são pesados, lentos e ineficientes só o que se busca é um amplo consenso. Daí o número limitado de decisões inovadoras. Em nome da colegiatura os atores estabelecem a lógica da confiança. Priva-se então de um motor essencial da mudança: a análise lúcida dos funcionamentos, dos êxitos e fracassos de uns e de outros. A lógica profissional aplica-se para apagar as hierarquias. É mais agradável confessar que todos são pares, graças a esse igualitarismo, o clima de trabalho é mais agradável, mas é possível haver inovação na negação da heterogeneidade das competências e na recusa de reconhecer uma liderança? Uma organização dominada pela lógica profissional é, tão conservadora quanto o conjunto de seus membros.

As duas lógicas estruturam o sistema escolar e as escolas. Elas influenciam tanto com a ordem quanto com a complexidade e garantem a estabilidade. Ao reunir as duas lógicas organizacionais a escola dotou-se de um funcionamento irreversível que a encerra em um círculo vicioso difícil de romper.

Este círculo vicioso, leva tanto as autoridades escolares quanto os diversos atores a uma estranha dança que só pode resultar no fechamento e no contra-senso.

É preciso, voltar-se para uma lógica mais flexível e adaptativa, capaz de ultrapassar o saber prático, tático e artesanal de cada um, que é da ordem da consciência prática.

Atualmente, concebemos o excesso das lógicas organizacionais existentes como uma evolução incerta e local. Os atores devem inventar novas for-

mas de organização sem poder referirem-se a um modelo claramente estabelecido. É preciso considerar estruturas flexíveis onde tudo se atenua e se adapte à evolução, cada um toma iniciativas que permitem garantir a qualidade. Tanto a coordenação e a codificação estrita das atividades quanto o isolamento e o "consenso fraco" deixam o campo livre a uma lógica de arranjo, que permite a realização de acordos locais não previstos. Existe, pois, uma relação entre a organização do trabalho e a mudança. Quanto mais a escola esteja submetida a injunções de inovação, menos ela poderá regulamentar sua atividade.

Os atores do sistema escolar tentam satisfazer duas necessidades: estabilidade e mudança. A mudança os levará a valorizar a flexibilidade e a negociação, não poderão, entretanto, renunciar a um mínimo de estabilidade. Todo sistema escolar à procura de estabilidade proporcionar-se á uma organização de trabalho que lhes permita limitar os riscos. Nossa experiência, mostra que a mudança desenvolve-se nos espaços ainda não programados, a partir de novas combinações entre os diferentes recursos existentes, em um contexto que reconhece a divergência da maneira de pensar e fazer. Essas combinações organizam-se a partir da intuição, do engajamento e da "ousadia", dos atores do sistema escolar. A maneira pela qual eles construirão o sentido da mudança – depende da flexibilidade organizacional que lhes permitirá ou impedirá de integrar os novos conceitos. Transposto ao sistema escolar e, à escola, isso leva a um modelo de organização do trabalho que, fica menos burocrático e mais centrado nos funcionamentos informais. As regras de organização são definidas em função da natureza das questões a resolver, a destinação de tarefas é variável e modulável conforme a quantidade e a natureza dos problemas, a capacidade e a vontade dos atores de mobilizarem-se para um projeto. Isso também significa que as escolas variarão no plano de seu nível de desempenho, enquanto se adaptarem a seu meio e explorarem novas vias para melhorar seu processo pedagógico.

Tais configurações são novas, alguma equipes de professores tentam, há anos, romper com a forma escolar tradicional, tais tentativas isoladas estiveram, na maioria das vezes, destinadas ao fracasso, pois permaneceram confinadas em um espaço muito limitado de flexibilidade para "irem ao fim de sua lógica". Por conseguinte, é lícito esperar que os estabelecimentos escolares que se voltam para esse tipo de nova configuração desenvolvam uma série de características que modifica favoravelmente a construção do sentido de mudança.

Quando as escolas funcionam de acordo com uma lógica flexível, os professores são levados a desenvolver uma série de competências que lhes per-

mitem transformar a pedagogia. Em termos de organização do trabalho, significa que os professores se libertem das coações internas, que eles se concedem o direito de se organizarem de outro modo. Uma organização flexível introduz uma visão diferente da divisão do trabalho, as tarefas são analisadas e designadas de modo flexível, e não de acordo com regras e prerrogativas estabelecidas pela tradição.

A gestão por redes oferece um meio não apenas de assegurar a informação e o confronto entre os diversos grupos de atores, mas, de permitir-lhes uma compreensão sistêmica das dinâmicas implicadas; o sentido é construído por intermédio desta compreensão, ao sabor das controvérsias empreendidas e das experiências feitas por uns e outros. Isso pode permitir que se veja mais longe e que se conscientize que, outros colegas, trabalhando em outras escolas, encontram problemas semelhantes, mas os percebem e resolvem de maneiras distintas, o que pode gerar novas idéias.

Nenhuma pessoa ou instituição é completamente autônoma, é importante, particularizar com muita clareza o terreno de autonomia buscado pelas escolas. Diante da grande diversidade das realidades e das necessidades do campo, a atitude predominantemente consiste em não mais investir energia para produzir uma aparência de homogeneidade, ao contrário, aceitar que possam existir modalidades organizacionais diferentes dentro de um quadro comum aceito pelos parceiros. As escolas assumem a responsabilidade de desenvolver os dispositivos de ensino-aprendizagem apropriados em função das necessidades locais. Trata-se, da vontade explícita de uma flexibilização em favor de uma maior liberdade de ação e decisão concedida aos indivíduos e/ou escolas. Alguns esperam que a descentralização leve os atores a resolverem os problemas com mais criatividade e responsabilidade, assim como a desenvolverem soluções menos caras. Imaginam que a diversidade de soluções introduzirá uma certa competição e, aumentará a busca de qualidade nas escolas. Outros temem que a competição acarrete conseqüências nefastas, em função de egoísmos e disputas de poder.

A escola é um lugar de exercício do poder, estruturado pelas estratégias de atores e seus jogos de poder. Dessas relações de poder depende, a autonomia da qual cada um dispõe. As relações de poder nunca se estabilizam, qualquer novo acontecimento pode ameaçar os equilíbrios estabelecidos. A inovação é sempre suspeita de provocar uma ruptura nesta relação de poder pré existente. Portanto a questão de saber quem se beneficia com a mudança é sempre pertinente.

As relações sociais são arranjos que permitem viver em paz relativa com os outros, a mudança pode ameaçar esse arranjo, dividindo grupos, mar-

ginalizando professores, etc. A inovação modifica os dados do problema e os arranjos que permitiam o *modus vivendi*, que deve as vezes ser reconstruído integralmente. É nesse sentido que os problemas produzidos devem levar os atores a se empenharem na busca constante de coerência, é uma questão de justiça e de justeza. A construção do sentido de mudança é fortemente influenciada por esse mecanismo.

Diante dos problemas de poder, de princípios de justiça e de território, a inovação leva os atores a empenharem-se na negociação e no regateio, a fim de construir novos acordos e convenções.

Autonomia parcial significa: projeto coletivo original, explícito e negociado entre os parceiros no âmbito de um conjunto de direitos e obrigações, relativamente ao Estado e suas leis. A autonomia das escolas deve ser concedida com um equilíbrio entre regulamentos centralizadores e iniciativas locais, o sistema limita-se a prescrever os eixos de orientação e os regulamentos, e pede às escolas para explicarem como trabalham nos campos que acabam de ser evocados, se estabelece um sistema de acompanhamento e de avaliação externo que permite controlar a qualidade e a coerência da aplicação nos diversos estabelecimentos.

A autonomia parcial levará, professores e diretores de escolas, a afinarem os meios de auto regulação para alcançar os objetivos fixados, não só para eles mesmos como também para prestarem contas a seus parceiros externo.

Após a primeira fase de concepção e de elaboração do projeto, o exame da realidade obriga, a redimensionar as exigências de uns e outros, o que exigirá negociações para clarificarem as representações, e as novas responsabilidades que estas acarretam.

Uma gestão que conceda mais autonomia às escolas faz emergir um novo problema: como se vai, como se pode administrar a diversidade? Tais questões, tornam-se centrais quando a ação de projeto confronta os diversos parceiros com o indispensável controle de qualidade.

No contexto de uma organização do trabalho, a avaliação baseia-se na maneira como os atores obedecem às regras. Um dos grandes equívocos que espreitam as escolas consiste em crer que a autonomia concedida lhes permitirá fugir de toda obrigação de prestar contas, no entanto, mais autonomia implica também em mais responsabilidade e transparência. Para que o sistema escolar permaneça administrável ele é levado a estabelecer anteparos capazes de garantir a coerência da ação pedagógica, visando a: definir a qualidade dos serviços realizados; observar e avaliar os processos e condições básicas que determinam esses serviços realizados; colocar o resultado desse processo de avaliação a serviço dos desenvolvimentos ulteriores.

A avaliação interna começa com um diagnóstico empreendido, pelos professores e a direção da escola, a forma mais simples consiste em conduzir uma análise do funcionamento do estabelecimento escolar, consegue-se assim recolher um conjunto de dados que permitirão compreender melhor como a escola reage em face da mudança, antecipar problemas, compilar as estratégias de resolução, definir prioridades e os critérios de êxito para avaliar a eficácia dos procedimentos, prestando contas de seu funcionamento, uma equipe de professores, concientiza-se de suas forças e fraquezas. Esse passo não é fácil, exige, uma capacidade de descentração e vontade de mudança que não prosperam por si. Eis porque a avaliação interna só é realizável quando é acompanhada pelo desenvolvimento de um clima de confiança dentro da escola, sua construção deve preceder o estabelecimento de uma avaliação interna. A avaliação interna constitui uma condição básica da transparência e da avaliação externa.

Não se trata de distribuir boas ou más notas, nem de ceder à última moda, mas sim a construção de um sistema escolar que permita a reflexão permanente sobre a eficácia das práticas, este é o objetivo principal de uma avaliação externa. O sistema educativo só confiará na auto avaliação dos professores, se a sua lucidez estiver acima de qualquer suspeita, tendo sido feita com total profissionalismo.

A mudança bem sucedida não é conseqüência da simples substituição de um modelo de gestão antigo por um novo. Trata-se sim do resultado de um processo de construção coletiva que tem sentido quando os atores se mobilizam, conseguem ultrapassar os jogos estratégicos e as relações de poder habituais para criarem e desenvolverem novos recursos e capacidades que permitirão ao sistema guiar-se ou tornar a se orientar como um conjunto humano e não como uma máquina.

A Cooperação Profissional

A cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos escolares, o individualismo permanece no âmago da identidade profissional.

Entretanto, na maioria das escolas, já se verificam mudanças. Na busca de dispositivos de ensino – aprendizagem, os professores trabalham mais em equipe, por outro lado a maioria dos sistemas educacionais aplica-se em reformas que incitam uma maior cooperação entre os professores.

O modo de cooperação profissional inscritos na cultura de um estabelecimento escolar influenciam a maneira como os professores reagem em face de uma mudança. Os modos de cooperação profissional seguem algumas tendências mais ou menos comuns, a saber:

Individualismo – oferece aos professores uma esfera quase “privada” contra os julgamentos e as intervenções externas. o professor operando sozinho introduz mudanças eficazes em suas classes.

Balkanização – em algumas escolas, os professores tem a tendência de associarem-se, mais, a determinados colegas criando grupos, cada grupo defende suas posições em detrimento das idéias de outros, o consenso é praticamente impossível.

Grande Família – um modo dentro do qual os membros do corpo docente chegam a uma forma de coexistência pacífica, que garante o respeito e o reconhecimento do outro, conquanto que cada qual se submeta a um determinado conjunto de regras explícitas ou implícitas.

Colegiatura Forçada – este modo de relacionamento ocorre onde a direção impõe procedimentos, cuja finalidade é levar os professores a concederem mais tempo e atenção à planificação e a execução de uma inovação, tende a provocar desconfiança e estratégias defensivas.

Cooperação Profissional – pode ser conceituada como um certo número de atitudes que devem ser construídas a fim de criar: o hábito da ajuda e do apoio mútuo; um capital de confiança e franqueza mútuas; a participação de cada um nas decisões coletivas. Essas atitudes representam uma clara evolução em relação aos funcionamentos mais individualistas. Convém lembrar que a cooperação profissional só se torna possível pela vontade obstinada de voltar o essencial do processo para a perseguição de um objetivo comum que vise à ampliação das competências individuais e coletivas que garantam o bom resultado dos alunos.

A Relação com a Mudança na Cultura do Estabelecimento Escolar

Cada escola tem sua própria atmosfera, como reflexo de cultura, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham. A cultura de uma escola é construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente. Ela é a soma das soluções que funcionaram bem para acabarem prosperando e serem transmitidas aos recém chegados. A mudança é uma categoria básica do pensamento, até os professores mais conservadores formam projetos de mudança. A maneira como cada um pensa a mudança, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos grupamentos sociais, a cultura inerente a cada escola contribui também para influenciar cada um, ela é um código comum, que permite ficar no mesmo comprimento de onda quando sobrevem uma reforma.

De acordo com a situação do estabelecimento escolar e de suas culturas, pode-se prever que algumas reformas estariam destinadas ao fracasso antes

mesmo de terem começado, a cultura local determinará as necessidades sentidas, a maneira como os professores irão julgar o valor da mudança, interagir, tentar e confrontar suas experiências. A cultura não tem chefe, mas os dirigentes e os professores que exercem liderança podem modificá-la progressivamente. Frente a uma inovação prescrita pelo sistema, a cultura da escola sugere prioridades que influenciam a interpretação do programa.

Quanto à eficácia, é objeto de diferentes percepções, uma vez que, nem todos têm a mesma idéia do que torna a escola eficaz.

A evolução da cultura depende da maneira como o corpo docente consegue manter uma reflexão e comunicação em torno dos problemas profissionais. Cria-se uma dinâmica pela qual os atores conciliam seus objetivos, negociando em relação aos objetivos visados, construindo o sentido da mudança.

Um Estabelecimento Escolar em Projeto

As escolas que produzem efeitos notáveis sobre as aprendizagens dos alunos apoiam-se nas mudanças que o sistema educativo introduz, aproveitam-se das reformas do sistema educativo, a não ser que as orientações de fora estejam em forte contradição com sua cultura. Tal atitude supõe, que as escolas desenvolvam as competências e posturas necessárias para definirem seus objetivos e construam um projeto comum. A existência de um projeto local poderia, constituir um fator favorável às reformas de conjunto, substituídas pelo projeto de estabelecimento escolar, aumentando a oportunidade de uma aplicação das reformas. Essa visão da mudança dos sistemas escolares oferece uma perspectiva dinâmica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento escolar é percebido como um processo que permite às escolas assimilarem as mudanças exteriores a seus próprios objetivos.

Nos interrogaremos, aqui, mais sobre o estabelecimento escolar em projeto, do que sobre o “projeto de estabelecimento escolar” desenvolvido por administrações centrais que de tanto normatizarem a ação de projeto correm o risco de esvaziá-la de seu sentido.

A realidade da escola é feita de urgências, e muitas decisões são tomadas na incerteza. Diante de tal realidade, uma parte dos atores investe em um processo de projeto para lutar contra a desmotivação e a avareza mental, fixando-se metas coletivas. Muitos sistemas escolares incentivam os estabelecimentos a colocarem seu projeto por escrito, os estabelecimentos vêm-se, assim, levados a explicitar o que, habitualmente, permanece implícito. Mas, afinal, o que é exatamente um processo de projeto? O projeto é a imagem de uma situação, de um estado pensado que se tem a intenção de alcançar. Nas socie-

dades modernas, a idéia de projeto tornou-se inseparável de nossa visão da ação e do sentido da ação seja ela individual ou coletiva.

As novas modalidades de gestão transformam necessidade em virtude; já que não se pode impedir os indivíduos e os grupos de terem uma identidade, um projeto e estratégias, é melhor reconhecê-lo e integrar, transformando-o em vantagem gestonária, propiciando maior controle. Essa abordagem constitui os membros de um mesmo estabelecimento escolar como ator coletivo, o que os obriga a se colocarem em busca de um projeto comum. Quem pensa são *indivíduos* que, converterão o processo de projeto em ilusão ou ferramenta para a ação. Sobre essa base, parece-nos possível apostar no processo de projeto na escala dos estabelecimentos escolares, visto que ele contribui para a construção cooperativa da mudança.

O *projeto educativo* corresponde ao projeto como visada simbólica, como orientação global. Se ele existe e os professores a ele aderem, embasa o projeto de estabelecimento.

O *projeto de estabelecimento escolar* está mais próximo de um programa de ação que envolve o ator coletivo, constituído pelos professores que trabalham naquele estabelecimento escolar e que, se tornou pessoa moral. É importante que a maioria dos professores associe-se a um projeto de estabelecimento escolar para que ele seja digno desse nome.

A preocupação de clarificar o projeto educativo comum leva uma comunidade pedagógica a indagar-se sobre sua identidade. Isso leva a enunciar valores que vão inspirar a ação.

Um projeto educativo ao qual os professores aderem convocará, uma mudança organizada que chamaremos aqui, de *projeto de estabelecimento escolar como programa de ação*, cujas componentes definiremos do seguinte modo: uma fixação na história da organização e seu meio; um objetivo ambicioso a médio e longo prazo; um código de valores; cenários para realizar o objetivo principal; um plano a médio prazo e um plano de ação; dimensões econômicas, sociais, culturais e pedagógicas; uma intenção de comunicar-se e de avaliar; uma vontade explícita de capitalizar e teorizar a experiência.

Um projeto de estabelecimento pode, fixar-se em um projeto educativo explícito ou implícito.

A ação inovadora corre o risco de esvaziar-se de seu sentido se o projeto não se transformar em um processo. O processo de projeto não é um fim em si, mas, um dos componentes do estabelecimento escolar que contribui para tornar os professores atores da construção do sentido da mudança.

O projeto de estabelecimento escolar é levado a funcionar com três dimensões: capacidade individual e coletiva de se *pro-jetar* (lançar) em um futuro incerto; *identidade* dos signatários do projeto; repre-

sentação coletiva, já que se trata de um processo de *exploração cooperativa*. Quando o projeto de estabelecimento escolar leva em conta essas três dimensões, ele passa a ser uma ferramenta de mudança, de aprendizagem organizacional.

Evocamos várias vezes a importância decisiva da coerência interna entre valores e ações, quando é o caso, é visível, para os alunos, que seus professores perseguem os mesmos objetivos e os acompanham em um percurso de aprendizagem cuja meta é partilhada por todos. Não se deve confundir projeto com plano de ação, um projeto deve evitar a definição de um plano de estudos demasiado estreito e rígido, deve permitir ajustes tanto nas estruturas quanto nas práticas. O importante é que subsista um quadro estável, que protegerá da dispersão e de um ativismo extenuante, mais ainda, não seja utilizado por alguns para fins de tomada de poder. O essencial consiste em estabelecer alguns princípios organizadores do pensamento e da ação. Um projeto de estabelecimento escolar terá maiores chances de êxito quando os objetivos visados forem realistas. Para que um projeto possa fazer a diferença, é necessário que ele se inscreva na “zona de desenvolvimento proximal” dos atores e seja capaz de penetrar em seus campos de consciência, é indispensável determinar tal “zona” a fim de saber a quais desafios é possível se exporem, para chegarem a transformações da identidade coletiva que permitam a utilização dos novos saberes de forma duradoura.

Os projetos garantem um desenvolvimento das competências profissionais que baste para produzir efeitos duráveis? Os projetos estão fundados em uma avaliação suficientemente sutil da pertinência das práticas em curso e garantem um acréscimo de valor?

Se essas possibilidades forem mal avaliadas é provável que o aluno não obtenha o benefício esperado da situação com que se acha confrontado. Para que a situação seja portadora de sentido, a mudança prevista deve estar próxima de suas preocupações, oferecendo, uma impressão de ruptura com as rotinas.

Entre investimentos a longo prazo, e resultados imediatos, a ação educativa muitas vezes hesita. A lógica “asseguradora” pode assim, parecer a única em condições de criar a calma para encerrar ações inovadoras.

A multiplicação dos projetos de estabelecimento escolar fez evoluir a maneira de trabalhar em conjunto. Ao projeto como forma social, associam-se diversas práticas, reconhecidas como características. Não é pequeno o risco de ver a adoção dessas práticas fazer as vezes de projeto de estabelecimento escolar. É importante associar os processos de projeto a uma avaliação interna que verifique a coerência entre os objetivos visados e as ações empreendidas.

Estando a cultura de cooperação e a do projeto desabrochando, grande parte dos projetos nasce na mente de algumas pessoas conquistadas pela idéia, é verdadeiro para os projetos “espontâneos” e também para os projetos “solicitados” pelas autoridades escolares. Em ambos os casos, a questão é saber como passar da iniciativa de alguns a um consenso tão amplo quanto possível sobre o princípio, o conteúdo, e as orientações de um projeto de estabelecimento escolar. Durante o período em que a maioria vai aderindo a um “projeto de projeto”, manifestam-se oposições, agravos, tomadas de poder, alianças e clivagens sem grande relação com o conteúdo. Procurar obter a adesão entusiasta de 99% dos professores da escola condenaria, qualquer projeto a ser rapidamente abandonado, em geral dá-se a partida com uma minoria ativa. Quais os fatores que determinam a adesão?

A adesão só ocorrerá se os interlocutores puderem entrever a manutenção de suas experiências ou a abertura de demais caminhos de acesso a vantagens simbólicas ou materiais é durante esta delicada passagem, da concepção por uma minoria à adesão coletiva, que se executa uma das etapas decisivas do projeto. Administrar essa etapa com atenção garante uma saída melhor para o projeto, baseada em confiança relativa, garantindo sua razão de ser, tanto no presente quanto na continuidade. A mobilização geral da maioria, o consenso na análise prévia das necessidades e a identificação coletiva dão lugar às divergências e à dispersão das forças nos momentos difíceis e precipitam os atores em uma fase de turbulências que pode representar um simples vazio do processo de implementação. Numerosas equipes desistem diante da ausência de efeitos a curto ou médio prazo, ou mesmo diante da resistência dos principais interessados: os alunos. Mesmo um projeto de estabelecimento escolar que obtenha a concordância e o apoio de grande maioria dos parceiros não tem garantia de sua longevidade. Um projeto de longa duração nunca será totalmente aplicado por aqueles que o elaboraram. É necessário concebê-lo de maneira que seja possível fazê-lo durar, e utilizá-lo como instrumento de integração de recém chegados. o projeto como explicação de uma identidade coletiva não significa fechamento sobre si mesmo mas sim, abertura para o futuro e para fora.

Liderança e Modos de Exercício do Poder

Os processos de mudança não se desenvolvem por si mesmos. Necessitam de uma orquestração ativa, a mudança choca-se com ações igualmente liberadas para bloqueá-las. As influências não provêm unicamente daqueles que detêm uma autoridade formal.

As noções de líder e de liderança referem-se mais

a uma influência real sobre o curso das coisas do que ao estatuto dos que a exercem. Qualquer membro de uma comunidade exerce, de vez em quando alguma influência, alguns com mais freqüência do que outros, o que caracterizará uma liderança se esta se mostrar regularmente sobre as decisões de um grupo. A noção de liderança como influência regular define o líder, como “aquele que exerce uma liderança em um determinado contexto”.

Os estabelecimentos escolares que se engajam em um processo de mudança deverão construir uma nova visão da gestão das relações de força e, se possível, substituir a liderança autoritária por uma liderança cooperativa. A idéia de liderança cooperativa designa uma liderança assumida de modo cooperativo por um conjunto de atores, nenhum dos quais é líder formal ou informal o tempo todo, mas esta abertamente voltado para a ação comum. A liderança cooperativa rompe com a organização clássica do trabalho dentro de um estabelecimento escolar, os membros do grupo acham-se investidos de tarefas ou de funções que eles assumem sem monopolizá-las duradouramente. A liderança cooperativa não reconhece hierarquias estáveis nem líder permanente. A liderança é entendida como uma força de transformação cultural e de desenvolvimento. Ela não suprime a função de diretor de escola, mas redefine, o papel consistiria em tornar-se aquele que faz as competências emergirem, facilita a concepção e a aplicação de novas modalidades organizacionais, ele orquestra a ação coletiva para que esta possa tender para a transformação das práticas.

A liderança cooperativa produz para cada pessoa uma sobrecarga de trabalho, daí a necessidade de estabelecer uma instância de coordenação responsável por: acompanhar os esforços de colocação em prática; informar todas as partes envolvidas sobre o processo em curso; aproximar e ligar os diferentes grupos de trabalho; organizar e animar as sessões; instituir instâncias de conversa; criar lugares de decisão e de regulação. O papel dos líderes leva-os a verificar constantemente se os diferentes membros do grupo conseguem aderir aos objetivos visados, se estão convencidos de que as apostas valem a pena e pensam que eles têm mais a ganhar do que a perder.

O Estabelecimento Escolar como Organização Aprendiz

Um estabelecimento escolar pode ou não favorecer a mudança, é sua capacidade de adquirir experiência que o torna uma organização aprendiz, adotam uma abordagem mais positiva e profissionalizante, centrada na obrigação de competências, visando à evolução tanto das representações da profissão quanto das práticas pedagógicas e à transfor-

mação da dinâmica do estabelecimento escolar, em uma coesão essencialmente pedagógica, constituindo este último em organização aprendiz.

O estabelecimento escolar é definido como um grupo de professores que assumem a responsabilidade de desenvolver os dispositivos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

No desenvolvimento organizacional, os projetos de formação comum limitam-se a alguns seminários durante os quais os professores têm a ilusão de construir uma cultura comum em relação a um tema que lhes parece central, eles imaginam que realmente conseguirão modificar suas práticas, enquanto observadores externos notam apenas mudanças insignificantes.

Já, o desenvolvimento profissional ressalta as necessidades e apostas das pessoas que coexistem e cooperam dentro de um estabelecimento escolar, esboçando e realizando um projeto coletivo. Tal interpretação da formação contínua coloca os atores do estabelecimento escolar no centro do processo de desenvolvimento e o liga à mudança.

De acordo com esse modelo, os professores são percebidos como membros de uma organização social, co-responsáveis por seu desenvolvimento ulterior. Visto que são responsáveis de seu desenvolvimento profissional, os atores transformam suas necessidades, formulando projetos coletivos e investindo-se em sua aplicação.

Para aumentar a eficácia da ação organizada dentro de uma instituição, é necessário compreender sua cultura, é indispensável que os atores meçam a dinâmica e a complexidade do funcionamento coletivo para depois decidirem e colocarem em prática novos funcionamentos.

A ação organizada não é redutível às aprendizagens individuais, trata-se de um sistema de aprendizagens coordenadas, sendo suficiente para fazer funcionar o conjunto, porque é de sua capacidade de transformar-se em organização aprendiz que depende o resultado de uma maior eficácia da ação coletiva.

Conclusão

O estabelecimento escolar é um nível determinante do destino reservado aos projetos de mudança, porque é ali que os professores trabalham e constroem o *sentido* de suas práticas profissionais, bem como as transformações que lhes são propostas, venham elas de dentro ou de fora.

Seu resultado será coerente relativamente à cultura e às relações sociais instituídas, nas quais as conversações se estabelecerão em torno desse novo objeto, a partir das tentativas e das reposições em discussão que uns e outros devam ou queiram permitir.

Na verdade a mudança leva tempo e só se realiza por etapas, conforme as quais os profissionais criam vínculos entre seus saberes de experiência e as novas idéias. O processo de mudança é, pois, um assunto de evolução conjunta dos valores, crenças, conceitos e práticas.

Ao começar este trabalho, já estávamos convencidos de que o sentido da mudança não é imposto, não é dado de antemão nem é imutável. A mudança é construída na regulação interativa entre atores.

Se a hipótese construtivista é válida não apenas para os indivíduos, mas para as coletividades, como conseguir comprometê-las em um processo de construção coletiva de longa duração?

Numerosos fóruns, publicações e debates são dedicados a essa problemática. Apesar dos debates, parece-nos que, nos encontramos atualmente, bem no início de um longo processo de “profissionalização” das práticas de inovação, seja na escala do sistema, do estabelecimento escolar ou da classe. Tal processo levará todos os atores a conduzirem a escola na aventura de uma “organização aprendente”.

Nessa aventura, o estabelecimento escolar pode e deve representar um nó estratégico.

Resumo realizado por Elizabeth Mariza Marinho, professora, alfabetizadora e membro permanente do Fórum do Ensino Fundamental.

O QUÊ (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER?

TORRES, Rosa Maria.
São Paulo, Editora Papirus, 1994

O livro apresenta uma visão do estado atual do Ensino nos países da América Latina, visando a melhoria da situação educativa e propicia a dimensão do saber no processo educativo. Este livro convida o leitor a refletir sobre o que se entende por **Currículo e Conteúdos Curriculares** e a prática docente no cotidiano escolar.

Objetivo e alcances deste trabalho - A autora tenta satisfazer um pedido concreto da **Unesco-Orealc** conferindo grande atenção a este trabalho, como um documento base que leve à discussão o tema proposto, que vincula a dimensão do **saber** nos processos educativos.

Apresenta o enfoque educativo orientado pela **NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem** e que foi articulador da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”(Jomtien, Tailândia, março 1990), posteriormente, retomado em Promedlac IV - 4ª Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Quito, Equador, abril 1991).

A respeito do enfoque e dos alcances deste trabalho é preciso ressaltar: a) a centralização do assunto nos “conteúdos curriculares”, tendo como ponto de vista a aprendizagem; b) a concentração dos trabalhos que estão sempre centrados no sistema educativo formal; porém, o papel das outras instâncias que intervêm na satisfação das Neba são: a família, o trabalho, a comunidade e os meios de comunicação; é um ponto importante e chave a ser sustentado.

Currículo e Conteúdos Curriculares - Há muitas interpretações de currículos e conteúdos que a autora ressaltava; observando-os destacamos alguns: às vezes a noção de *currículo* é reduzida a de conteúdos e estes, aos planos e programas de estudo. Uma definição ampla abrange conteúdos, objetivos, métodos e critérios de avaliação. Muitos consideram como currículo, não somente a instrução, mas as experiências sociais de aprendizagem vividas dentro do esquema escolar; outros caracterizam o meio escolar como um âmbito de comunicação e a educação como um processo de comunicação, em que concebem os conhecimentos transmitidos no âmbito escolar não como “dado”, mas como produto de uma construção dinâmica (a partir dos saberes de cada um). Estas visões amplas de currículo e conteúdos podem assumir mudanças não só dos conteúdos, como mudanças nos planos e programas de estudo, num sentido mais amplo.

A crise da teoria do currículo e o desenvolvimento curricular - A crise da teoria clássica do currículo é um tema abrangente em que os especialistas e estudiosos propõem profundas mudanças. Requer novos princípios, novos métodos que se adaptem aos novos problemas.

Concepções curriculares - Concepção curricular determina uma proposta pedagógica, (sobre como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos e seus modos de se relacionar), que se reflete não só no campo educativo, mas no social, no político e no cultural.

A elaboração do currículo e a definição dos conteúdos - surgem como dados inquestionáveis. Ele

responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos através de interesses, visões de mundo e grupos sociais. O processo histórico determina significado (matérias, áreas, conteúdos, métodos, procedimentos de avaliação.)

As “fontes” do currículo - O problema central de todo currículo se coloca em relação a: seleção, organização, apresentação e seqüência do conhecimento, ou seja, definir o que ensinar, como e quando ensinar e avaliar. Para tanto há considerações de diversos tipos e diferentes concepções curriculares, que organizam essas “fontes”:

- a) Considerações socioculturais (necessidades do aluno e da sociedade);
- b) Considerações epistemológicas (traços particulares das disciplinas a serem ensinadas ou da articulação das disciplinas que contribuem para uma área de conhecimento);
- c) considerações psicopedagógicas (características psico-evolutivas dos alunos e suas competências).

O ponto de partida: Onde estamos?

Uma educação em “crise” e um modelo pedagógico obsoleto - A crise educativa é reconhecida internacionalmente, identificada como um problema de qualidade. Associa-se, a uma massificação acelerada que não conseguiu conciliar quantidade e qualidade. As proposições da Promedlac IV reconhecem o “esgotamento de um velho modelo educativo que cumpriu sua função, mas que não mais atende a todas as necessidades”. Transmissão e acumulação de conhecimentos são características de uma “educação tradicional”.

É, portanto, necessária uma mudança profunda e integral, uma vez que, tanto o modelo pedagógico como o modelo educativo, reproduzem-se num círculo vicioso.

É preciso repensar as questões pedagógicas e curriculares e, especificamente, os conteúdos.

O que foi feito no âmbito curricular na América Latina durante os últimos anos - No que diz respeito a mudanças apoiadas nos relatórios e estudos de alcance regional, a autora apresenta, sinteticamente, o estado da questão no que diz respeito a:

- a) as inovações curriculares introduzidas;
- b) a discussão e
- c) pesquisa a respeito do tema em questão.

De acordo com a Unesco/Orealc a respeito das inovações curriculares temos:

- Foram introduzidos elementos inovadores nos projetos curriculares e na tecnologia educativa em

mais da metade dos países da região, alguns como reformas curriculares, e outros como processo de renovação;

- Aumentos na quantidade de pesquisas e experiências acerca de novas metodologias de ensino: aritmética, leitura e escrita, tanto para as crianças quanto para os adultos;

- Observam-se avanços na iniciação das crianças em relação a atitudes, processos e métodos do pensamento científico, embora muitos países tenham dificuldades para definir e pôr em prática um currículo de ciências, adequado ao nível de criatividade e de desenvolvimento cognitivo da educação básica primária;

- Em quase todos os países com altas porcentagens de população indígena, estimularam-se programas de educação bilíngüe - intercultural, e inclusive, em alguns casos, esta educação foi institucionalizada, mediante a criação de departamentos especiais;

- Os currículos foram atualizados com novas áreas e novos conteúdos como: educação quanto aos valores e à participação do cidadão, educação ambiental, educação populacional, prevenção ao uso de drogas e à AIDS, educação em saúde e nutrição, direitos humanos, educação para a paz e a compreensão internacional.

Mencionam como problema, o tratamento multidisciplinar que esses conteúdos requerem e a precária preparação recebida pelos professores para desenvolvê-los.

A discussão sobre as questões curricular e pedagógica - A questão curricular e a questão pedagógica formam um dos campos menos estudados na pesquisa, nas discussões e nas práticas educativas contemporâneas. Por um lado, os setores políticos, intelectuais e corporativos (voz política, econômica e educativa constituem um grande silêncio a respeito do problema do saber). Por outro lado, o tema dos conteúdos aparece vinculado ao currículo explícito (planos e programas de estudos, textos escolares) e não há preocupações quanto ao conhecimento construído e recriado na relação professor - alunos na prática pedagógica.

As buscas e propostas sobre o que fazer - Entre elas destacam-se: diversificação do currículo, (termos regionais), flexibilidade, descentralização (autonomia, participação), currículo integrado (integrando as disciplinas), currículo formativo (predomínio de valores e atitudes sobre conteúdos), vinculação teoria - prática (estudo - trabalho, escola - comunidade).

A pesquisa sobre as questões curriculares e pedagógicas - As conclusões dos estudos são em muitos

casos contraditórias, e no geral são muito escassos os estudos sobre o currículo no que diz respeito a:

- como ele é considerado (por professores, pais, alunos) e como funciona na sala de aula;
- planos de estudo dos docentes;
- como as modificações do trabalho instrucional desenvolvido pelo professor incide na eficácia do processo de ensino- aprendizagem;
- avaliação (reprovação e evasão);
- o saber dos professores que reportam à falta de preparação para o ensino de matérias específicas, falta de métodos adequados à realidade e às características dos alunos e o desconhecimento de recursos metodológicos e de metodologias alternativas para lidar com dificuldades de aprendizado.

A realidade da sala de aula: o simulacro da aprendizagem - Pesquisas mostram o fracasso ou o sucesso escolar existentes de uma margem ampla de ação: A situação sócio - econômica, cultural, nutricional dos alunos e de suas famílias que têm servido de (justificativa) para a inoperância do sistema.

Dilemas surgidos em torno da definição dos conteúdos curriculares - Com a possibilidade de articular diversas alternativas tanto no âmbito curricular como no desenvolvimento curricular, um conjunto de questões tem se colocado: exaustividade/seletividade; homogeneidade/diferenciação; centralização/descentralização; compartimentação/integração do conhecimento; currículo instrutivo/formativo, o universal/o particular, saber comum/elaborado. Segundo a autora essas questões, vigentes na região, frequentemente, são falsos problemas.

O Enfoque das necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) - A noção de necessidades básicas de aprendizagem é o apelo a um empenho mundial voltado para satisfazê-las por intermédio de uma educação básica para todos. É o eixo articulador na central da Conferência Mundial sobre "Educação para Todos". Para tanto, torna-se necessário:

- a) discutir a proposta quanto às implicações políticas, sociais e pedagógicas;
- b) revisar algumas categorias de análise e interpretação;
- c) identificar e trabalhar dentro de um contexto mundial, as especificidades da América Latina.

As necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) - artigo primeiro da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos". Definição resumida no Glossário da Declaração:

"Necessidades básicas de aprendizagem: conhecimento, capacidade, atitudes e valores necessários

para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo".

Os conteúdos curriculares e as NEBA - A linguagem (as artes linguísticas, o discurso) - Ao se comparar planos e programas de estudo da área da linguagem no primeiro grau, em diferentes países, verifica-se uma coincidência significativa quanto à formulação de objetivos, conteúdos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Ao completar o primeiro grau (EF), as crianças deverão ser capazes de expressar-se, oralmente, e por escrito corretamente, de forma coerente compreendendo, totalmente, o que lêem e escrevem, fazendo um uso criativo e crítico de todas as habilidades e formas da linguagem. A realidade está longe do registrado em planos e programas. O mesmo acontece com os programas de alfabetização de adultos. Com o surgimento de novos métodos, maior número de informação e formas de aquisição do saber exigem modificar o modelo de acumulação de conhecimento, favorecendo um ensino que privilegie a aquisição de mecanismos e métodos, permitindo assim descobrir, selecionar e utilizar novos conhecimentos de compreensão e interpretação. Como um componente central em todo currículo, desenvolver em todas as idades os conhecimentos, os valores e as atitudes que possibilitem as pessoas a aprender.

A operacionalização de um enfoque curricular orientado pelas NEBA - *As diversas leituras das propostas da Tailândia* - Leitura radical da proposta da Tailândia (e da própria realidade da América Latina), que visa à necessidade não de uma reforma escolar, mas de uma reforma educativa.

Uma leitura crítica da proposta a partir da América Latina - As diversas interpretações, enfoques e modelos, em alguns casos, podem conduzir a uma eficiência e qualidade da educação, enquanto em outras instâncias, podem agravar a ineficiência e a baixa qualidade. Trata-se de um esforço maior de contextualização e aprofundamento, assim como uma contextualização no que diz respeito à realidade atual do mundo.

Como entender o "básico" da educação básica e as Neba? - A questão da educação básica e das NEBA trata de uma educação que possa formar indivíduos com capacidade para resolver problemas cotidianos, com habilidades concretas, com necessidades vinculadas à sua realidade? Ou uma educação no sentido, eminentemente, prático que dê respostas imediatas de sobrevivência, trabalho, relações com os outros e com ele mesmo? Ou ainda, uma educação que forneça as bases para um desenvolvimento que inclua: o pra-

zer de aprender por aprender, o prazer estético, o desfrute pleno da sexualidade?

Definir o que é básico, está presente na própria Declaração da Tailândia que incorpora a noção de “alicerce para aprendizagens posteriores”. A própria aprendizagem é uma necessidade básica: aprender a aprender (da própria experiência e da experiência dos outros). É constituir uma matriz básica de conhecimentos, valores e atitudes para que o indivíduo possa seguir um desenvolvimento mais autônomo.

Diversidade, heterogeneidade e pluralismo -

A diversidade levou ao reconhecimento do heterogêneo. Admite-se a diversidade das Neba, em virtude dos diferentes interesses/necessidades dos indivíduos, mas não se admite a existência de interesses/necessidades diversos no âmbito do indivíduo, do grupo e da nação. Assim sendo, o sistema educativo pluralista seria um sistema dentro do qual convivem múltiplas formas de organização dos processos educativos que podem adotar modelos pedagógicos e currículos diversos.

A viabilidade da proposta - inércia e mudança em educação - (historicamente, resistente à mudança); a vontade política para mudar ; a crítica do modelo curricular e pedagógico vigente; o desenho de um novo currículo; a questão da informação e da comunicação; a questão dos fornecedores/satisfatórios de educação básica; a questão docente; a questão do ritmo; a questão da revisão curricular permanente; a questão da cooperação.

Alguns riscos: uma nova “moda”; passar de um pólo para outro; partir do nada ou reproduzir o ve-

lho com aparência de “novo”; entender o “básico” num sentido restrito e limitado; mistificar a demanda educativa; uma “participação, inadequadamente delimitada e indefinida; mudanças parciais, não integrais; deixar intocado o âmbito da produção de textos escolares; fácil e rápida “modelização”* de experiências - * (com o termo “modelização” (modelización), a autora sugere a possibilidade de transformar experiências práticas em modelos, ao contrário de se seguir um modelo já existente); uma aproximação aos procedimentos; e finalizando, as considerações pedagógicas.

1 - NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem

2 - Unesco-Orealc - “Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe 1990-1995” (Promedlac IV) , en Boletín nº 24, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, 1991.

3 - Um evento regional similar, organizado, imediatamente, após o seminário da Unesco-Orelac, também no Chile («Encontro Latino-americano de ONGs sobre Educação para todos», Cide-Ceal, Punta de Tralca, 23-25 de abril de 1992), para discutir a estratégia de «Educação para todos» a partir da perspectiva, das ONGs, mostrou o baixo nível de reflexão a respeito dessa proposta, do movimento latino-americano das ONGs envolvidas na educação. De fato, foi necessário incluir, ao longo do caminho, uma exposição resumida do documento da Tailândia.

Resumo revisto por Neusa Cristina Assi, pedagoga e professora.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DA MUDANÇA - POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

VASCONCELOS, Celso.
São Paulo, Libertad, 2003

Este resumo terá como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada parte, a partir das palavras do próprio autor, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados por ele, bem como as articulações estabelecidas para justificar sua fundamentação teórico-metodológica.

A avaliação, para assumir o caráter transformador, antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos. Mas, a questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, a priori, é mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, valores.

1 - Representações e práticas relativas à intencionalidade

Reflexão sobre a mudança essencial no sentido da avaliação: a intencionalidade atribuída pelo professor à avaliação no cotidiano escolar.

1 - Sobre o conceito de intencionalidade – fim que se propõe atingir; acontece no sujeito, não é algo exterior (embora mantenha uma dialética com o mundo objetivo e com os outros sujeitos, já que não se constitui de forma isolada). Corresponde à essência do homem como ser criador, a um impulso ou desejo profundo de transformar. No contexto da avaliação, trata-se da essencial tarefa de sua re-significação e da conseqüente mudança de postura frente aos seus resultados.

2 - Centralidade da intencionalidade da avaliação – onde estaria o núcleo do problema da avaliação?

- no seu conteúdo; abrangência;
- na sua forma: exigência quantitativa;
- na sua intencionalidade: finalidade, objetivos;
- nas suas relações: metodologia de trabalho na sala de aula.

É importante ressaltar que pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, na metodologia de trabalho em sala de aula e até mesmo na estrutura da escola. No entanto, para se tocar no que é essência – **intervir na realidade a fim de transformar** – não se dando enfoque para a própria intencionali-

dade da avaliação, pouco adiantará para o contexto escolar e seus atores. A concretização de uma nova intencionalidade é um dos aspectos mais difíceis de serem trabalhados e explicitados na avaliação da aprendizagem.

3 - Representações e práticas dos professores

Diante do posicionamento dos professores em relação ao principal problema da avaliação, além das questões de forma e conteúdo da avaliação e das condições de trabalho, há a preocupação com a intencionalidade (que aparece explicitamente na 'facilitação' da aprovação e está por detrás da 'falta de interesse do aluno'). Todavia, essa preocupação passa longe da perspectiva de uma nova intencionalidade, já que há rejeição explícita em se tocar na atual lógica classificatória.

- O professor percebe o aluno com dificuldade e...continua a aula!, pois considera que

- não precisa parar: o aluno entenderá mais tarde ou será encaminhado (recuperação, direção, orientação, coordenação, supervisão, psicólogo etc);
- não adianta parar: o aluno não é capaz de aprender ou não merece;
- não pode parar: não pode atrasar o programa, dispensar outros alunos ou re-agrupar para não perder o dia letivo (burocracia, formalismo);
- não quer parar: não pára porque entende que isso não é problema dele;
- não sabe parar: não sabe ensinar de outra forma (formação precária do professor).

- Visões sobre as causas da não-aprendizagem – explicações preponderantes entre os docentes sobre o insucesso dos alunos.

- Dificuldade na aprendizagem: o aluno está com dificuldade porque "falta base" (problema na aprendizagem do aluno ou no ensino da escola?);
- Dificuldade de aprendizagem: por causa da incompetência (o aluno é "fraco, lento, sem cultura"; por causa da displicência (o aluno é "relapso, não estuda, é bagunceiro, não faz lição de casa"; por causa da apatia (o aluno não participar da aula, não presta atenção, não se interessa).

II - Compromisso com a aprendizagem de todos – esforço de tradução da nova intencionalidade no

concreto, desenvolvendo atividades, rituais, normas.

1 - Busca de clareza da intenção – com que intenção trabalhamos? Que projeto defendemos? Na mudança da intencionalidade, há um duplo desafio: definir a intenção, a finalidade e traduzi-la em práticas coerentes.

a) Intenção para a Educação – para avaliarmos bem, devemos saber o que pretendemos. E, para isso, precisamos de critérios, os quais advêm justamente dos objetivos, da intencionalidade.

b) Intenção para a avaliação – historicamente, a função do docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto de muitos professores considerarem que sua tarefa principal é transmitir conteúdo e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando (através de notas, conceitos ou menções) quais são ‘aptos’ ou ‘inaptos’.

A avaliação, quando vivida em sua radicalidade, nos permite questionar essa prática: estamos indo bem em direção ao que escolhemos? A própria escolha continua valendo a pena?

- Intencionalidade em conflito

- A internalização de uma nova intencionalidade exige auto-crítica, tomada de consciência, desconstrução de crença. No modelo autoritário de educação e avaliação, o pressuposto (implícito) é de que a escola pode não ensinar, ou seja, o professor dar aula e o aluno não aprender, seria norma... Tal construto ideológico é sustentado por uma série de mitos e preconceitos, estratégias, culpabilização da vítima (os alunos não aprendem por problemas de família, sociais, neurológicos etc). Nesse contexto, a avaliação, ao invés de ser um processo de qualificar e incluir, seleciona e exclui.

- A lógica classificatória gira em torno do aprovar-reprovar. No entanto, a tarefa do educador não é ficar discutindo aprovação-reprovação e sim aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano. Mas é tão forte a pressão social que, se o professor não tiver as coisas muito claras, sem querer adere ao pólo (*reprovação-empurração*; ou então fica eternamente oscilando entre os pólos e não faz o que deveria ser feito.

- Genealogia da intencionalidade excludente enraizada

A intencionalidade seletiva está enraizada nos sujeitos (através das representações, hábitos, valores), mas também nas estruturas (através das normas, leis, rituais, ambiente de trabalho), uma verdadeira cultura de exclusão. Podemos inferir dessa trama de relações a necessidade de uma nova ética que é, entre outras coisas, a busca da percepção do outro (seja o

ser humano, grupo ou natureza), nas suas peculiaridades e necessidades para além do micro (antropocêntrico, individualista e linear).

- Pressuposto do trabalho pedagógico – perspectiva democrática e inclusiva:

Todo ser humano é capaz de aprender. Se não está sendo, tem de ser ajudado e não rotulado ou excluído.

É uma questão de tempo e de forma, de condições diferenciadas de aprendizagem: clima pedagógico, resgate de representações mentais prévias, forma de apresentação da matéria, estratégias de mediação acionadas, disponibilidade de tempo para o ensino e para o estudo, utilização de material didático adequado etc. Nesse contexto, as avaliações que os alunos fazem são a expressão da síntese do conhecimento que estão atingindo, a partir das condições oferecidas. E, se não chegaram a um nível satisfatório de síntese, não devem ser punidos, mas orientados, retrabalhados e solicitados a que elaborem uma nova, retomando a anterior como ponto de partida, ao mesmo tempo em que o educador revê suas estratégias e ofertas de situações de aprendizagem.

- Mudando o paradigma

Para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, deve ser re-enfocada desde sua raiz. Muitas vezes, tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema. No enfrentamento da classificação há uma pseudo-superação que é aquela de ir “aprovar” o aluno para que ele não seja retido “como querem os dirigentes”. Mas o caminho é ensinar; fazer mediações para que se aprenda.

2 - “Parar”: enfrentando a não-aprendizagem

O questionamento é: o aluno não está aprendendo, e então? O que fazer?

Na educação tradicional a solução era simples: reprovava-se. E agora, no novo paradigma, o que fazer se o aluno não está aprendendo? Primeiramente, o educador precisa se fazer duas novas perguntas: **1)** Por que o aluno não está aprendendo? **2)** O que podemos fazer para que aprenda mais e melhor?

a) “Parar”, e logo no começo!

Estratégia de regulação do ensino a fim de entender, analisar e, a partir daí, retomar, rever, redirecionar, re-enfocar, re-elaborar, reforçar, repensar, replanejar, retrabalhar, reconstruir, transformar, mudar, alterar ritmo/abordagem. Essa investigação inicial que o professor faz a respeito da dificuldade do aluno é

influenciada por sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Ele pode optar por parar ou não. No entanto, não parar para atender o aluno em sua dificuldade é um autêntico suicídio pedagógico. Se o aluno não está acompanhando, e nada é feito, está sendo condenado ao fracasso, visto que *a reprovação está longe de ser um resultado final; na verdade, ela é construída, paulatinamente, no dia-a-dia da sala de aula* (Freitas, 1989).

Importância dos momentos iniciais

Os momentos iniciais do processo de ensino-aprendizagem têm se revelado como fundamentais. É necessário criar inicialmente um movimento coletivo, vencendo a inércia (as resistências e/ou dificuldades iniciais), sendo que depois cada um pode seguir seu ritmo, mas a partir de um patamar mínimo garantido a todos. Diante dos percalços do professor e das precárias condições de trabalho, devemos ponderar que o atendimento que se dá ao aluno logo no início pode repercutir no resto de ano.

Papel do erro

O erro tem grande importância no trabalho educativo (assim como no científico), porque pode ser visto como um indicador de carências e de inadequação de estratégias cognitivas, mas também como abertura de novas possibilidades. Essa nova visão sobre o erro tem importante repercussão no posicionamento do professor em relação à sua prática.

b) A questão da “falta de base”

Queixa recorrente do professor: “o aluno chegou na minha turma sem condições da série anterior”. Essa reclamação costuma vir de professores que passaram a ser “professores de determinado conteúdo” e não de uma escola, não de alunos concretos: “tem que dar aquele conteúdo e o aluno tem que saber tudo o que supostamente já deve ter sido dado”. No entanto, é preciso que o professor adeque suas expectativas, tendo o aluno como referência (e não um programa formal). Tal posicionamento é importante para superar a “síndrome de falta de base”.

c) Construção dialética do auto-conceito

Um dos fatores fundamentais para garantir a aprendizagem e a motivação do aluno é acreditar em suas potencialidades, acreditar que é capaz, que tem condições a fim de desenvolver um auto-conceito positivo. Essa postura do professor provoca uma importante mudança na postura do aluno: saber que está na escola para aprender e não para “ter aula”; aprender é uma possibilidade e um direito. No entanto, fica muito difícil a pessoa manter um auto-conceito se o tempo todo for desrespeitada, domi-

nada, ignorada, desprezada. Daí o zelo que o educador tem no que tange as relações interpessoais na sala de aula e na escola.

Auto-conceito do professor

Embora em outro patamar, é necessário fazer o mesmo com os professores: ajudar a perceberem que são capazes, que podem fazer algo. Se o professor não acreditar em si, muito provavelmente não acreditará em seus alunos. Além disso, a atitude de imperícia ou impotência docente acaba sendo introjetada no educando. É fundamental que o docente, num exercício de auto-análise, perceba isto como necessidade de formação e busque ajuda para sair da perversa e descabida prática de usar justificativas disponibilizadas na cultura escolar tradicional para culpar o aluno; é preciso que canalize sua agressividade, medo, angústia, insegurança, em atividades construtivas (estudo, denúncia dos fatores opressivos, organização política, criação de caminhos, enfrentamento de resistências etc.).

d) A questão do tempo: pressa em “cumprir o programa” versus atender às necessidades dos alunos

É comum o professor ficar preso ao dogma do ‘cumprir o programa custe o que custar’, mesmo que o custo seja do aluno não aprender. No entanto, se o professor continuar a ser tutelado por essa exigência formal, toda solicitação de uma avaliação mais cuidadosa carecerá de sentido, visto que quase nada poderá ser alterado diante das constatações feitas.

Uma outra queixa do professor é justamente não ter tempo para atender os alunos. Mas não tem coragem de romper com a estrutura (circuito alienado); continua usando parte significativa de seu tempo (em sala de aula e em casa) com a classificação do aluno. É preciso deixar de ser um mero administrador de um esquema anacrônico e equivocado para assumir o papel de sujeito, percebendo que existem coisas que, com ousadia e trabalho coletivo, podem ser feitas. É importante a clareza de maximizar o tempo dedicado à aprendizagem a fim de que a escola cumpra adequadamente sua função social.

Atender alunos é preciso, “despejar” conteúdo não é preciso

É preciso coragem para subverter a ordem formal e burocrática que, com frequência, toma conta das escolas a fim de cuidar dos alunos com dificuldades: parar a aula, embora algo simples, revela uma nova concepção de trabalho pedagógico e que pode entrar num saudável conflito existente.

e) Postura frente ao contexto problemático dos alunos

Se de imediato, não podemos mudar a condição de vida do aluno, podemos:

- mudar a forma de relacionarmos-nos com ele;
- ajudá-lo a mudar a compreensão que tem da sua realidade;
- combater a pobreza política, profundamente perniciosa (faz com que o pobre não se reconheça como concreto; é excluído, padece, mas não compreende as raízes da exclusão).

3 - Criação de alternativas para favorecer a aprendizagem

Esgotar as possibilidades

A escola que assume um compromisso democrático esgota suas possibilidades na busca de ajuda ao educando antes de solicitar um outro segmento, o que significa dizer que não fica no modelo tradicional de **transmissão-cobrança-repetição mecânica-cobrança-classificação**.

Ousar nas práticas

É preciso ousar, investigar, procurar caminhos para assegurar a aprendizagem. Existem soluções relativamente simples que estão no espaço de autonomia do professor e da escola. São elas:

a) Práticas da Instituição

Projeto político-pedagógico

Construção coletiva do projeto educativo escolar, espaço de expressão da intencionalidade do trabalho.

Conselhos de classe

Momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, fortalecendo o comprometimento com a mudança e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Organização das turmas

Sem agrupamento em classes "problema"; superação do critério de homogeneidade; aproveitamento das diferenças para estimular a interação entre os alunos.

Professor orientador

Identificação de um professor da escola que tenha facilidade de aproximação com o aluno que apresenta dificuldades a fim de ajuda-lo na postura, hábitos de estudo, relacionamentos, aprendizagem etc.

Avaliação do avaliador

Aulas assistidas e refletidas junto com colegas, avaliação externa à instituição, reunião pedagógica para avaliar o trabalho etc.

Atendimento individualizado

A escola se organiza para atender ao aluno fora da sala de aula a fim de trabalhar questões específicas.

Laboratório de aprendizagem

Investigação das possíveis causas da dificuldade de aprendizagem, desenvolvendo estratégias individuais ou grupais para superação.

Abertura a estagiários

Fazer parceria com estudantes de curso de formação de professores, favorecendo o contato deles com a realidade educacional.

Ciclos de formação

A própria estrutura da instituição volta-se para as necessidades educativas dos alunos (e não o oposto como faz a escola seriada), respeitando a questão básica dos tempos diversos para a aprendizagem e desenvolvimento.

Práticas de transição

Ou medidas emergenciais: estudo de férias; estudo de dependência; classes de aceleração

b) Práticas pedagógicas em sala de aula mediante:

Diálogo

Professor dialoga com o aluno; desenvolve escuta sensível; ajuda o aluno a pensar; investiga a causa da não aprendizagem.

Acompanhamento em sala

Observação e interação no decorrer do trabalho em aula; preocupação com a qualidade da intervenção.

Assembléias de classe periódicas

Para refletir sobre a dinâmica do trabalho e das relações em sala.

Autonomia do aluno

O docente favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno a fim de que tome iniciativa de como estudar, assuma suas dificuldades na aprendizagem etc.

Atividades diversificadas

Grupos de alunos em salas com atividades de acordo com suas demandas.

Expressão dos alunos

O professor provoca a manifestação do aluno, incentivando e insistindo para que fale sobre o que está trabalhando.

Revisão da proposta

O professor revê a proposta de trabalho; entende o planejamento como método de transformação; o projeto de ensino-aprendizagem é um instrumento de reflexão.

Avaliação como aprendizagem

O objetivo maior da avaliação é qualificar a aprendizagem a fim de saber se o aluno está preparado, se está motivado etc.

Responsabilidade coletiva pela aprendizagem

O aluno deve perceber que a aprendizagem dele depende também dos colegas.

Monitoria

Não se trata de fazer pelo colega, mas ajudá-lo a entender o que o professor está dizendo ou pedindo.

Avaliação de alunos portadores de direitos especiais

Não se pode cair na avaliação padrão; não deixar de avaliar a fim de não subestimar a capacidade do aluno aprender, acomodando-se a seu ponto inicial.

Dispensa de parte dos alunos

O professor fica apenas com os que estão precisando de atenção específica, enquanto os demais têm outra atividade na escola.

Auto-avaliação do professor

Exercício da autocrítica, da auto-observação; análise de sua prática.

c) Sobre as novas oportunidades de aprendizagem (tipos de recuperação)

Recuperação no ato de ensino

Metodologia interativa, aulas participativas. O professor observa o aluno em suas dificuldades e desencadeia abordagens diversificadas do mesmo conteúdo.

Recuperação no processo

Retomada de assuntos, exercícios, atividades, tarefas; atendimento durante as aulas; roteiro de orientação de estudo a extra-sala; trabalhos em grupo em sala.

Atividades específicas de recuperação

Aulas no contra-turno; trabalho de monitoria; plantões de dúvidas.

Recuperação de aprendizagem prévias não ocorridas

Espaço de recuperação logo no início do período letivo a fim de trabalhar conceitos básicos. Metodologia participativa a fim de saber o que e como o aluno está pensando para poder interagir.

4 - Síntese da postura do educador

a) Comprometer-se verdadeiramente com a aprendizagem de todos os alunos. Romper com ideologia e práticas de exclusão.

b) Abrir mão da ideologia classificatória como alternativa pedagógica.

Acreditar é preciso

- O professor não pode desistir do aluno. Esperar pouco do outro é uma forma de profundo desrespeito.

- O professor deve trabalhar prestando atenção no aluno para não perder o contato: vai ao encontro, entende seu processo de conhecimento e desenvolvimento; aprende a ouvi-lo.

- A inteligência humana é complexa: poderosa e sensível. É o amor que impulsiona o homem a buscar o conhecimento, a verdade, o bem, o belo e nos remete ao encontro dos outros, essencialmente através do diálogo. Ensinar é um ato de amor.

- O professor, como parceiro qualificado, está inteiro, desejando realmente que o aluno aprenda; confiando; acreditando; tendo uma expectativa positiva. É isso o que ajuda a acionar as potencialidades dos alunos.

Dialética da travessia

A intencionalidade de um sujeito não muda de uma vez. Numa fase de transição, pode ser mais interessante apontar para a consciência possível, ao invés de radicalizar e partir logo para o fim da avaliação classificatória. Enquanto existe o sistema classificatório, o professor relaciona-se com os alunos como se não houvesse a possibilidade da reprovação ou de "empurração" com a barriga. Superar essa concepção de avaliação está ao alcance do professor, dentro da sala de aula.

Contribuindo para a mudança de intencionalidade

Algumas iniciativas ajudam na sensibilização para a mudança de intencionalidade do educador em relação à avaliação:

- contato com educadores que estão mudando;
- contato com práticas concretas de avaliação na nova direção;
- contato com os alunos, pais a fim de ter noção de como suas ações avaliativas estão repercutindo;
- conhecer a realidade concreta dos alunos;
- sensibilização através da Arte (filmes, poesia, teatro) relacionada com a educação;
- dramatização como exercício de empatia;
- recordar-se do tempo em que era estudante;
- ter presente as conseqüências de eventuais práticas equivocadas;
- exercício de auto-crítica etc

5 - Conclusão

O grande desafio colocado para a escola brasileira, hoje, é que favoreça a aprendizagem da totalidade dos alunos, especialmente daqueles vindos das camadas populares. Superar a classificação é ape-

nas um momento da superação maior que tem de ser feita: **superar a não-aprendizagem**. É preciso falar menos da visão estreita da avaliação e mais da construção do conhecimento, formação de cidadania, projeto político-pedagógico, conquista das condições de trabalho, formação do educador, inovação cultural, distribuição de renda, transformação da realidade. A avaliação, nesse contexto, é um subsídio para tal.

Através desse novo posicionamento, o professor pode fazer uso da avaliação como meio para recuperar sua dignidade, seu papel social de produtor de sentido e promotor de aprendizagem e desenvolvimento para todos, contribuindo no processo de humanização, de efetiva democratização da sociedade, onde todos – inteiros- caibam.

Resumo elaborado por Eliane Aguiar, bacharel em letras FFLCH/USP e doutoranda em Educação-FEUSP.

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

VYGOTSKY, L. S. São Paulo, Martins Fontes, 2001

O livro "A construção do pensamento e da linguagem" é a versão integral traduzida diretamente do russo do livro que no Brasil ficou conhecido por "Pensamento e Linguagem" (publicada pela Martins Fontes em 1991), tradução que havia sido feita de um resumo da obra original publicada em inglês.

No decorrer da obra, o autor parte da colocação do problema e analisa os métodos de investigação empregados na área de Psicologia em investigações sobre a linguagem. Analisa criticamente as teorias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento mais elaboradas e mais fortes, como as teorias de Piaget e Stern a fim de contrapor o método de investigação e o enfoque. Em seguida, apresenta as duas investigações experimentais do desenvolvimento dos conceitos e das formas básicas de pensamento discursivo que foram desenvolvidas por ele.

Os conceitos fundamentais desse livro são:

- Linguagem egocêntrica (abordada no capítulo 2)
- Linguagem interior (aparece em quase todo o livro, mas é enfocada nos capítulos 5 a 7)
- Zona de Desenvolvimento Proximal e seu papel no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos (capítulo 6)

Capítulo 1 – O problema e o método de investigação

Para Vygotsky, o tema do pensamento e da linguagem tem como uma das questões centrais a relação entre o pensamento e a palavra. A seu ver, existiu um erro fundamental na análise do pensamento e da linguagem realizada pelas pesquisas até aquele momento (década de 20 do século passado): a separação de ambos em unidades independentes.

A forma de dividir os dois é resultado do método de pesquisa utilizado. A esse respeito, o autor aponta que há duas espécies de análise aplicadas em psicologia.

O primeiro método: decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos. Na prática, é como, para tentar entender as propriedades da água, o pesquisador partisse da separação de seus componentes em Hidrogênio e Oxigênio. Ao tentar explicar como a água apaga o fogo considerando os elementos separados, o cientista não conseguirá porque o Hidrogênio é autocombustível e o Oxigênio conserva a combustão, não obtendo elementos para explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos.

O segundo método: análise que decompõe em unidades a totalidade complexa. Diferente do méto-

Capítulo 2 – A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget – estudo crítico

do que separa os elementos, as unidades possuem todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, os elementos são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química mas o estudo das moléculas e do movimento molecular” (08). A psicologia deve encontrar, segundo o autor, essa unidade de análise que, a seu ver é o significado da palavra. É no significado que está o nó daquilo que é chamado de pensamento verbalizado.

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Toda palavra é antes de tudo uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento excepcional porque reflete a realidade de modo diferente de como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas.

O significado da palavra tem na sua generalização um ato de pensamento. Ao mesmo tempo, é um ato de linguagem porque uma palavra sem significado é apenas um som vazio. O significado é simultaneamente fenômeno da palavra e do pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. Dessa forma, o método de análise deve ser o de análise semântica (análise do sentido da palavra).

Outro elemento fundamental no desvendamento da relação pensamento e palavra é a função comunicativa da linguagem, pois a generalização só se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. A comunicação só ocorre na medida em que se é capaz de transmitir ao outro uma sensação através de palavras. Se sinto frio e quero comunicar isso a outrem, só o conseguirei se generalizar e nomear o que estou vivendo, classificando minhas sensações numa determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor. A palavra é compreendida então não só como unidade do pensamento e da linguagem mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento.

Só é possível entender o processo de desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização. Por isso, a questão central da pesquisa de Vygotsky diz respeito às relações entre pensamento/palavra e generalização/comunicação.

O autor fecha o capítulo ressaltando que a adoção do método de decomposição em unidades mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais. A adoção de tal método “permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo” (16/7).

Para Vygotsky, Piaget estudou de maneira sistemática, ousada, com profundidade e amplitude de abrangência as peculiaridades da lógica infantil. Ele compara a importância do surgimento da obra desse autor àquelas de Freud, Levy-Bruhl ou Blondel, pensadores nos quais Piaget se apoiou.

Piaget caracterizou positivamente o pensamento da criança, dizendo que ele apresenta questões de *qualidade* e não de quantidade. Para ele, o desenvolvimento do pensamento infantil deve-se, antes de mais nada, a mudanças de caráter e não a um aumento de experiências e eliminação de erros. Antes de Piaget, o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe faltava em comparação com o adulto. Determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança para produzir pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer vínculos entre os juízos, tirar conclusões, etc. Nas novas investigações colocou-se no centro da atenção *aquilo que a criança tem*, o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintas.

No entanto, Vygotsky aponta que ao avançar na acumulação de material factual, as descobertas mais modernas e mais importantes acabam resvalando por concepções pré-científicas advindas de teorias e sistemas metafísicos por elas criados. Esses problemas são derivados do método adotado por Piaget (método clínico-genético), ao qual Vygotsky opõe o seu método de decomposição em unidades.

Para tecer sua crítica ao pensamento de Piaget, Vygotsky enfoca o conceito de linguagem egocêntrica. Piaget considera o pensamento egocêntrico como a ligação entre o autismo puro e o pensamento racional. Segundo Vygotsky, Piaget tomou emprestada da Psicologia a idéia de que o pensamento autista é a forma mais primitiva de pensamento do ser humano. O pensamento realista é uma formação tardia, produto imposto pelo exterior à criança. Geneticamente, o pensamento autista precede ao realista, o qual se manifesta por volta dos 7/8 anos. A natureza egocêntrica do pensamento da criança é explicada por Piaget em relação com a natureza egocêntrica de sua atividade que, para ele, são egocêntricas e egoístas. O pensamento egocêntrico é tão regular, inevitável e estável que se manifesta independentemente da experiência infantil. Para Piaget, a substância psicológica da criança assimila as influências do meio social e as deforma segundo suas próprias leis.

Em oposição a isso, Vygotsky afirma que o pensamento autístico não é e nunca foi um ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento humano. A forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade.

de e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação a novas condições, às situações mutantes do meio exterior. Por isso, o pensamento autístico não pode ser apresentado como um estágio intermediário e transitório entre a forma primária básica e as formas superiores de pensamento.

Em linhas gerais, Vygotsky resume a teoria piagetiana da linguagem egocêntrica no seguinte: “a linguagem da criança de tenra idade é egocêntrica em sua maior parte. Não serve para fins de comunicação, não cumpre funções comunicativas, apenas copia, imprime ritmo, acompanha a atividade e as vivências da criança como um acompanhamento segue uma melodia central que ele segue. Entre um e outro existe antes alguma articulação que relação interna” (50). Para Piaget, a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil no comportamento da criança.

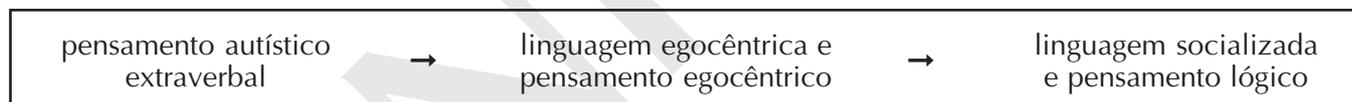
Uma segunda tese de Vygotsky está ligada às reflexões de Piaget sobre o destino da linguagem egocêntrica infantil. Tomada como um sintoma de fraqueza e com caráter descartável para o comportamento, a tendência dessa fala é desaparecer no decorrer do desenvolvimento da criança. Na realidade, para Piaget, por volta dos 7 ou 8 anos, o que lhe parece é que a criança não se despede de seu caráter egocêntrico, o qual se desloca, e começa a dominar no campo do pensamento verbal abstrato, revelando-se em nova forma.

Vygotsky passa a falar do estudo que desenvolveu sobre a questão do destino e da função da linguagem egocêntrica na fase infantil, apontando os resultados que contrapõem a teoria piagetiana. Vygotsky verifica que a linguagem egocêntrica da criança começa muito cedo a desempenhar em sua atividade um papel sumamente original. Conclui que essa linguagem não desaparece na idade escolar, mas é interiorizada. Esse elemento ficou evidente em seus experimentos, nos quais as crianças pequenas se utilizaram da linguagem para traçar saídas, planejar a ação. As crianças maiores agiram da mesma forma, só que ao invés de realizar as operações em linguagem aberta, como as menores, realizaram-nas em forma de linguagem interior, silenciosa.

A linguagem egocêntrica não paira no ar dissociada da realidade, da atividade prática, da adaptação real dessa criança. Ao contrário, ela é um momento composicional da atividade racional da criança. A criança se intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais. Nesse contexto, a linguagem egocêntrica começa a servir de meio de formação da intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança.

Organizando esquematicamente o pensamento de Piaget, da teoria tradicional e a de Vygotsky sobre o processo de formação do que Vygotsky chamou de linguagem interior, temos o seguinte:

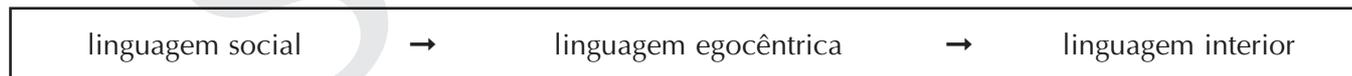
Piaget



Teoria tradicional



Vygotsky



Vygotsky aponta que, no pensamento de Piaget, o social e biológico são divorciados. Para aquele autor, o biológico é primário e forma a substância psicológica do indivíduo. Piaget vê a relação com o social como coação de uma força exterior que reprime os pensamentos próprios da criança, substituindo-os por esquemas estranhos. Biológico e o social são concebidos como duas forças externas que agem mecanicamente uma sobre a outra. Como consequência, Piaget entende que a criança vive em

uma dupla realidade: 1) um mundo próprio 2) pensamento lógico imposto a ela. Assim, para uma dupla realidade – dois modos de pensamento (o realista e o egocêntrico).

Vygotsky ressalta que Piaget cai em contradição diversas vezes em seu estudo por não assumir os pressupostos filosóficos que os fundamenta (qual seja, o idealismo subjetivo). Aponta elementos dessa contradição e diz que Piaget fica no limiar entre o idealismo e o materialismo, declarando-se agnóstico.

O autor fecha o capítulo apontando que as conclusões de Piaget são restritas ao ambiente dentro do qual estavam as crianças que ele estudou e não podem ser entendidas como universais. Nesse sentido, seu pensamento é sócio-historicamente determinado.

Para avançar nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, além de ultrapassar aspectos da teoria piagetiana apontados pelo autor, Vygotsky indica a necessidade de superação de modelos de análise que vigoram na psicologia russa. No capítulo seguinte aborda uma dessas em particular.

Capítulo 3 – O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern

Stern elaborou a teoria intelectualista a respeito da linguagem infantil e seu desenvolvimento.

Segundo Stern, há três raízes da linguagem:

- 1 - Tendência expressiva (própria dos homens e dos animais)
- 2 - Tendência social para a generalização (também homens e animais)
- 3 - Tendência intencional (específico da linguagem humana)

Partindo da idéia de que a intenção é uma orientação centrada em um determinado sentido, Stern considera que os atos intencionais são atos de pensamento. A certa altura, essa intenção surge. Para explicar como isso acontece, Stern remete às duas tendências anteriores. Ou seja, há uma tendência para a inteligibilidade que vai se manifestando nas duas primeiras tendências (expressiva e social). Segundo Vygotsky esta explicação não é suficiente porque parte do que precisa ser explicado.

Stern acredita que uma criança de 2 anos “desperta” a consciência dos símbolos e a necessidade desses símbolos. Segundo ele, uma criança entre um ano e meio e dois compreende a relação entre signo e significado, tem consciência da função simbólica da linguagem, ‘consciência do significado da linguagem e vontade de dominá-lo’(100).

Vygotsky discorda. Segundo ele, experimentos demonstram que “o perfil intelectual de uma criança entre um ano e meio e dois anos tem pouquíssimo a ver com a admissão de que nela se desenvolve uma operação sumamente complexa: ‘a consciência do significado da linguagem’ (100).

O domínio da relação signo/significado e o emprego funcional do signo na realidade acontecem bem mais tarde. A criança não descobre o significado de uma vez como supõe Stern. O processo é complexo e tem sua “histórica cultural de signos” dotada de uma série de mudanças quantitativas, qualitati-

vas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmicas e leis.

As tendências expressiva e comunicativa têm uma história dentro dos estudos sobre a linguagem, enquanto que a tendência intencional não tem. A criança descobre o significado da linguagem por meio de uma operação puramente lógica. A causa primeira da linguagem consciente é a intenção.

Vygotsky aponta como esse autor passa à margem de problemas como a linguagem interior, não explicando seu surgimento e sua relação com o pensamento. O autor fica “à margem das complexas mudanças funcionais e estruturais do pensamento em função do desenvolvimento da linguagem” (105).

A referência ao objeto aparece antes da intenção, da descoberta. As palavras são usadas dentro de um contexto. Assim, não importa traduzir “mama” para “mamãe, me põe na cadeira”, mas todo o comportamento da criança nesse momento (ela se inclina para a cadeira, tenta agarrar-se a ela, etc.). A orientação afetivo-conativa¹ é inseparável da orientação intencional (ou seja, da linguagem voltada para um determinado sentido). A orientação afetivo-conativa e a orientação intencional estão fundidas. Por isso, a única forma de traduzir a palavra “mama” é o gesto indicativo que é equivalente e substituto convencional.

Vygotsky aponta que a abordagem intelectualista condiciona toda a análise que Stern faz de outros aspectos do desenvolvimento infantil como, por exemplo, a questão do desenvolvimento do conceito, dos estágios básicos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, etc. Essa característica do pensamento de Stern deriva das premissas filosóficas do personalismo e está condicionada por elas.

Stern considera o meio social como o principal fator de desenvolvimento da linguagem da criança, mas, na realidade, “ele restringe o papel desse fator a uma influência puramente quantitativa sobre o retardamento ou a aceleração dos processos de desenvolvimento, que, em seu fluxo, estão sujeitos à sua lei interna, imanente” (109).

Há uma superestimação dos fatores internos. Essa é a idéia básica do personalismo: o indivíduo como unidade psicofísica neutra.

Essa concepção essencialmente metafísica e essencialista leva o autor à teoria personalista da linguagem, “isto é, a uma teoria que deduz a linguagem, suas fontes e funções da ‘integridade de um indivíduo que se desenvolve em função de um fim’(109).

O resultado é que “em vez da história do desenvolvimento do próprio indivíduo, na qual cabe um papel de destaque à linguagem, cria-se uma metafísica do indivíduo, que de si mesma, de sua teleologia², gera a linguagem” (110).

Capítulo 4 – As raízes genéticas do pensamento e da linguagem

A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza constante, imutável ao longo de todo o desenvolvimento, sendo, na realidade, variável. O desenvolvimento ocorre de forma não paralela e é desigual tanto para a filogênese, quanto para a ontogênese³.

Pensamento e linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas.

No que diz respeito à filogênese, comprovam isso os estudos sobre o intelecto e a linguagem nos antropóides, os quais demonstram que o pensamento surge nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky afirma que o intelecto do chimpanzé e do homem não são do mesmo tipo porque o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica. Além disso, uma vez sem o recurso visual, os chimpanzés passaram do comportamento intelectual para o método de provas e erros. Esses dois elementos permitem afirmar que não é possível ensinar o chimpanzé a falar.

Os antropóides apresentam um intelecto parecido ao do homem *em alguns sentidos*. Há rudimentos de emprego de instrumentos e uma linguagem parecida à do homem – em *aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem).

Assim, é possível afirmar que na filogênese do pensamento e da linguagem identifica-se uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

No tocante à ontogênese, a relação entre as duas linhas de desenvolvimento – do pensamento e da linguagem – é bem mais obscura e confusa. Apesar disso é possível estabelecer diferentes raízes genéticas e diferentes linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

O grito, o balbucio, os gestos são estágios pré-intelectuais do desenvolvimento da fala, isto é, não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. É um estágio afetivo-volitivo (signos “de desejo ou vontade”). Nesse sentido, as ações da criança de até 12 meses de idade assemelham-se às aquelas praticadas pelo chimpanzé. Daí chamar essa fase de *chimpanzóide*. Apesar dessa semelhança entre as ações, no ser humano a função social da fala já é aparente na fase chimpanzóide. O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos meios através dos quais se comunica. A criança reage à voz humana e as risadas, o balbucio, os gestos, os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida. Assim, as duas

funções da fala já aparecem no primeiro ano de vida.

Aos dois anos, as linhas do pensamento e da linguagem que até então estavam separadas cruzam-se. É o momento em que a criança descobre que cada coisa tem o seu nome. Assim, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado.

Até 1 ano, a criança assimila e utiliza algumas palavras de maneira condicionada. A partir dos 12 meses a criança começa a perguntar como as coisas se chamam. Seu vocabulário amplia-se vertiginosamente. É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem.

Depois de abordar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem nos níveis filogenético e ontogenético, Vygotsky procura responder por que se pode considerar que os processos da linguagem interior e da linguagem exterior, tão diferentes em termos *funcionais* (adaptações sociais e individuais) e *estruturais* (economia extrema, elíptica da linguagem interior, que altera o padrão da fala ao ponto de torná-la quase irreconhecível), possam ser *geneticamente* paralelos e simultâneos?

Para responder a esta pergunta, é preciso encontrar o elo intermediário capaz de reunir os dois processos da linguagem interior e exterior. Para Vygotsky, esse elo intermediário é a *linguagem egocêntrica* de Piaget. E isso porque “a defeito dela simplesmente ela se torna *pensamento na verdadeira acepção do termo*, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (136)

A partir dessa constatação Vygotsky concluiu que *a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior*.(136)

A linguagem egocêntrica é interior por sua função, “é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda”.

Ele faz outra questão considerada fundamental: por que a linguagem se interioriza? E responde: Porque muda a função. Para Vygotsky esse processo se dá em três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior (conforme esquema apresentado no resumo do capítulo 2).

A questão seguinte que Vygotsky coloca é: o pensamento e a linguagem estão necessariamente interligados no comportamento do adulto, é possível identificar esses dois processos? Sua resposta é negativa. E isso porque há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com o pensamento verbal. Também não há como considerar que todas as

formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento.

Na última parte do capítulo, Vygotsky recupera em linhas gerais suas principais conclusões.

- As raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes, mas suas linhas de desenvolvimento cruzam-se.

- A linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais

- A linguagem interior se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem

- As estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento.

- Conclusão indiscutível: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança.

- O desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua linguagem socializada

- O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

- O pensamento verbal não é uma forma inata de comportamento, mas uma forma histórico-social.

Capítulo 5 - Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos

Vygotsky fala em dois métodos tradicionais de estudo dos conceitos: o método de definição e os utilizados no estudo da abstração.

O primeiro peca por desprezar o processo de produção do conceito em detrimento do conceito pronto. O segundo por simplificar a estrutura complexa do processo, ignorando o papel da palavra, ou seja, do símbolo, no processo de formação de conceitos.

Aponta então um terceiro método, o *sintético-genético*, considerado pelo autor como mais plausível por estudar “o processo de construção do conceito, de síntese de uma série de traços que formam o conceito, e o processo de desenvolvimento do conceito” (153).

Por não tomar o conceito como algo isolado (como faz o método de definição), o método sintético-genético coloca no centro da investigação as condições funcionais do surgimento do conceito, considerando que o conceito não é uma formação fossilizada e imutável, mas aparece sempre exercendo alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema. (154)

Assim, “a formação de conceitos não segue o

modelo de uma cadeia associativa, em que um elo suscita e acarreta outro, mas um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução do problema central. A memorização de palavras e sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos: para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos” (157)

É justamente no processo de comunicação que está a chave do processo. Ao ter que comunicar sua idéia a um interlocutor, a criança tem que se utilizar da palavra. Essa se torna o veículo dessa compreensão e, simultaneamente, o espaço onde o conceito se conforma. Na sua comunicação com os adultos, as crianças utilizam-se da palavra em contextos funcionais, ou seja, para se comunicar. Assim, na solução de problemas, a criança se utiliza de palavras que imitam a função de conceitos. É por isso que podemos dizer que as palavras utilizadas pelas crianças são *equivalentes funcionais do pensamento por conceitos*.

No processo de formação de conceitos a palavra é o signo fundamental. A princípio, a palavra tem o papel de meio na formação de um conceito, e, posteriormente, torna-se seu símbolo.

Os experimentos aplicados por Vygotsky e sua equipe possibilitaram elaborar a seguinte conclusão: “o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde” (167).

A partir daí, a pergunta que Vygotsky passa a se fazer é: o que, na adolescência, permite o surgimento dos conceitos autênticos?

O autor aponta que não são fatores como o acúmulo de associações; nem o desenvolvimento do volume e da estabilidade da atenção; nem o acúmulo de grupos de representações que leva à formação de conceitos. O central (ou seja, o que leva ao amadurecimento dos conceitos) é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

Por que o adolescente consegue formar conceitos verdadeiros? Porque o processo de formação de

conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo. E é somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares. As funções elementares apontadas acima (associação, atenção, acúmulo de grupos de representações), que já existiam, mas, na adolescência passam a integrar uma nova estrutura. Isso quer dizer que as capacidades do estudante que já existiam antes da adolescência, desenvolvem-se com maior intensidade. Que capacidades são estas? A de selecionar, analisar, generalizar, abstrair e refletir.

Para Vygotsky, o desenvolvimento dos conceitos tem **quatro estágios** básicos:

- 1 - Formação de amontoados de objetos ou imagens sincréticas (0 aos 5/6 anos)
- 2 - Formação dos complexos (5 aos 11/12 anos)
- 3 - Formação de conceitos potenciais (11/12 em diante)
- 4 - Formação dos conceitos verdadeiros (14 anos em diante)

Por sua vez, estes **estágios possuem várias fases**:

1º estágio - Formação de amontoados de objetos ou imagens sincréticas (0 aos 5/6 anos)

Neste estágio, o significado da palavra é um encaideamento sincrético desordenado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista.

1ª fase: Tentativa e erro – a criança escolhe os objetos ao acaso, utilizando provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas.

2ª fase: Organização do campo visual da criança – os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança. Aqui os objetos são agrupados com base na percepção visual que a criança tem do objeto.

3ª fase: Elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança pela maneira adotada na 2ª fase. Diferentemente da fase anterior, nesta a criança executa dois movimentos: primeiro agrupa sincreticamente⁴ os objetos, depois tira algum representante deste grupo e o reagrupa em outro grupo também sincreticamente organizado.

2º estágio - Formação dos complexos (5 aos 11/12 anos)

Este estágio, como todos os outros, conduz “à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (178). O estágio se chama *pensamento por complexos* porque “as generalizações criadas por intermédio de desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança (como no estágio de amontoados), mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos” (179). Assim como os amontoados, os complexos têm o mesmo sentido funcional dos conceitos verdadeiros.

A criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos. Quando passa a este estágio, já superou seu egocentrismo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. No entanto, essa coerência e objetividade não são as mesmas do pensamento por conceitos. Nesse estágio a criança pensa em termos de nome de famílias.

Um complexo não tem em sua base um vínculo abstrato e lógico, mas um vínculo concreto e factual (que se revelam na experiência imediata) entre elementos concretos que integram sua composição.

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos.

Complexo	Conceito
Baseia-se em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si (181)	Baseia-se nos vínculos factuais mais diversos
Refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos	Reflete um vínculo concreto, factual e fortuito (181)
Caracterizado pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base.	Caracterizado pela diversidade de vínculos que lhe servem de base
Os vínculos são basicamente uma relação do geral com o particular e do particular com o particular através do geral.	Vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente factual e a semelhança dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si.

O estágio de complexos possui 5 fases:

- 1ª fase: Associativo
- 2ª fase: Por coleções
- 3ª fase: Complexo em cadeia
- 4ª fase: Complexo difuso
- 5ª fase: Pseudoconceito (7/8 anos até 11/12 anos)

É o convívio com o adulto que define o caminho de desenvolvimento dos complexos. É a comunicação com esses adultos, o acesso a palavras que possuem significados constantes e definidos, que cria as vias de desenvolvimento das generalizações.

A criança recebe os conceitos prontos dos adultos. Ela já recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizadas por aquela palavra. “Ela não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto a outro, ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta. Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam” (196).

3º estágio - Formação de conceitos potenciais (11/12 em diante)

Este estágio possui 3 fases:

1ª fase: agrupamento de objetos a partir de traços que refletem em seu conjunto um grau máximo de semelhanças com o modelo que lhe é apresentado.

2ª fase: Agrupamento de objetos tendo-se por base um único atributo (conceitos potenciais). Estes conceitos potenciais podem ser formados na esfera prática, voltados para a ação, com base em impressões semelhantes. Estas impressões são fonte importante de conceitos potenciais, muito utilizados na idade escolar.

3ª fase: adolescência – fase de formação de conceitos verdadeiros

4º estágio – Formação de conceitos verdadeiros (14 anos em diante)

É só na adolescência que a criança chega ao pensamento por conceitos. Nesta fase, diminuem as formas primitivas de pensamento (sincréticos e por complexos) e o emprego de conceitos potenciais começa a rarear, sendo mais freqüente o uso de conceitos verdadeiros.

Vygotsky fala que há uma lei psicológica que dá fundamento a essa nova forma de pensamento.

Elementos que compõem essa lei:

- há uma profunda discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal
- o adolescente aplica o conceito em situação concreta.

A primeira delas é que há uma profunda discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal, característica não só do pensamento adolescente, mas também do adulto. “A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto o seu funcionamento (...) A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos” (230).

“O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva.”(230)

O outro momento característico da aplicação de conceitos na adolescência: o adolescente só aplica o conceito em situação concreta (230)

Ele aplica a palavra como conceito e a define como complexo. Isso acontece porque o processo

de formação dos conceitos acontece em forma de pirâmide. Ou seja, ao analisar objetos ou fenômenos, no processo de conceitualização, o pensamento se movimenta para o alto e para baixo (da família à espécie, da espécie à família). Assim, o conceito não é resultado de uma junção linear de características comuns de diversos objetos, mas de um intrincado processo de movimento do pensamento na pirâmide dos conceitos, processo esse que sempre operava uma transição do geral ao particular e vice-versa.

Esse processo de trânsito para cima e para baixo ocorre também com a criança que, na maior parte dos casos, utiliza a palavra como generalização (exemplo: flor e rosa – p. 234). A criança usa palavras abstratas, mas não tem pensamento abstrato. Ela concebe o respectivo referente de modo bastante concreto.

“... o conceito surge no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo” (236).

O que faz com que esses processos sejam as raízes do conceito é a sua criação através da aplicação da palavra.

Capítulo 6 – Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho.

O capítulo visa responder a algumas questões sobre o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança, área considerada pelo autor como incipiente. Suas perguntas básicas são: “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Em que relação se encontram aí os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos propriamente dito e os processos de desenvolvimento interior do conceito científico na consciência da criança? Coincidem entre si, sendo essencialmente, apenas duas faces de um mesmo processo?

Existem duas escolas que dão resposta a estas questões: a primeira acredita que não há um processo de desenvolvimento, a criança absorve o conceito pronto.

A segunda acredita na existência de um processo de desenvolvimento, só que este não difere do desenvolvimento de conceitos na vida cotidiana da criança, valendo por extensão para os conceitos ci-

entíficos. Alguns como Piaget, questionam esta validade, estabelecendo uma fronteira entre as idéias adquiridas espontaneamente, por seu próprio desenvolvimento mental (*espontâneas*) e aquelas influenciadas pelos adultos (*não-espontâneas*). No entanto, Vygotsky acredita que Piaget se equivoca ao afirmar que ocorre um processo de substituição das idéias da criança pelas idéias que vêm do exterior.

Vygotsky acredita que as idéias espontâneas e não-espontâneas conjugam-se num processo de formação de conceitos que “é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.”(74)

Vygotsky passa então a apresentar suas próprias razões para diferenciar o aprendizado dos conceitos não-espontâneos (cotidianos) dos espontâneos (ou científicos).

Ele argumenta que há uma diferença no aprendizado dos conceitos espontâneos e não espontâneos. A mente da criança se depara com problemas diferentes na relação com eles. Num aprendizado sistemático possibilitamos o contato com situações que ela não vivencia diretamente.

Os experimentos de Vygotsky demonstraram que é justamente na idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção passa a ser voluntária, a memória mecânica torna-se memória lógica.

Afirma que há um processo em que primeiro fazemos uso de uma determinada função para depois tomarmos consciência dela. Para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela.

Vygotsky esclarece que usa o termo consciência para referir-se à percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente. Ou seja, quando consigo perceber todo o percurso de uma ação (como dei um nó), por exemplo.

Com base em experimentos (os quais descreve neste capítulo), Vygotsky comprovou as hipóteses de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são independentes (como aponta Piaget), nem são os mesmos processos. Para ele, existe uma relação complexa entre desenvolvimento e aprendizagem sendo que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, pois a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário.

Vygotsky examinou também questões da relação entre o aprendizado das matérias do ensino e as funções delas participantes. Suas pesquisas mostraram que as diferentes matérias do ensino escolar intera-

gem no processo de desenvolvimento da criança. A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõem em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Por fim, Vygotsky apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal⁵. A maior parte das investigações psicológicas media o nível de aprendizagem da criança fazendo-a resolver problemas que a sua idade permitia. Vygotsky deu a duas crianças de idade mental de 8 anos, problemas mais difíceis do que era suposto elas conseguirem resolver. Uma delas, em cooperação, pôde resolver problemas para crianças de 12 anos, enquanto que a outra não conseguia ir além daqueles para as de 9. Por isso, a ZDP é entendida como "... a discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento real, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atingir ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa" (327).

"O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimento no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento proximal e do nível atual de desenvolvimento" (350).

A arbitrariedade e a tomada de consciência dos conceitos ocorrem na zona de desenvolvimento proximal. Por isso, a aprendizagem de conceitos científicos só se dá na colaboração com o pensamento do adulto e, o que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, amanhã terá condições de fazer sozinha.

Vygotsky pergunta no que a aprendizagem de conceitos científicos pode contribuir para o desenvolvimento da criança. A partir daí, passa a considerar as características de um conceito.

Afirma que todo conceito é uma generalização e cada conceito interrelaciona-se com outros conceitos. Assim, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir. Os estudos demonstram que a generalidade é a relação mais substancial e natural entre os significados (conceitos). Assim, a relação entre conceitos é

uma relação de generalidade.

Sabendo-se que uma criança, no desenvolvimento de seus conceitos, percorre a via lógica dos mais gerais para os mais particulares (ela assimila "flor" antes de assimilar "rosa"), Vygotsky indaga-se sobre as leis desse movimento do mais geral para o mais particular.

Ele conclui que "existe um sistema de relações e de generalidade para cada fase de generalização; segundo a estrutura desse sistema, dispõem-se em ordem genética os conceitos gerais e particulares, de forma que o movimento do geral ao particular e do particular ao geral no desenvolvimento dos conceitos vem a ser diferente em cada fase do desenvolvimento dos significados, em função da estrutura de generalização dominante nessa fase. Na passagem de uma fase a outra modificam-se o sistema de generalidade e toda a ordem genética do desenvolvimento dos conceitos superiores e inferiores" (364).

Capítulo 7 – Pensamento e palavra

Vygotsky retoma todo o percurso de seu trabalho apresentado nesse livro nos capítulos anteriores, reafirmando que o *significado da palavra* é a unidade de análise que lhe permitiu verificar as relações entre pensamento e linguagem considerando toda a sua complexidade.

A palavra é um fenômeno do discurso e o significado de toda palavra é generalização ou conceito. Assim, generalização e palavra são sinônimos. Para, além disso, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade da palavra com o pensamento*.

No entanto, o autor considera que o novo em sua pesquisa é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. Para Vygotsky a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar de formação do pensamento na palavra.

Ao analisar os movimentos que levam o pensamento à palavra e a palavra ao pensamento, Vygotsky aponta alguns elementos. O primeiro deles diz respeito à existência de dois planos na própria linguagem. O aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior, ainda que constituam uma unidade autêntica, têm cada um as suas leis de desenvolvimento.

Inicialmente, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. No processo de desenvolvimento, essa diferenciação ocorre na medida em que se de-

envolve a generalização, e no final do desenvolvimento, quando já encontramos conceitos verdadeiros, surgem aquelas relações complexas já apresentadas anteriormente quando se abordou os estágios de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no capítulo 5.

Vygotsky ressalta que nesse processo ainda temos o desenvolvimento do pensamento. “O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno” (421).

Mas a reflexão não estaria completa sem a referência à linguagem interior.

“A linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de pensamento” (425)

Vygotsky aponta que para entender o que é a linguagem interior é preciso diferenciá-la tanto do pensamento, quando da palavra. Assim, a linguagem interior, em primeiro lugar, é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros (425). Ela é oposta à linguagem exterior.

A linguagem exterior é o processo de transformação do pensamento em palavra, é sua materialização e sua objetivação.

A linguagem interior:

- Possui uma sintaxe específica – abreviada, condensada, fragmentada em comparação com a exterior.

- É predicativa – “apresenta não uma simples transmissão para o estilo telegráfico, mas uma tendência totalmente original para a abreviação da frase e da oração no sentido da manutenção do predicado e dos termos integrantes da oração a ele vinculados à custa da omissão do sujeito e das palavras a ele vinculadas”⁶ (447)

- Opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética. Há uma independência do significado.

- O sentido predomina sobre o significado.

Para poder explicitar mais algumas características da linguagem interior, Vygotsky compara a linguagem exterior à linguagem escrita e, depois, a linguagem interior à linguagem escrita.

Discurso escrito:

- Discurso desenvolvido ao máximo porque é feito na ausência do interlocutor

- Forma de discurso sintaticamente complexa

- A linguagem escrita e interior são monológicas.

A linguagem exterior é dialógica.

- O diálogo sempre pressupõe a percepção visual e acústica do interlocutor.

- É constituído de sujeito e predicado

Quais são as peculiaridades da semântica da linguagem interior?

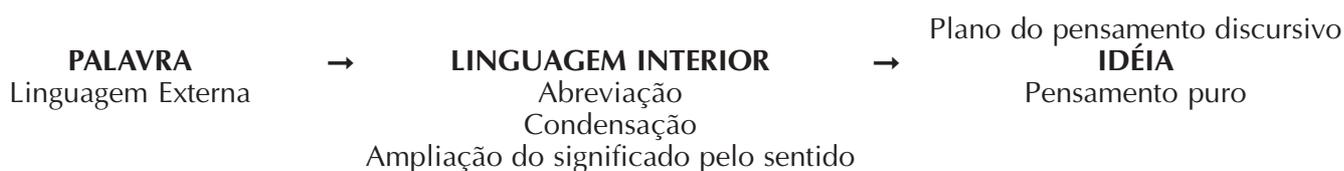
- Predomínio do sentido⁷ da palavra sobre o seu significado⁸ na linguagem interior. Tomada isoladamente do léxico, a palavra tem apenas um significado. O sentido enriquece o significado a partir do contexto. O sentido é inesgotável. “Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas.

- Processo de unificação das palavras e sua combinação e fusão. A aglutinação ocorre com frequência cada vez maior.

- O sentido das palavras revela leis de fusão e unificação diferentes daquelas dos seus significados. O sentido amplia quase ao infinito o âmbito do significado. Daí que, no que se refere à linguagem egocêntrica, é impossível compreendê-la se ignorarmos a que se refere o seu predicado, o que só pode ser deduzido do contexto da enunciação, dos objetos que o falante tem diante de si.

Tese básica de Vygotsky: a linguagem interior é uma função absolutamente específica, independente, autônoma e original da linguagem. A linguagem interior é um plano específico do pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra (473).

A linguagem exterior é o processo de transformação do pensamento em palavras, a materialização e a objetivação do pensamento. A linguagem interior é o processo inverso – ela ocorre de fora para dentro, há um processo de evaporação da linguagem no pensamento. Ela é pensamento vinculado à palavra. É um momento dinâmico, instável, fluído e está entre o pensamento e a palavra. O discurso não desaparece em sua forma interior. Ele se torna um pensamento por significados puros.



O pensamento tem a sua estrutura específica e o seu fluxo, e a passagem deste para a estrutura e para o fluxo da linguagem representa grandes dificuldades. Ele não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada, nem consiste em unidades isoladas como a linguagem. O pensamento é sempre algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras.

O pensamento não é o último plano em todo o processo. O próprio pensamento não nasce de ou-

tro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva⁹. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento.

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. A compreensão do pensamento do interlocutor é incompleta se não conhecermos o motivo que o levou a emití-lo.

Caminho do pensamento verbal:

Motivo	→	Pensamento puro	→	Pensamento enformado	→	Pensamento significado em palavras
(Está no espaço da consciência)		(é a Idéia)		(é a Linguagem interior)		(é a Linguagem exterior)

Na relação entre palavra e pensamento, Vygotsky ressalta a importância da relação palavra e consciência. Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência (os diferentes modos de representação da realidade).

Por isso, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se 'a linguagem é tão antiga quanto a consciência', 'se a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim', se a 'maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura', então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra".

"A palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana" (486).

"A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana" (486).

¹ Que denota uma tentativa de realizar uma ação.

² qualquer doutrina que identifica a presença de

metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade; teleologismo, finalismo.

1.1 - doutrina inerente ao *aristotelismo* e a seus desdobramentos, fundamentada na idéia de que tanto os múltiplos seres existentes, quanto o universo como um todo direcionam-se em última instância a uma finalidade que, por transcender a realidade material, é inalcançável de maneira plena ou permanente.

1.2 - teoria característica do *hegelianismo* e seus epígonos, segundo a qual o processo histórico da humanidade - assim como o movimento de cada realidade particular - é explicável como um trajeto em direção a uma finalidade que, em última instância, é a realização plena e exequível do espírito humano. (Houaiss).

³ Para poder explicar como se dá o desenvolvimento do ser humano a partir de uma perspectiva da complexidade, identificando simultaneamente aquilo que faz os seres humanos iguais e o que os faz diferentes, Vygotsky fez suas pesquisas considerando quatro planos genéticos: a filogênese (o desenvolvimento da espécie), a ontogênese (o desenvolvimento do ser dentro dessa espécie), a sociogênese (o desenvolvimento histórico-cultural dos seres humanos), e a microgênese (o desenvolvimento do sujeito).

⁴ Sincretismo: apreensão global, mais ou menos confusa, de um todo (Dicionário Houaiss)

⁵ Nessa tradução, o autor chamou a ZDP de Zona de Desenvolvimento Imediato. Resolvi manter o termo “Zona de Desenvolvimento Proximal” que no Brasil ficou mais conhecido por ter sido elaborado pelo tradutor da edição de 1991 do livro “Pensamento e Linguagem”.

⁶ A predicatividade pura ocorre em duas situações: de resposta ou em que o sujeito do juízo a ser enunciado é de conhecimento antecipado dos interlocutores. “Perguntado se quer uma xícara de chá, ninguém vai responder com a frase desenvolvida: ‘não, eu não quero uma xícara de chá’. A resposta será puramente predicativa: “Não”. Ela trará apenas o predicado. É evidente que essa oração puramente predicativa só é possível porque o seu sujeito – aquilo de que se fala na oração – é subentendido pelos interlocutores.” (447)

⁷ Sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Em uma operação a palavra aparece com um sentido, em outra, adquire outro (465).

⁸ O significado é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

⁹ Que provém da volição, da vontade ou que a exprime. Etimologia: que é relativo à vontade (Houaiss).

Resumo elaborado por Maria Lima, bacharel em história e doutora em educação pela FEUSP.

O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

WEISZ, Telma. São Paulo, Ática, 2000

Este livro trata da questão do processo de ensino e da compreensão da aprendizagem sob a ótica construtivista. Aborda aspectos essenciais das mudanças em curso na educação. Embora o livro enfoque questões da língua escrita, a autora nos leva a refletir sobre a importância da reflexão sobre situações didáticas para qualquer área do conhecimento.

Um novo olhar sobre a aprendizagem

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970), sobre como pensam as crianças a respeito do sistema alfabético da escrita - psicogênese da língua escrita, tem evidenciado que *a metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização tem contribuído para o fracasso na escola*. As cartilhas trabalham com a concepção de língua escrita como transcrição da fala. Apresenta textos que na verdade são apenas agregados de frases desconectadas.

Uma concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz consegue *enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais*. Conhecimento prévio não deve ser confundido com conteúdo já ensinado pelo professor. Isso só é possível se o professor se colocar numa posição de observador cuidadoso daquilo que o aluno diz ou faz em relação ao que está sendo ensinado.

Na concepção da aprendizagem construtivista na qual o conhecimento é visto como produto da ação

e reflexão do aprendiz - esse aprendiz é alguém que sabe algumas coisas e que diante de novas informações que para ele fazem sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Neste sentido, é preciso considerar o conhecimento prévio do aprendiz e as contradições que ele enfrenta no processo.

Para que ocorra a aprendizagem, a criança passa por um processo que não tem a lógica do conhecimento final, como é visto pelos adultos. A postura intelectual do professor é que vai lembrá-lo que o seu olhar já é construído e, portanto diferente do olhar da criança.

Desde os anos 20, discute-se a questão de que a criança não é um adulto em miniatura. Pensadores da Escola Nova como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori e Freinet assumiram princípios como a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. Porém a Escola Nova deixou de lado o produto da aprendizagem e falhou em não oferecer condições de aprendizagem a todas as crianças, principalmente, aquelas pertencentes às camadas populares.

Foi com a criação, por Piaget, de um modelo do processo geral de aprendizagem que instigou Emília Ferreiro a investigar a construção da leitura e da escrita pelas crianças. À luz destas pesquisas, o modelo de ensino relacionado ao construtivismo, chama-se *aprendizagem pela resolução de problemas e pressupõe uma intervenção pedagógica, pois aprender a aprender é algo possível apenas a quem já aprendeu alguma coisa*.

Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.

Para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar a concepção que o professor tem e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda, do processo de aprendizagem e de como deve ser o ensino.

Teoria empirista se expressa num modelo de aprendizagem conhecido como “estímulo-resposta”; na crença de que o aluno precisa memorizar e fixar informações; o conhecimento está fora do sujeito e é interiorizado através dos sentidos; o sujeito da aprendizagem é “vazio” na sua origem, sendo preenchido pelas experiências que tem com o mundo; “educação bancária” (metáfora usada por Paulo Freire).

A metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelos quais a aprendizagem acontece.

Centrada na teoria empirista está a cartilha: a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala; a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino investe na memorização.

Para mudar é preciso reconstruir toda a prática através de um novo paradigma teórico:

- Um grande equívoco é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não.
- Outro entendimento distorcido influenciado por práticas espontaneístas é pensar que como o conhecimento se constrói não há necessidade de intervenção do professor.
- Para inovar sua prática o professor tem que compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação.
- Se o professor parte do princípio que a língua escrita é complexa, ela deve ser oferecida aos alunos por inteiro e de forma funcional como é usada realmente.
- Para fazer o conhecimento do aluno avançar as atividades propostas devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem são aquelas em que:
 - Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.
 - Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir.
 - A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.
 - O conteúdo trabalhado mantém suas caracte-

rísticas de objeto sócio-cultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Quando corrigir quando não corrigir

- Na concepção construtivista, a função da intervenção do professor é atuar para que seus alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores.
- Os erros devem ser corrigidos no momento certo, que nem sempre é o momento em que foram cometidos.
- Do outro lado do extremo do professor que não permite erros está o professor que permite todos. É importante entender que certos erros, depois de um tempo de escolaridade são inaceitáveis.
- As correções feitas pelo professor não podem ser todas da mesma natureza, porque os conteúdos também não o são.

Os bons usos da avaliação

- Avaliação inicial - necessidade de se ter claro o que o aluno já sabe sobre o conteúdo novo, já que o conhecimento a ser construído por ele é na verdade, uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio de que dispõe.
- Avaliação de percurso ou formativa – serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas.
- Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda do professor. Suas dúvidas devem ser detectadas, para que eles sejam apoiados e continuem progredindo.

Como os alunos se vêem e se sentem como estudantes

Um desempenho insatisfatório pode ser resultado de baixa-estima. Não há prejuízo maior do que professores descrentes da capacidade dos alunos. Reforça, para todos do grupo uma idéia negativa desses alunos, e não é difícil prever as conseqüências desastrosas para o convívio social da classe.

E os alunos que chegam no final do período sem aprender o que a escola pretendia?

Deve-se pensar o que é melhor para o próprio aluno considerando os diferentes aspectos envolvidos na questão. Diante de tudo que se sabe do aluno, o desafio é identificar o que poderia beneficiar sua escolaridade e a ele próprio: seguir com sua classe ou começar uma nova história escolar com outra classe?

Formação do professor deve ser permanente

Mesmo que a formação inicial se transforme, o trabalho de estudo e reflexão deve ser permanente. A bagagem de conhecimento que o professor sai do curso inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula.

Tematização da prática – é a análise que parte da prática documentada para explicar as hipóteses didáticas subjacentes, ou melhor trata-se de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. Visa desvelar as teorias em inúmeras situações de observação e análise para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático - reflexivo. Para isso é importante o registro:

- Registro de seu trabalho por escrito levará a construir uma prática de reflexão.
- Registro coletivo para difundir as características do projeto pedagógico.

Finalizando, autora ressalta que se a sociedade quer um ensino de qualidade terá de assumir que isso implica um professor mais bem qualificado e remunerado.

Síntese elaborada por Martha Sirlene da Silva, pedagoga, mestre em educação e membro do GEAL/FEUSP.

ENFOQUE GLOBALIZADOR E PENSAMENTO COMPLEXO: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

ZABALA, Antoni. Porto Alegre, Artmed, 2002

O livro está dividido em cinco capítulos. No primeiro, ele apresenta o percurso histórico que levou à constituição do enfoque globalizador, ressaltando sua necessidade premente na sociedade complexa em que vivemos atualmente. No segundo, discute como uma determinada opção sobre a função social que o ensino deve cumprir concretiza-se em algumas finalidades educativas. No terceiro capítulo, a partir da análise das contribuições do referencial teórico que investiga os processos de ensino/aprendizagem, discorre sobre os princípios sobre como organizar os conteúdos que podem ser elaborados a partir da concepção construtivista. No quarto capítulo, demonstra como as contribuições dos referenciais teóricos apresentados podem ser sintetizadas em algumas fases de intervenção e em alguns princípios conjuntos que dão espaço ao que o autor chama de *enfoque globalizador*. No último capítulo, Zabala apresenta uma revisão de métodos globalizados, comparando-os ao enfoque globalizador, e falando do tempo exigido para trabalhar com esses modelos. Apresenta também alguns exemplos de como podem ser utilizados em diferentes etapas educativas.

Capítulo 1 – Organização dos conteúdos de aprendizagem

Dando início à sua reflexão, o autor aponta que a organização dos conteúdos é a mais importante das diferentes variáveis que determinam a forma como se ensina. Apesar dessa importância, esta variável tem sido pouco debatida, aderindo-se a um ensino muito calcado na lógica formal das disciplinas.

No entanto, “uma coisa é a organização dos saberes a partir de uma perspectiva científica e outra, bastante distinta, é como devem ser apresentados e ensinados os conteúdos desses saberes para que sejam aprendidos em um maior grau de profundidade” (16).

Zabala indaga se temos certeza de que a estrutura lógica das disciplinas é a mais apropriada para promover aprendizagem.

A natureza da finalidade da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas. Nesse sentido, é preciso estabelecer critérios de seleção de conteúdos a partir da explicitação de algumas finalidades do ponto de vista estritamente escolar.

A diferenciação em áreas de conhecimento obe-

deceu, desde suas origens, a critérios fundamentalmente educativos. Da Grécia antiga ao século XIX, o princípio diretor era a unidade do conhecimento, nunca sua fragmentação. Na modernidade, assistimos a fragmentação dos saberes, cada vez mais especializados. "...aquilo que em seu início era o resultado de algumas finalidades basicamente formativas, fragmentou-se em dois mundos artificialmente separados e determinados por um falso, mas ao mesmo tempo real, corte entre o âmbito "humanístico" e que agora denominaríamos âmbito "científico e tecnológico" (18)

Atualmente, a organização dos conteúdos que compõem o currículo escolar tem um caráter prioritariamente propedêutico¹, demonstrando que a função social da escola está limitada à preparar seus alunos para o nível seguinte.

Em que pese essa preponderância, muitas críticas têm sido tecidas contra essa concepção. Uma série de escolas tem desenvolvido o conceito de "educar para a vida", introduzindo novos conteúdos de aprendizagem.

As pesquisas recentes têm enfatizado os processos de aprendizagem, destacando que o protagonista da escola é o estudante e não o que se ensina, deslocando as preocupações do *o que ensinar* para o *como ensinar*. Assim, a seleção dos conteúdos tem a ver com a compreensão do como as pessoas percebem a realidade, assim como à aspectos da motivação e do interesse pelo que têm de aprender.

A partir de estudos do início do século passado, já se sabe hoje que a percepção da realidade jamais é *analítica* e sim *global*. A síntese é algo que advém de um primeiro estudo global e para isso intervém a escola. Com base nessa idéia, uma série de movimentos de renovação que se desenrolaram ao longo do século XX procurou estruturar currículos que fugissem à lógica disciplinar e propedêutica.

A estruturação de uma lógica interdisciplinar de organização dos conteúdos é uma necessidade que tem se colocado não só no âmbito escolar, mas também no científico. Cada vez mais se acredita que a integração dos diversos saberes deva ocorrer preservando-se a especificidade de cada área. À escola cabe considerar essa necessidade de integração a partir da necessidade de educar o indivíduo.

Em oposição à lógica disciplinar, tem se afirmado na escola a dois conceitos: os *métodos globalizados* e o *enfoque globalizador*.

Os métodos globalizados (método de projetos, centros de interesse, complexos, tópicos, etc) tentam romper a estrutura parcializada do ensino em disciplinas, propondo uma organização dos conteúdos de caráter "global" (27).

Por outro lado, na escola, a partir de uma posição ideológica que entende o ensino como o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano

para intervir na sociedade e de um conhecimento atual dos processos de aprendizagem, surge a necessidade de uma atuação pedagógica que tenha um *enfoque globalizador*, em que os conteúdos de aprendizagem são sempre os meios para conhecer e responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que sempre é global e complexa (28).

Sob o nome de métodos globalizados encontram-se aqueles métodos que organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações, independentemente da existência de disciplinas. As disciplinas deixam de ser objeto de estudo para se tornar o meio para obter o conhecimento.

Zabala se atém a 4 métodos ditos globalizados e que obedecem aos princípios expostos anteriormente: os centros de interesse de Decroly; o método de projetos de Klipatrick; a investigação do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália); os projetos de trabalho global.

Tabela 1: Características diferenciais dos métodos globalizados (p. 30)

	INTENÇÃO		FASES	
Centros de Interesse	Tema que se deve conhecer	1. Observação	2. Associação: - espaço - tempo - tecnologia - causalidade	3. Expressão
Método de projetos	Projeto que se pretende realizar	1. Intenção 2. Preparação	3. Execução	4. Avaliação
Investigação do meio	Perguntas ou questões	1. Motivação 2. Perguntas	3. Hipóteses 4. Informação 5. Coleta de dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e comunicação
Projetos de trabalho global	Elaboração do dossiê	1. Escolha do tema 2. Planejamento	3. Informação 4. Informação 5. Coleta de dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e comunicação
Projetos de trabalho global	Elaboração do dossiê	1. Escolha do tema 2. Planejamento	3. Informação 4. Tratamento de informações 5. Desenvolvimento do índice	6. Avaliação 7. Novas perspectivas

Os conteúdos da aprendizagem provêm das produções da Academia, mas a lógica de organização do trabalho não é o das disciplinas. O enfoque globalizador exige a mudança da forma de relacionar as disciplinas. O autor apresenta os diferentes conceitos elaborados ao longo do século passado em torno das possíveis relações que podem ser estabelecidas entre as disciplinas.

Tabela 2: Diferentes tipos de relações entre as disciplinas (p. 32)

Multidisciplinaridade	Pluridisciplinaridade	Interdisciplinaridade	Transdisciplinaridade
Somativa	Contigüidade	Interação	Unificação
Justaposição de diferentes disciplinas, às vezes sem relação aparente entre si. Por exemplo: música + matemática + história.	Justaposição de disciplinas mais ou menos próximas em um mesmo setor de conhecimentos. Por exemplo: matemática + física ou, no campo das letras, francês + latim + grego.	Interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia dos dados da investigação e do ensino.	Execução axiomática comum a um conjunto de disciplinas (por exemplo: a antropologia considerada, segundo a definição de Linton como "a ciência do ser humano e suas obras").

O enfoque globalizador é justificado pela idéia de que a finalidade do sistema educativo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca. Com o termo *enfoque globalizador* (ou perspectiva globalizadora ou, ainda, visão globalizadora) define-se a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade (35).

A sociedade atual exige um sujeito cada vez mais habilitado a lidar com a complexidade e o enfoque globalizador permite esse aprendizado. A aproximação dos conteúdos se dá através da resolução de situações problema que coloquem o aluno diante da complexidade da vida real.

“Em síntese, podemos dizer que, ao organizar os conteúdos de aprendizagem e ensino, podemos partir de modelos nos quais não existe nenhum tipo de relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas (*multidisciplinaridade*), de modelos nos quais se estabelece algum tipo de relação entre duas ou mais disciplinas (*interdisciplinaridade*), e, inclusive, de modelos nos quais a aproximação ao objeto de estudo realiza-se prescindindo da estrutura por disciplinas (*metadisciplinaridade*) e cujo desenvolvimento didático é abordado sob um *enfoque globalizador*. Este pode concretizar-se às vezes em *métodos globalizados* nos quais os diferentes conteúdos de aprendizagem (procedentes de diversas disciplinas) são trabalhados de forma inter-relacionada (uma pretensa *transdisciplinaridade* e uma real *interdisciplinaridade*)” (39).

Para definir os princípios e as fases do enfoque globalizador é preciso considerar os referenciais teóricos que embasam as opções no que se refere ao ensino, a partir de uma opção sobre sua função social, assim como aqueles que explicam os processos de ensino/aprendizagem. Esses são os temas dos capítulos 2 e 3, respectivamente.

Capítulo 2 – Função social do ensino e enfoque globalizador

Toda atividade educativa reproduz ideais, valores e pautas de comportamento que são reflexos de uma determinada concepção de pessoa e de sociedade.

Valores, idéias e pautas de comportamento são transmitidos em todas as ações que envolvem o ensinar. A escolha do o quê ensinar em cada uma das disciplinas até o como ensinar e como avaliar são elementos formativos decorrentes da concepção de educação, pessoa e sociedade que os grupos possuem.

Aliados dos processos decisórios que ficam nas mãos dos grupos hegemônicos que detêm o poder

político em uma sociedade, os professores raramente têm clareza sobre a relação existente entre a seleção do conteúdo, as formas de ensinar, os modelos e os ideais de pessoa e sociedade. Isso impede que eles vejam com clareza outras variáveis do ensino.

Os sistemas educativos, sem dúvida alguma, são reprodutores da ordem social vigente. “O modelo capitalista imperante promoveu, sob uma distribuição de tarefas *fordista*, uma contínua especialização no trabalho, desmembrando em diferentes fases os processos de produção em uma atomização de superespecializações, transferindo a lógica parcializadora do âmbito produtivo para o próprio sistema educativo” (47).

Por trás das tensões no falso debate entre humanismo e tecnologia esconde-se um conflito ideológico que, do ponto de vista do autor, é a questão crucial: a função social que o ensino deve cumprir. Os professores ficam perdidos na definição de critérios sobre o que ensinar porque, ao longo desse debate, não se enfoca a verdadeira questão de fundo: o papel da educação em um sistema democrático.

Só é possível desligar-se da visão parcelada do saber que acredita que toda a organização de conteúdos deve obedecer a lógica disciplinar se o papel do ensino for assumido com profundidade.

Ao situar-se em uma sociedade democrática, a escola precisa revisar permanentemente as necessidades formativas em função da permanente transformação às quais as relações estão submetidas. Mas isso implica não se deixar levar pelos relativismos e niilismos. A escola precisa promover a discussão sobre a necessidade de se obter liberdade com igualdade na distribuição das riquezas.

A primeira aproximação da discussão sobre as finalidades da educação passa pela abordagem do tipo de sujeito que se quer formar. Faz-se necessário o investimento nas diferentes dimensões de desenvolvimento da pessoa:

Dimensão social - “participar ativamente da transformação da sociedade, o que significa compreendê-la, avaliá-la e intervir nela, de maneira crítica e responsável, com o objetivo de que seja cada vez mais justa, solidária e democrática” (53).

Dimensão interpessoal - “saber relacionar-se e viver positivamente com as demais pessoas, cooperando e participando de todas as atividades humanas com compreensão, tolerância e solidariedade” (54).

Dimensão pessoal - “conhecer-se e compreender a si mesmo, às demais pessoas, à sociedade e ao mundo em que se vive, capacitando o indivíduo para exercer responsável e criticamente a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade” (55)

Dimensão profissional - “dispor dos conhecimentos e das habilidades que permitam às pessoas exercer uma tarefa profissional adequada às suas necessidades e capacidades” (56). Uma educação para o trabalho onde o ensino facilite o desenvolvimento das capacidades profissionais das pessoas, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e comprometido com a transformação social e econômica.

Educar para a complexidade é uma das necessidades atuais. Nesse sentido, homens e mulheres precisam desenvolver uma série de competências numa relação com o saber que extrapole os problemas internos e específicos das disciplinas. Deve-se optar por uma aprendizagem por problemas, complexa, na qual o saber científico esteja a serviço do desenvolvimento humano em suas vertentes pessoais e sociais, capacitando-os a lidar com problemas reais.

Num ensino que se entende a necessidade de trazer problemas da vida real para a sala de aula, qual o papel das disciplinas? Para responder a esta questão é necessário acabar com a dicotomia entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Se o ensino for voltado para a intervenção na realidade, temos que falar de um conhecimento cotidiano com diferentes graus de cientificidade. Assim, as disciplinas contribuem com saberes especializados no enriquecimento do conhecimento cotidiano. “...o conhecimento escolar será constituído pela seleção dos conteúdos de aprendizagem que devem intervir no processo de melhora do conhecimento cotidiano. Conteúdos que, logicamente, serão providos do saber culturalmente constituído, isto é, das diferentes disciplinas ou matérias do conhecimento científico” (62/3) No entanto, a estrutura fragmentada que hoje está presente na escola não responde a essas necessidades, por isso a importância do enfoque globalizador.

Num modelo de aprendizagem entende-se a aprendizagem como um processo de interação dos conhecimentos do sujeito com novos. Nesse sentido, o conhecimento formado por um conjunto mais ou menos estruturado de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pode ser denominado de conhecimento cotidiano. Ao mesmo tempo, existem os conhecimentos científicos, constituídos pela soma dos saberes que diferentes disciplinas tradicionais proporcionam e que formam um conjunto organizado por matérias de fatos, conceitos, sistemas conceituais, métodos, técnicas.

O conhecimento cotidiano é pessoal, elaborado de maneira circunstancial e arbitrária, não existindo separação entre os diferentes âmbitos de conhecimento e sem ausência de uma reflexão sobre o próprio conhecimento. O conhecimento científico, por outro lado, é universal, seguiu um processo histórico com certa linearidade, estado rigidamente parcializa-

do, sendo a reflexão seu elemento constituinte.

A escola tradicional separou esses dois tipos de conhecimento. No enfoque globalizador a idéia é melhorar o conhecimento cotidiano a partir das contribuições do conhecimento científico, visando o enriquecimento do conhecimento das pessoas através da melhora e da reconstrução do conhecimento já existente.

Considerando-se que o objetivo da escola seja a melhora e reconstrução dos conhecimentos pré-existentes, dois problemas se colocam: 1) como determinar o conhecimento escolar (conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promoverão a reconstrução e ampliação dos conhecimentos preexistentes)? 2) Como promover situações que potencializem a significação e a funcionalidade da aprendizagem?

A partir de uma clara definição das finalidades de educação, é possível definir os conhecimentos escolares. Esse conjunto de saberes devem ser o meio para a consecução de objetivos educativos pretendidos e não algo relevante por valores intrínsecos.

Poderão ser conteúdos: aprender a aprender, a cooperação e a solidariedade, o conhecimento das próprias limitações e possibilidades, a adaptabilidade às mudanças, a compreensão e o posicionamento diante dos conflitos sociais e ambientais, a resolução de problemas de todo tipo, etc., todos eles relacionados a uma realidade vital e, por isso, complexa (67).

Na perspectiva do enfoque globalizador, a realidade deve ser abordada pela escola em sua forma global. Isso implica libertar-se da servidão de esquemas predeterminados por diferentes pontos de vistas das matérias. Contribui para isso a perspectiva metadisciplinar (a disposição de se acercar da realidade com o conhecimento de que ela só é apreensível em sua globalidade).

Para constituir um currículo escolar que realmente integre as disciplinas é preciso encontrar conceitos que sejam transferíveis para todas as disciplinas. Por exemplo, no caso de modelos biológicos, econômicos, ecológicos, sociológicos, podemos relacionar conceitos comuns como energia, fluxo, ciclos, redes de intercambio, equilíbrio, evolução, etc (76).

Nesse trabalho, o grande objetivo deve ser o de prover o estudante da capacidade de diferenciação dos instrumentos conceituais ou procedimentais necessários para atender às necessidades de resposta diante dos problemas da realidade. Além disso, é preciso que ele aprenda a relacionar os conteúdos proporcionados pelas diferentes disciplinas para que, de maneira conjunta ou integrada, sejam potencializadas as capacidades explicativas de cada um deles.

O autor conclui o capítulo enumerando os três princípios e algumas fases de intervenção daquilo que ele denomina de *enfoque globalizador*.

Princípios:

- O objeto de estudo do ensino é a realidade: a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la
- A realidade, sua compreensão e atuação nela são complexas
- Apesar de suas deficiências, as disciplinas são os principais instrumentos para o conhecimento da realidade

Fases:

- 1) Apresentação dos objetos de estudo em sua complexidade
- 2) Processo de análise: identificação e explicitação das diferentes questões que o conhecimento coloca e a intervenção na realidade
- 3) Delimitação do objeto de estudo
- 4) Identificação dos instrumentos conceituais e metodológicos que podem ajudar-nos a dar resposta aos problemas colocados
- 5) Utilização do saber disciplinar ou dos saberes disciplinares para chegar a um conhecimento que é parcial
- 6) Integração das diferentes contribuições e reconstrução
- 7) Visão global e ampliada

Capítulo 3 – Concepção da aprendizagem e enfoque globalizador

A partir de uma determinada opção acerca da função social do ensino, o autor apresenta nesse capítulo os critérios necessários para a constituição de um enfoque globalizador considerando a organização dos conteúdos em função das características das estruturas cognoscitivas² (a, b e c), o próprio processo de aprendizagem (d até g) e o fomento da motivação para a aprendizagem (h até l). Além disso, apresenta também as fases de trabalho.

Princípios:

- a) O objetivo básico da aprendizagem consiste na revisão e na modificação da estrutura cognoscitiva, com a finalidade de que seja cada vez mais potente.
- b) Os conteúdos de aprendizagem, para que possam ser aprendidos, devem ter uma organização conceitual lógica e uma coerência interna.
- c) A capacidade de atualização dos conhecimentos prévios está vinculada à sua riqueza e à sua versatilidade para se relacionar com toda classe de novos conteúdos.
- d) Para alcançar o imprescindível desequilíbrio dos esquemas, é necessário promover o conflito cognitivo que o possibilita.
- e) O reequilíbrio não é automático, porque depende da natureza das atividades de aprendizagem,

do grau e do tipo de ajuda pedagógica que implica.

- f) A melhora nas aprendizagens ocorre quando há uma análise e uma reflexão sobre o processo seguido
- g) As capacidades para o conhecimento e para a ação estão ligadas ao domínio de estratégias de planejamento da atividade e de aprender a aprender
- h) A maneira como os alunos e as alunas se auto-representam em uma tarefa que devem realizar, ou seja, seu autoconceito e sua auto-estima, incide na atitude para aprender significativamente.
- i) A motivação depende do sentido atribuído à tarefa, que a torna atrativa, interessante, pertinente a uma necessidade.
- j) O melhor incentivo do interesse é a gratificação da experiência de que se aprende e de que se pode aprender
- k) O papel das avaliações do próprio trabalho, o momento e a forma como se produzem incidem quase de maneira definitiva na motivação para a aprendizagem
- l) Os conteúdos de aprendizagem devem ser interessantes por si mesmos.

Fases:

- 1 - Atividade motivadora que promova o fomento da atitude favorável para aprender
- 2 - Criação do conflito cognitivo, reconhecimento e ativação dos conhecimentos prévios
- 3 - Negociação compartilhada e definição dos objetivos
- 4 - Planejamento das tarefas que devem ser realizadas
- 5 - Realização das tarefas que desenvolvem a atividade mental necessária para a construção dos significados
- 6 - Conclusões, descontextualização e generalização
- 7 - Avaliação do processo e dos resultados: auto-reflexão
- 8 - Estratégias para ajudar a lembrar

Capítulo 4 – Princípios e fases do enfoque globalizador

O autor reconhece que, no estágio atual de organização dos sistemas escolares, o enfoque globalizador pode ser pensado a partir de uma lógica disciplinar. Por isso, nesse capítulo, ele enumera os princípios e pautas sobre seqüências didáticas³, considerando a organização curricular por disciplina tomando como referencial as contribuições da teoria construtivista sobre a aprendizagem.

Ele condensa os princípios e fases apresentados nos capítulos 2 e 3.

Analisando as possibilidades de organização disciplinar que se colocam para as escolas, sugere-

re algumas estratégias de atuação.

Nas escolas que ainda tenham um modelo de disciplinas independentes, é possível criar seqüências didáticas a partir dos princípios do enfoque globalizador: situação de realidade, apresentação de questões, utilização de instrumentos e recursos disciplinares, formalização segundo os critérios da disciplina e aplicação em outras situações para facilitar a generalização e o domínio de conceitos e das habilidades aprendidos. O autor adverte, no entanto, que, na organização disciplinar, corre-se o risco de não introduzir o máximo possível de relações, não só no âmbito de cada disciplina e na situação real de partida, mas também deixando-se à margem as relações e os vínculos entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Além disso, perde-se de vista qual a disciplina responsável pelo desenvolvimento de conteúdos atitudinais (respeito, solidariedade, cooperação, valores não-sexistas, etc).

Nas escolas em que já existe colaboração entre os professores ou onde um professor seja responsável por diferentes disciplinas é possível chegar a um modelo assimilável às propostas dos métodos globalizados.

O autor passa a enumerar uma série de exemplos projetos desenvolvidos na perspectiva do enfoque globalizador, a saber:

- Projeto Educação global - Pike e Selvy (1988) – , definido a partir de um sistema de objetivos educativos (envolvendo objetivos de conhecimento e objetivos de atitude).

- Critérios de globalização a partir dos temas transversais – Fernando Lucini (1995) e Rafael Yus (1996)

- Currículo Integrado - Jurjo Torres (1994a), dando ênfase especial a conteúdos cotidianos, tais como as culturas infantis e juvenis, o mundo feminino, a sexualidade lésbica e homossexual, a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o mundo rural e marítimo, entre outros.

- Educação ambiental - M.P. Jiménez e R. Lopes (1995) –, na área de ciências naturais, integrando a física, a química, a biologia e a geologia.

- Em ciências humanas ele cita o Projeto Aula Sete (1995), Projeto Cronos (1997), Projeto Insula Barataria (1995), Humanities Curriculum Project (1984), Projeto MACOS (1969).

- Integrando meio ambiente e matemática - Kurt Kreit (1995)

- Matemática e vida cotidiana - Fernando Corbalán (1995)

Por fim, da página 165 a 194, o autor dá uma série de exemplos de unidades didáticas por áreas (e para os diferentes níveis – de Educação Infantil ao Ensino Médio) em um enfoque globalizador a partir das fases apresentadas no capítulo 3.

Capítulo 5 – Os métodos globalizados

Segundo o autor, quando há as condições que o tornam possível, o enfoque globalizador pode concretizar-se em um método globalizado. No capítulo, ele apresenta quatro diferentes métodos globalizados (os centros de interesse, o método de projetos de Kilpatrick, a investigação do meio do MCE – Movimento de Cooperazione Educativa de Itália), os projetos de trabalho globais), examinando suas dimensões formais, seu objeto de estudo e a seqüência didática, comparando-os com as do enfoque globalizador⁴.

Por fim, fornece exemplos de unidades didáticas nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio.

Os centros de interesse de Decroly partem de um núcleo temático motivador para os alunos e, seguindo os processos de observação, associação e expressão, integram conteúdos de diferentes áreas de conhecimento.

O método de projetos de Kilpatrick consiste, basicamente, na elaboração de algum objeto ou na confecção de uma montagem (uma máquina, um audiovisual, uma estufa, uma horta escolar, um jornal, etc).

A investigação do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália) tenta fazer com que as crianças construam o conhecimento através da seqüência do método científico (problemas, hipóteses, confirmação).

Os projetos de trabalho globais, com o objetivo de conhecer um tema que os alunos escolheram, propõem que é preciso elaborar um dossiê ou uma monografia como resultado de uma pesquisa pessoal ou de grupo.

Zabala apresenta uma tabela comparativa das principais características dos métodos globalizados e do enfoque globalizador.

Tabela 3: Comparação entre os métodos globalizados e o enfoque globalizador (p. 200)

		Primeiro Momento	Segundo Momento	Terceiro momento
		A. Situação da realidade	B. Aprendizagem específica	C. Integração
Tipos de Relações disciplinares		1. Perspectiva metadisciplinar	2. Processo disciplinar	3. Processo interdisciplinar (perspectiva metadisciplinar)
Enfoque globalizador		1. Motivação 2. Apresentação 3. Análise	4. Delimitação 5. Identificação de instrumentos 6. Utilização de instrumentos	7. Integração 8. Visão global e ampliada 9. Memorização
Intenção				
Centros de Interesse	Tema que se quer estudar	(Sincrise) 1. Observação	(Análise) 2. Associação: - no espaço - no tempo - tecnologia - de causalidade	(Síntese) 3. Expressão
Métodos de projeto	Projeto que se quer realizar	1. Intenção 2. Preparação	3. Execução	4. Avaliação
Investigação do meio	Perguntas ou questões	1. Motivação 2. Perguntas	3. Hipóteses 4. Informação 5. Coleta de dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e comunicação
Projetos de trabalho global	Elaboração do dossiê	1. Escolha do tema 2. Planejamento	3. Informação 4. Tratamento da informação 5. Desenvolvimento do índice	6. Avaliação 7. Novas Perspectivas

Duas críticas feitas aos métodos globalizados são rebatidas pelo autor. A primeira diz respeito à dificuldade de integrar todos os conteúdos ou muitas das atividades previstas. A segunda refere-se à possibilidade de entediar os estudantes pelo fator de trabalharem sobre o mesmo tema durante um certo período de tempo. Ele aponta que a solução está em dividir o tempo escolar em dois períodos, um dedicado ao desenvolvimento de método globalizado e outro a sessões de trabalhos específicos por área.

¹ Que visa dar ao aluno a formação geral e básica para que possa ingressar num curso superior (dic. Houaiss)

² Que tem o poder ou a capacidade de conhecer (dicionário Houaiss).

³ Segundo Zabala, a seqüência didática é um conjunto de atividades organizado pelas aprendizagens. É caracterizada por uma progressão de desafios (problemas) a serem enfrentados (resolvidos) pelos alunos. A resolução desses problemas, por hipótese provoca mudanças qualitativas nos esquemas de conhecimento do aluno sobre o conteúdo que a seqüência focaliza. Por isso, pressupõe conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido e uma visão didática sobre os processos de aprendizagem na área de conhecimento a que ele pertence.

⁴ As seqüências apresentadas no livro foram tiradas do capítulo 6 do livro também escrito por Zabala, intitulado "A prática educativa – como ensinar".

Síntese elaborada por Maria Lima, doutora pela FEUSP.

A PRÁTICA EDUCATIVA - COMO ENSINAR

ZABALA, Antoni. Porto Alegre, Artmed, 1998

O autor apresenta nesse livro alguns critérios para o que chamou de uma prática reflexiva e coerente, fornecendo elementos que possibilitem a análise das condições dessa prática, a qual precisa ser interrogada a partir de determinados referenciais teóricos.

Inicia o livro abordando os referenciais necessários para a análise da prática educativa, discorrendo, em seguida, sobre as variáveis que tradicionalmente foram utilizadas para interpretar prática docente, em particular as relações interativas, a organização social da aula, o tempo e o espaço, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares, os recursos didáticos e a avaliação.

Capítulo 1 - A prática educativa: unidades de análise

O autor afirma que a prática docente deve se pautar no pensamento prático sem deixar de lado a capacidade reflexiva, conseguida a partir de recursos teóricos que potencializem a atuação.

Uma série de variáveis configura a prática educativa, tais como os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes. Mas a prática educativa é complexa e seu estudo envolve a consideração de aspectos muito concretos relacionados à aula e à intervenção pedagógica, como as atividades ou tarefas, unidade básica do processo ensino/aprendizagem.

O autor chama a organização das atividades de seqüências didáticas e as considera a unidade preferencial para análise da prática. As seqüências didáticas (sinônimo de unidade didática, unidade de programação ou unidades de interação pedagógica) são definidas por Zabala como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Para analisar a complexidade da prática educativa no contexto das seqüências didáticas, o autor ressalta ser preciso identificar as variáveis metodológicas que a envolvem. A seu ver, as principais variáveis, à reflexão das quais ele destina todo o livro, são: a seqüência de atividades de ensino/aprendizagem (seqüência didática); o papel dos professores e dos alunos (relações interativas e situações comunicativas); organização social da aula (formas de agrupamentos); utilização dos espaços e dos tempos; maneira de organizar os conteúdos; uso de materiais curriculares e outros recur-

sos didáticos; o sentido e o papel da avaliação – uma variável determinante, uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia.

Capítulo 2 - A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise

A função social do ensino e ao conhecimento sobre como se dá a aprendizagem estão dentre os referenciais mais importantes para a reflexão sobre a prática educativa, segundo Zabala. O domínio desses dois âmbitos de conhecimento é fundamental para lidar com as variáveis que configuram a prática educativa. Por conseguinte, os objetivos educacionais cumprem um papel central. Por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que é sempre ideológica. É necessária uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade que os alunos irão viver. É preciso insistir que tudo o que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos.

É nesse contexto que os conteúdos de aprendizagem assumem o papel de instrumento de explicitação das intenções educativas. Numa perspectiva mais ampla, o conceito de conteúdo amplia-se, deixando de se restringir aos conteúdos conceituais, que abrangem apenas as capacidades cognitivas, passando a englobar as capacidades motora, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Dá-se visibilidade a um currículo oculto que, apesar de serem aprendizagens realizadas na escola, não apareciam de forma explícita nos planos de ensino. Assim, vemos surgir conteúdos de diferentes naturezas: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais.

Num ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada, conhecendo-se aquilo que se trabalha e o que se pretende trabalhar. Além disso, para ensinar é preciso partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem. Hoje, tem-se claro que as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, correspondendo, em grande parte, às experiências que cada indivíduo viveu desde o nascimento. De acordo com as capacidades, as motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas, a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam. As aprendizagens são, portanto, o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais, o que pressupõe um enfo-

que pedagógico que tenha como eixo estruturador a observação à atenção a diversidade dos alunos.

Os princípios psicopedagógicos em torno da concepção construtivista da aprendizagem estabelecem referências e critérios relevantes para a análise da prática e da intervenção pedagógica. No tocante à aprendizagem, considera-se que a estrutura cognitiva do estudante configurada por uma rede de esquemas de conhecimento deve ser atualizada através de comparações com o que é novo e da identificação de semelhanças e diferenças..

No que se refere ao ensino, concebe-se a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do conhecimento pelo aluno; uma intervenção que vai criando zonas de desenvolvimento proximal e que ajuda os alunos a percorrê-la.

O autor considera que a classificação dos conteúdos segundo a tipologia (conceituais, atitudinais e procedimentais) potencializa a ação do ensino no sentido de promover uma aprendizagem significativa, pois em torno deles as diferentes disciplinas podem se integrar. Assim, ele propõe que se conheça algumas das características da aprendizagem de cada um desses conteúdos para que se potencialize a ação do ensino.

O primeiro tipo de conteúdo está relacionado ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional é preciso que estes dados, fatos e acontecimentos disponham dos conceitos associados que permitam interpretá-los. Consideramos que um aluno ou aluna aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo. Este tipo de conhecimento se aprende basicamente mediante atividades de cópia, a fim de ser integrado na memória.

O segundo tipo de conteúdo, os conceitos, se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações. Normalmente, os princípios descrevem relações de causa e efeito ou de correlação. Ambos (conceitos e princípios) têm como denominador comum a necessidade de compreensão. Para que o estudante possa utilizar um conceito ou princípio para a interpretação, o conhecimento de situações, ou mesmo para a construção de outras idéias é necessário que a aprendizagem envolva um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal. Para tanto, ela deve se dar num contexto complexo de resolução de problemas.

O conteúdo procedimental (regras, técnicas, métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos entre outras coisas) é um conjun-

to de ações ordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. Aprendem-se os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. Para esse tipo de conteúdo, a partir da realização de ações, é necessário considerar a exercitação múltipla, a reflexão sobre a própria atividade e a aplicação em contextos diferenciados.

Zabala fecha o capítulo abordando a aprendizagem dos conteúdos atitudinais. O termo engloba uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Estes conteúdos estão estreitamente relacionados e cada um deles está configurado por componentes cognitivos, afetivos e condutais. A aprendizagem supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Capítulo 3 – As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo

Muitas propostas didáticas têm sua especificidade determinada pelo tipo de atividades e a maneira de organizá-las. Assim, a identificação das fases de uma seqüência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que tem, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas. O autor sugere um roteiro de investigação para o desenvolvimento desses elementos, a partir de questões que permitam analisar se na seqüência didática existem atividades: **a)** que possibilitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem? **b)** cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas? **c)** que representam um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir? **d)** que estimulem a autoestima e o auto-conceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?

O autor propõe também que se analise a seqüência didática a partir de todos os conteúdos que aparecem ao longo da unidade. Torna-se necessário estabelecer algumas características dessa unidade básica sobretudo nas áreas de caráter mais procedimental e para os conteúdos de caráter atitudinal. Importante também considerar os conteúdos dos denominados eixos transversais e aqueles ob-

jetivos relacionados com a moral e a ética.

Uma vez identificadas as seqüências de conteúdos, o passo seguinte consiste em relacioná-las com o conhecimento que temos sobre os processos subjacentes à aprendizagem dos diferentes conteúdos.

As atividades básicas para as seqüências de conteúdos factuais terão de ser aquelas que têm exercícios de repetição e, conforme a quantidade e a complexidade da informação, utilizem estratégias que reforcem as repetições mediante organizações significativas ou associações. O próprio aluno precisa realizar os exercícios por sua conta até que seja capaz de assimilar o conteúdo.

No tocante aos conceitos e princípios, por serem temas abstratos, requerem uma compreensão do significado e, portanto, um processo de elaboração pessoal. São totalmente necessárias as condições estabelecidas sobre a significância na aprendizagem.

No ensino de conteúdos procedimentais, de técnicas ou estratégias, existe a necessidade de realizar exercícios suficientes e progressivos das diferentes ações que os formam. Nesse sentido, as seqüências dos conteúdos dos procedimentos deverão conter algumas condições: **a)** devem partir de situações significativas e funcionais; **b)** a seqüência deve contemplar atividades que apresentem os modelos de desenvolvimento do conteúdo de aprendizagem; **c)** é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma seqüência clara com uma ordem de atividades que siga um processo gradual; **d)** são necessárias atividades com ajudas de diferente grau e prática guiada; **e)** atividades de trabalho independente.

Na aprendizagem do conteúdo atitudinal têm que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais, dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. É preciso sensibilizar o aluno sobre as normas existentes na escola e na aula através da participação ativa do aluno. A assembléia de alunos como recurso didático pode responder às necessidades de formação dos valores que queremos para a escola. Nas seqüências de aprendizagem será preciso levar em conta também algumas medidas: **1)** adaptar o caráter dos conteúdos atitudinais às necessidades e situações reais dos alunos; **2)** partir da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam; **3)** introduzir processos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas; **4)** favorecer modelos de atitudes que se queiram desenvolver, não apenas por parte dos professores; **e)** fomentar a autonomia de cada aluno.

Capítulo 4 - As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos

Na perspectiva construtivista, o ensino se articula em torno do princípio da atividade mental dos alunos e é visto como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia dos estudantes. Disso decorre algumas funções dos professores: **1)** planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem; **2)** contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização; **3)** ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm de fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo; **4)** estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários; **5)** oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara; **6)** promover atividade mental autoestruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem; **7)** estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a auto-estima e o auto-conceito; **8)** promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção; **9)** potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender; **10)** avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando à auto-avaliação das competências.

A estruturação das relações interativas e o tipo de atuação do professor também são determinados pelo tipo de conteúdo. Assim, a condição ativa dos conteúdos procedimentais obriga a incluir atividades que permitam realizar as ações que comportam estes conteúdos tantas vezes quantas for necessário. Ademais, é preciso incluir formas organizativas que facilitem as ajudas adequadas às necessidades específicas de cada um dos alunos. A ação dos alunos deve ser precedida da observação de modelos e sua realização deve contar com apoio constante.

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais, requer uma reflexão mais profunda a respeito das relações interativas que devem ser promovidas. O fato

de que para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais seja preciso articular ações formativas, nas quais estes conteúdos sejam “vivididos” pelos alunos, obrigada a integrar em aula não apenas as tarefas concretas, como principalmente formas específicas de desenvolvê-las em clima e em relações adequadas entre professores e alunos e entre os próprios alunos. O ambiente geral, as avaliações que se faz e as relações que se estabelecem têm que traduzir os valores que se quer ensinar (105).

Capítulo 5 - A organização social das classes

O autor ressalta que os processos individuais têm sido, historicamente, a forma mais habitual de preparar as pessoas mais jovens, de qualquer grupo social para se inserir na coletividade. A necessidade de resolver o problema de como ensinar ao mesmo tempo a um número máximo de alunos ocorreu quando se considerou necessário generalizar o ensino da leitura e da escrita, denominada “cultura geral”. Decorreu daí uma forma de organização que privilegiava a reunião de grandes grupos coordenados por um preceptor. No início do século XX, evoluiu-se para outras formas de organização da escola e dos alunos em função das diferentes concepções educativas e conhecimentos psicopedagógicos que nasceram.

As diferenças mais características das diversas formas de agrupamentos estão determinadas por seu âmbito de intervenção: grupo/escola e grupo/classe. Em cada uma delas conforme o trabalho a ser realizado temos todo o grupo trabalhando junto ou equipes fixas ou móveis.

As características da organização grupal neste âmbito estão determinadas, em primeiro lugar, pela organização e pela estrutura de gestão da escola e, em segundo lugar pelas atividades que toda escola realiza de forma coletiva. Além disso, a estrutura e a organização da escola como grupo se define pelo grau de envolvimento e atribuição de responsabilidade dos professores e dos próprios alunos e pela definição de papéis dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escola. Este funcionamento também define determinadas relações interpessoais que podem ser de ajuda, de colaboração, de confiança ou exatamente o contrário. O grau e a maneira em que os diferentes segmentos da comunidade escolar participam nas decisões da escola são igualmente básicos na formação dos alunos.

No caso dos grupos/classe fixos, estes devem ser heterogêneos para que ocorra a aprendizagem entre iguais, o contraste entre modelos diferentes de pensar e atuar e o surgimento de conflitos cognitivos, a possibilidade de receber ajuda dos colegas que sabem mais etc.

No grupo/classe móvel, os componentes são di-

ferentes conforme as atividades, áreas ou matérias e que pode chegar a ter professores diferentes para cada aluno. A razão fundamental que deu origem a esta forma organizativa foi a preocupação em atender aos diferentes interesses e capacidades dos meninos e meninas.

No espaço da aula, Zabala aponta a diversidade de agrupamentos possíveis: em grande grupo (todos fazem o mesmo ao mesmo tempo); em equipes fixas (grupos de alunos de 5 a 8 componentes por um longo período de tempo); em equipes móveis ou flexíveis (alunos que se agrupam pelo tempo de realização de uma atividade); trabalho individual.

Zabala destaca a importância das variáveis tempo e espaço na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica. Quando o foco é a aprendizagem e não mais o ensino, tanto o espaço, quanto o tempo, ajustam-se em função dos objetivos educativos que nascem de uma certa concepção de educação. É nesse sentido, a estrutura rígida das salas de aula e períodos de tempo de trabalho inflexíveis podem inviabilizar uma efetiva transformação das maneiras de ensinar.

Capítulo 6 - A organização dos conteúdos

Para o autor, o modelo disciplinar, utilizado pela maioria das escolas, e o método globalizado são as duas formas básicas de organizar os conteúdos na escola atualmente. Os métodos globalizados nasceram quando o aluno se transformou no protagonista do ensino. Neles, os conteúdos que são trabalhados procedem de diferentes disciplinas, apesar de não seguir uma lógica disciplinar.

Existem vários métodos que podem ser considerados globalizadores na perspectiva de Zabala. O autor detém-se em quatro deles: **1)** os centros de interesse de Decroly: parte de núcleo temático motivador para o aluno e segue pelos processos de observação, associação e expressão, integrando diferentes áreas do conhecimento; **2)** o método de projetos de Kilpatrick: consiste na elaboração e produção de algum objeto ou montagem; designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos que se dedicam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles mesmos; **3)** o método do estudo do meio: considera a pesquisa como um método de aprendizagem, possibilitando que o aluno conheça o mundo cientificamente; **4)** os projetos de trabalho: com o fim de se conhecer um tema, as crianças elaboraram um dossiê, individualmente ou em equipe, mobilizando para isso uma série de habilidades, estratégias e conhecimentos procedentes de diferentes disciplinas, áreas ou matérias.

Os quatro diferentes métodos globalizados propõem diferentes formas de seqüenciar os conteúdos,

de organizar os grupos, de usar materiais e de avaliar. Eles tomam como objetivo fundamental a intervenção na realidade, pois se entende que esse é o principal elemento para fomentar uma atitude favorável à aprendizagem.

Capítulo 7 - Os materiais curriculares e outros recursos didáticos

Zabala aponta que os materiais curriculares (ou materiais de desenvolvimento curricular) considerados essenciais em muitas propostas pedagógicas, são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões (planejamento, intervenção direta e avaliação).

Desse ponto de vista, a noção de materiais curriculares se amplia e pode incluir propostas para a elaboração de projetos educativos e curriculares da escola; propostas relativas ao ensino em determinadas matérias ou áreas, ou em determinados níveis, ciclos ou etapas; propostas para o ensino destinado a alunos com necessidades educativas especiais; descrição de experiências de inovação educativa; materiais para o desenvolvimento de unidades didáticas; avaliação de experiências e dos próprios materiais curriculares, etc (168).

No referente aos materiais de aula e materiais para o aluno, o autor ressalta que cada meio oferece algumas potencialidades específicas e é importante determinar em que podem ser mais úteis. Entre os mais utilizados na escola ele cita os suportes: em papel, a projeção estática; imagem e movimento; o suporte da informática e o suporte multimídia.

Para a análise e a seleção dos materiais curriculares dirigidos aos alunos, Zabala aponta a necessidade de se determinar critérios e referências a fim de se detectar os objetivos educativos subjacentes num determinado material, por exemplo, num projeto editorial; verificar que conteúdos são trabalhados, comprovando se existe uma correspondência entre os objetivos e os conteúdos; verificar que seqüências de atividades são propostas para cada um dos conteúdos.

O autor ressalta a importância da existência de materiais curriculares diversificados. Quanto mais variados sejam os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares, ajustados às necessidades específicas de um grupo/classe e à especificidade tipológica de cada conteúdo.

Capítulo 8 - A Avaliação

É possível distinguir claramente dois processos avaliáveis, segundo o autor: como o aluno aprende e como o professor ou professora ensina.

Muitos dos pressupostos da avaliação (qualificar e sancionar) mudam quando a formação integral é a

finalidade principal do ensino e, portanto, seu maior objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas. O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. O resultado é a transformação das formas de avaliar em função das novas necessidades que se instauram.

Na análise da avaliação que tem a concepção construtivista do ensino e a aprendizagem como referencial psicopedagógico, o objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos. Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo. Nesse contexto, a avaliação torna-se formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica.

A avaliação deve, então, possibilitar: **1)** que se conheça a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); **2)** um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; **3)** uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final); **4)** Uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

A avaliação na perspectiva formativa considera as diferentes características dos tipos de conteúdos em função das características de sua aprendizagem.

Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre a associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam. Se o que interessa saber, neste momento, é se são capazes de lembrar os nomes, os dados, os títulos, as datas, etc, a atividade mais apropriada para avaliar o que o aluno sabe será a simples pergunta. As provas denominadas objetivas podem ser bastante úteis para a avaliação do domínio do conhecimento dos fatos.

As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Mesmo que se pedisse que o aluno fosse capaz de definir autonomamente, sem repetir uma definição padronizada, deveríamos saber que este é um dos graus mais difíceis de conceitualização. As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada

aluno compreende implicam a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que o menino ou a menina os utilizam em suas explicações espontâneas.

Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. O que se pede é sua capacidade de uso, a competência na ação, o saber fazer. Por isso, são potenciais as atividades e situações que nos permitam realizar a observação sistemática de cada um dos alunos, sendo que as habituais provas de papel e lápis servem só para alguns casos .

A avaliação dos conteúdos atitudinais é a mais complexa e o problema não está na dificuldade de expressão do conhecimento que os meninos e meninas têm, mas na dificuldade da aquisição deste conhecimento. A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição de tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc.

A observação da atuação dos alunos em situações o menos artificiais possíveis, com um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira, para não dizer a única, de que dispomos para realizar uma avaliação que pretenda ser formativa.

Por fim, levando-se em consideração que é preciso avaliar os processos que cada aluno segue, a

fim de obter o máximo rendimento de suas possibilidades, é preciso compartilhar todos os dados considerados significativos com o grupo/classe, alunos, família, grupo de professores ou a administração da escola. Essa socialização deve ocorrer: **1)** ao longo das diferentes etapas do ensino obrigatório, diferenciando-se o processo que cada aluno segue e os resultados ou competências que vai adquirindo; **2)** diferenciar o que representam os resultados obtidos de acordo com os objetivos previstos para cada menino e menina, conforme sua possibilidades, e o que estes resultados representam em relação aos objetivos gerais para todo o grupo; **3)** na análise e avaliação das aprendizagens é indispensável diferenciar os conteúdos que são de natureza diferente e não situá-los num mesmo indicador (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais); **4)** diferenciar as demandas da administração e as necessidades de avaliação que se tem na escola.

O autor encerra o livro ressaltando que, muito embora a análise da prática seja inseparável de inovação e de formação, é também indissociável de referenciais, de marcos que permitam fazer estas análises. Além de se vincularem à ação conjunta, tais marcos precisam permitir a superação dos níveis puramente descritivos, que não se contentem com a constatação do que se faz, mas que permitam avaliar sua pertinência e adequação.

Resumo realizado por Sandra Giovina Ponzio Ferreira, psicóloga pela PUC/SP; mestranda na FEUSP e membro do GEAL.

