APOSTILA PEDAGÓGICA

SINPEEM

CONCURSO 2009

SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

agosto/2009

Nome _____

Escola _____

DRE _____

CONSULTE NO SITE DO SINPEEM:

legislação, manuais, programação do SINPEEM Park Hotel, excursões, relação de todas as escolas, informativos, convênios, Jornal do SINPEEM, boletins de representantes sindicais e sites úteis.

APROVEITE E MANTENHA SEU CADASTRO ATUALIZADO.

Entre em contato com a Secretaria do sindicato.
Você também pode fazer a atualização preenchendo a ficha disponível no nosso site.

Acesse o site *www.sinpeem.com.br*

cadastre seu e-mail e receba nossas correspondências

SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

ÍNDICE

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA **5**
- ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE **11**
- ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA **35**
- INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS E BAIXA VISÃO **36**
- O FRACASSO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS: ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E COR/RAÇA **41**
- O FUTURO DA QUESTÃO INDÍGENA **46**
- REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (RAADI) **50**
- ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA NO CICLO I **54**
- REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL **61**
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) **80**
- MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR **86**
- REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS **92**
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES: PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) **100**
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL **102**
- EDUCAÇÃO: FAZER E APRENDER NA CIDADE DE SÃO PAULO **108**
- ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – EJA E MOVA **141**
- TODA FORÇA AO PRIMEIRO ANO - CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS **146**
- REORGANIZAÇÃO DA EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO **149**
- CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS LER E ESCREVER: TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO **152**

GESTÃO ESCOLAR

- ENSINAR: AGIR NA URGÊNCIA, DECIDIR NA INCERTEZA (CAP. 5) - *PERRENOUD, Phillipe* **155**
- INOVAR NO INTERIOR DA ESCOLA - *THURLER, Mônica Gather* **157**

- O TRABALHO SOBRE O HABITUS NA FORMAÇÃO DE PROFESORES: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA - *PERRENOUD, Phillipe* **165**
- PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO - *PIMENTA, Selma G.* **167**
- AVALIAÇÃO DESMISTIFICADA - *HADJI, Charles.* **169**
- AVALIAÇÃO MEDIADORA – UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO DA PRÉ-ESCOLA À UNIVERSIDADE - *HOFFMANN, Jussara* **178**
- AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA PROPOSTA INOVADORA - *KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos* **181**
- AVALIAÇÕES EXTERNAS PODEM AUXILIAR O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA? - *OLIVEIRA, Romualdo* **186**
- A APROPRIAÇÃO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - *BARRETO, Raquel G.* **187**
- NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - *MORAN, José Manoel: MASETTO, Marcos* **190**
- POR QUE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE? - *COELHO, Maria Inês de Matos* **198**
- PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO ESCOLAR - *THOMAZI, Áurea Regina Guimaraes* **203**

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

- PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA - *FREIRE, Paulo* **206**
- O TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS - *TARDIF, Maurice*; *LESSARD, Claude* **213**
- ENSINAR A LER, ENSINAR A COMPREENDER - *COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna* **218**
- LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO - *LERNER, Délia* **221**
- APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO- *COLL, César* **224**
- JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM - *OLIVEIRA, Marta Kohl* **225**
- ENFOQUE GLOBALIZADOR E PENSAMENTO COMPLEXO: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO ESCOLAR - *ZABALA, Antoni* **226**
- CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS - *FREITAS, Luiz Carlos de* **229**
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS LEITORES, NOVAS LEITURAS - *RIBEIRO, Vera M. Masagão* **232**

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

- ESCOLA REFLEXIVA E NOVA RACIONALIDADE - *ALARCÃO, Isabel* **239**
- O ENSINO NA SOCIEDADE DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO NA ERA DA INSEGURANÇA - *HARGREAVES, Andy* **241**
- ENSINAR: AGIR NA URGÊNCIA, DECIDIR NA INCERTEZA (CAP. 1) - *PERRENOUD, Phillipe* **250**
- POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO: DO PENSAMENTO ÚNICO À CONSCIÊNCIA UNIVERSAL - *SANTOS, Milton* **253**

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Brasília: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), 2005 (p. 11 a 53)

Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica

Lino de Macedo

O direito de todas as crianças percorrerem os ciclos que compõem a escola fundamental é uma conquista recente e importante. Está expresso, por exemplo, na Declaração dos Direitos Humanos (1948), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em nossa atual Constituição Brasileira (1988) e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Com isso, pretende-se que a escola seja para todos e que nela as crianças possam formar valores, normas e atitudes favoráveis à sua cidadania e dominarem competências e habilidades para o mundo do trabalho e da vida social, nos termos em que hoje se expressam.

Nem sempre a escola foi aberta para todos. Tínhamos antes, como ainda temos agora, uma escola da excelência que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas as pessoas que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por elas. Na escola para todos, por definição, as qualidades selecionadas e valorizadas na escola da excelência são referências ou qualidades desejadas, mas não definem o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Na escola para todos, podem entrar crianças com toda a sorte de limitações ou dificuldades. Seus pais, sua condição de vida, podem ter todas as combinações ou formas de expressão, não importando se isso será favorável ou não ao trabalho escolar. Na escola para todos, as dificuldades em realizar o percurso é motivo de investigação das estratégias, que complementam o ensino no horário regular das aulas, de revisão das condições que dificultam o aproveitamento escolar das crianças. Vale insistir na distinção entre exercício e problema porque nas escolas e nos livros didáticos, problemas e exercícios são tratados como se fossem equivalentes. Exercício é o repetir, como meio para uma outra finalidade. Problema é o que surpreende nesse exercício, é o novo, o que supõe invenção, criatividade, astúcia. É certo, também, que, dependendo da forma como é proposto, o exercício pode configurar um problema.

Um dos problemas mais difíceis hoje para os professores é o que se tem chamado de “gestão da sala de aula”. Ou seja, a organização temporal e espacial das atividades, a seleção e manipulação dos materiais didáticos e a coordenação das atividades que dizem respeito aos alunos e professores, visando ao ensino e à aprendizagem.

Os professores queixam-se de que os alunos não aprendem, fazem bagunça, são mal-educados, irreverentes. Queixam-se, também, da insuficiência de recursos para resolver esses problemas. Sentem-se impotentes e desamparados. Proponho que competência seja entendida de três modos, muito interessantes e comuns.

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida. É comum definir competência como capacidade de um organismo. Saber respirar, mamar, por exemplo, são capacidades herdadas. *Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza*. Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem

relação direta com a potência de seu automóvel. Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela 'competência' do livro que adota, da escola em que leciona, do bairro onde mora. *Competência relacional*. Essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é "como esses fatores interagem". A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum na escola um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo.

As três formas de competência, acima descritas, na prática não se anulam necessariamente, pois se referem a dimensões diferentes e complementares de uma mesma realidade. A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades. Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica.

Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida.

O construtivismo de Piaget não é um método, mas refere-se a três princípios metodológicos. Muitos métodos diferentes adotam princípios construtivistas. Autonomia como método pedagógico refere-se a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar da criança. O pensamento como uma possibilidade ou necessidade diferente da realização ou do aperfeiçoamento propriamente dito daquilo a respeito do qual se pensa. Ser autônomo não é ser independente. Ser autônomo é ser responsável pelo que se faz ou pensa. Autonomia não é sinônimo de independência, porque nenhum de nós é independente. Ser autônomo é ser responsável pelos próprios atos e pensamentos como método. Autonomia não é independência porque se expressa em um contexto relacional. A Autonomia é mais do que uma questão ética ou moral, é um princípio didático que supõe o desenvolvimento de uma competência para ensinar com essa qualidade construtiva.

A aprendizagem significativa instaura novamente na escola uma condição fundamental de nossa busca de conhecimento. Essa condição é a do desejo, ou seja, do conhecimento como necessidade, algo que "falta ser", que ainda não é nos termos pretendidos ou aceitos pelo sujeito. No contexto da competência relacional, isso é interessante porque o desejo instaura-se como busca e como complementaridade. A busca supõe a devoção daquele que deseja. O construtivismo não se reduz a um método pedagógico em particular, ao menos na perspectiva de Piaget. Caracteriza-se por princípios ou propriedades que diferentes métodos podem ter.

A disponibilidade para a aprendizagem, ou seja, a condição ativa, significativa, é uma dessas propriedades, como mencionado. Há métodos de ensino que são envolventes, que formulam projetos e que dão sentido ao que se faz na escola. O mesmo aplica-se a certos professores. Alguns possuem características pessoais muito positivas, são envolventes, têm autoestima, são instigantes, estão comprometidos com seu trabalho, gostam de crianças, sabem mobilizá-las, sabem dar sentido às atividades propostas. Em uma palavra, são competentes. Há métodos competentes. Há professores competentes.

Segundo Piaget, o método pedagógico que promove a cooperação é mais construtivo do que um método que não a promove. Sem cooperação é muito difícil construir alguma coisa. A competência relacional é muito importante em uma visão construtivista do processo de aprendizagem escolar. Para essa visão, a interação caracteriza-se por trocas que podem gerar, por sua própria realização, uma tensão, uma perturbação.

Na visão construtivista, como em termos de competência relacional, não interessa o que marca as diferenças, mas o que as coordena. Há outras formas de interação em que o interessante é o que afasta, dificulta. Não o que, reconhecendo o impasse, constrói. Em uma sala de aula, todos podem, de algum modo, contribuir. Mesmo aquele que fala ou

realiza algo muito discrepante ou sem sentido pode ajudar. O problema, de natureza relacional, é como incluir sua participação. Mas, essa qualidade de pensar de forma relacional supõe autonomia, cooperação, supõe a coordenação de valores que exigem tempo para sua construção.

A situação-problema como avaliação e como aprendizagem

Lino de Macedo

Uma das características importantes da noção de competência, segundo Perrenoud, é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou metas. Sabemos, e muitas vezes lamentamos, o quanto em uma determinada situação não nos permitimos recorrer a tudo que sabemos em favor de sua solução. As situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões.

Os objetivos em uma máquina correspondem ao comando, desencadeado por alguém ou alguma coisa que provoca uma cadeia de respostas ou realização de ações com duração e seqüências programadas. Os meios e recursos em uma máquina expressam sua constituição física ou "sintática" preparada para reagir. Os resultados são a culminação daquilo que foi decidido fazer ou produzir. O ser humano toma decisões, formula julgamentos, compromete-se com uma resposta. Tomar decisões é mais do que resolver um problema, pois implica valores, raciocínio, enfrentar um dilema e decidir-se pelo que se acha melhor, mais justo, mais condizente para ele e para a sociedade a que pertence.

Meirieu, em seu instigante livro em que defende a situação-problema como forma de aprendizagem, propõe que, ao invés de analisarmos uma situação-problema pelo seu grau de dificuldade, a consideremos em termos de obstáculos, ou seja, um obstáculo pode ser grande, médio ou pequeno. Obstáculo refere-se à tomada de decisão do construtor ou do autor do item em propor conteúdos ou situações a serem decididos pelo aluno, que tenham níveis diferentes de obstáculo, ou seja, a dificuldade é do aluno para responder à questão. O obstáculo é a decisão do construtor do item. Há obstáculos que, para certos alunos, são muito difíceis, outros, nem tanto.

Em Piaget, na sua teoria da regulação, um conceito, creio, comparável ao de obstáculo seria o de "resistência" do objeto em face do movimento assimilativo do sujeito, ou seja, um sujeito ao se interessar por assimilar um objeto (olhar, pegar, resolver o problema colocado por ele) encontra resistência do objeto. Quanto maior a resistência, maior o desafio acomodativo proposto ao sujeito.

Resistência refere-se, então, aos obstáculos que um objeto exerce, por suas características (físicas, químicas, etc. ou, então, no nosso caso, pelo modo como a situação-problema foi proposta, etc.), sobre o sujeito. Uma perturbação expressa o fato de que uma alteração foi assimilada como um problema, pois, caso contrário, seria suficiente dar a resposta. Dessa forma, se alguém me faz uma pergunta e eu sei a resposta e quero fornecê-la a quem me perguntou, então é uma alteração que propõe um mínimo de perturbação, pois não implica o trabalho de buscar soluções, correr riscos, etc. Assimilar uma alteração como um problema é se permitir envolver com a busca ou construção de uma resposta que, no momento, melhor expressa nosso entendimento da questão.

A perturbação produz um desequilíbrio, rompe com a harmonia do que o sujeito sabia ou pensava sobre um determinado assunto. Traduz a insuficiência dos nossos recursos para a resposta. Cria ou expressa uma insuficiência dos meios ou das informações. Convida-nos a prestar atenção nas informações dadas no enunciado, a efetuar cálculos, observar, comparar, reunir conhecimentos ou identificar coisas, a fazer ordenações.

Regulação refere-se ao trabalho do sujeito em face de uma perturbação no contexto das interações provocadas pela situação-problema, como formuladas. Regulação é o que fazemos para recuperar o equilíbrio rompido pela pergunta ou problema proposto. Regulação expressa as formas de compensarmos uma perturbação. Escolher, pelo trabalho da reflexão e de tomada de decisão, a melhor alternativa para uma questão significa realizar uma compensação perfeita, pois recupera o ciclo rompido pela perturbação provocada pela questão.

Finalmente, a regulação, por seu próprio nome, corresponde também a um modo de agir em um contexto de regras. No caso da prova do Enem, por exemplo, poderíamos listar muitas regras a serem aplicadas e consideradas, seja para a produção da prova, para sua realização, avaliação e, sobretudo, para suas implicações na vida "lá fora".

Propostas para pensar sobre situações-problema a partir do Enem

Lino de Macedo

Neste item, o autor propõe situações-problema para a reflexão dos professores a partir dos dados apresentados nos dois itens anteriores.

Interdisciplinaridade e contextuação

Nílson José Machado

Em sua forma paradigmática, a organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino baseia-se na constituição de disciplinas, que se estruturam de modo relativamente independente, com um mínimo de interação intencional e institucionalizada. Tais disciplinas passam a constituir verdadeiros canais de comunicação entre a escola e a realidade.

Já há algum tempo, "interdisciplinaridade" tem sido uma palavra-chave na discussão da forma de organização do trabalho escolar ou acadêmico. A idéia de interdisciplinaridade tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas. Este aparente consenso não deve, no entanto, minimizar certas dificuldades renitentes na abordagem da interdisciplinaridade e que podem explicar, em parte, resultados tão pouco expressivos nas ações docentes, mesmo originados em grupos que se debruçaram seriamente sobre o tema.

Parece-nos que uma questão central, especialmente relevante, tem permanecido insuficientemente explorada quando se analisa a interdisciplinaridade: trata-se do fato de que toda organização disciplinar é resultante de uma reflexão mais abrangente, de natureza epistemológica, no interior de um sistema filosófico que prefigura. Consideremos, por exemplo, a concepção comteana da ordenação das Ciências (Comte, 1844). Em tal sistema (positivista), as seis ciências fundamentais seriam a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e a Sociologia. Nas palavras de Comte, "a primeira necessariamente o ponto de partida exclusivo e a última o fim único e essencial". Naturalmente, ao privilegiar o papel da Matemática do modo como o faz, tal concepção determina em grande parte a natureza das relações que podem ser estabelecidas entre esta disciplina e as demais, na estruturação curricular, delimitando as possibilidades de um trabalho interdisciplinar.

Apesar de ter sido ultrapassada rapidamente pelo próprio desenvolvimento das ciências constituídas, ocorrido ou prenunciado no final do século 19, a classificação comteana permanece sendo um referencial importante pelo menos por dois motivos: além de ser um exemplo bastante nítido do modo como a ordenação e a valorização das disciplinas são tributárias de um sistema filosófico, o esquema comteano é a fonte básica de inspiração, ao que tudo indica, da classificação proposta por Piaget, cujo pensamento permanece vigoroso e influente, em seu Círculo das Ciências (Piaget, 1978). Na apresentação de sua *Epistemologia Genética,* Piaget pretende fundar uma teoria do conhecimento científico que conduza, parafraseando Comte, "das mais elementares atividades psicofisiológicas do sujeito aos mais altos pensamentos científicos". Considera, então, os principais ramos da ciência constituindo uma série não-linear, cíclica, fechada sobre si mesma. Não obstante o fato de o círculo piagetiano ter características mais plausíveis do que as da hierarquia comteana, ele apenas disfarça a linearidade que pretendia ultrapassar.

A possibilidade de um trabalho interdisciplinar fecundo depende do reconhecimento do que se refere à própria concepção de conhecimento, bem como de uma visão geral do modo pelo qual as disciplinas articulam-se, internamente e entre si.

A concepção de conhecimento costuma estar associada, implícita ou explicitamente, a uma imagem metafórica que, em grande parte, determina o papel das disciplinas e organiza as ações docentes, como o planejamento, a avaliação. De modo geral, a imagem dominante para a construção do conhecimento está associada às idéias cartesianas apresentadas em 1637, no livro *Discurso do Método*. Nesse trabalho, que viria a influenciar profundamente todo o pensamento ocidental, Descartes propõe que, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, deve-se decompô-la, subdividi-la em partes cada vez mais "simples", até chegar-se a "idéias claras e distintas". Depois da fragmentação, para reconstituir o objeto de estudo, o caminho é o encadeamento lógico, do simples para o complexo, articulando-se as partes por meio de esquemas do tipo "se A, então B", "se B, então C", e assim por diante.

De modo geral, a organização linear perpassa o conjunto das disciplinas escolares, embora seja especialmente aguda no caso da Matemática.

Talvez em conseqüência de uma associação direta entre a linearidade e o formalismo, entendido como a organização dos conteúdos curriculares sob a forma explícita ou disfarçada de teorias formais, parece certo que existe uma ordem necessária para a apresentação dos diversos assuntos, sendo a ruptura da cadeia fatal para a aprendizagem.

A característica mais marcante de tal organização é a fixação de uma cadeia linear de marcos temáticos que devem ser percorridos seqüencialmente, expressando passos necessários no caminho do que se julga mais simples até o mais complexo. Quando se planeja o trabalho anual nas diversas disciplinas, é muito difícil escapar-se de determinações resultantes da pressuposição da existência de uma ordem linear necessária para a apresentação dos conteúdos, tanto no interior de cada disciplina quanto no estabelecimento de relações entre as diferentes disciplinas.

Uma concepção de conhecimento em que tais cadeias lineares sejam substituídas, tanto nas relações interdisciplinares quanto no interior das diversas disciplinas, pela imagem metafórica de uma rede, de uma teia de significações, poderia, a nosso ver, contribuir decisivamente para a viabilização do necessário trabalho interdisciplinar. As redes de significações não têm um centro. Na verdade, as próprias redes informáticas, quando foram criadas, há cerca de 30 anos, visavam à construção de um sistema acentrado, onde as informações pudessem circular entre os diversos "nós" sem a necessidade de uma irradiação central. Como imagem para a representação do conhecimento, por mais desconcertante que pareça a um olhar cartesiano, a rede de significados não tem centro, ou tem múltiplos centros... de interesse.

Dependendo dos olhares e dos contextos, o centro pode estar em qualquer parte. Não são centros endógenos, mas centros de interesse. Ainda que os livros didáticos, muitas vezes, cristalizem certos percursos, certos focos de atenção, é possível "entrar na rede" de significações que representa (e é representada) pelo conhecimento por múltiplas portas, com diferentes características. É o professor, juntamente com seus alunos, com suas circunstâncias, que elege ou reconhece o centro de interesses e o transforma em instrumento para enredar na teia maior de significações relevantes.

A "metamorfose", ou o permanente estado de atualização, é outra característica fundamental das redes. Um significado nunca está definitivamente construído. Destaquemos agora a "heterogeneidade", uma característica das redes diretamente associada à idéia de interdisciplinaridade. De fato, os nós/significações que compõem a rede são constituídos por relações heterogêneas, quando se pensa na natureza disciplinar das mesmas.

Cada feixe envolve naturalmente relações que se situam no âmbito de diferentes disciplinas. Quase nada de relevante, que não seja de interesse apenas de "especialistas" em sentido estrito, pode ser estudado sem a compreensão do caráter essencial dessa heterogeneidade. De modo algum a concepção do conhecimento como uma rede de significações implica a eliminação ou mesmo a diminuição da importância das disciplinas. Na construção do conhecimento, sempre serão necessários disciplina, ordenação, procedimentos algorítmicos, ainda que tais elementos não bastem, isoladamente ou em conjunto, para compor uma imagem adequada dos processos cognitivos. A rede, portanto, não subestima o papel das disciplinas e, em múltiplos sentidos, a escola será sempre um espaço propício ao trabalho disciplinar. Conforme afirmamos inicialmente, a interdisciplinaridade é hoje uma palavra-chave para a organização escolar. O que se busca com isso é, de modo geral, o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes.

No eixo multi/interdisciplinar, as unidades disciplinares são, portanto, mantidas, tanto no que se refere aos métodos quanto aos objetos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações estabelecidas.

Já no eixo intra/transdisciplinar, a característica básica das relações estabelecidas é a verticalidade. Na intradisciplinaridade, as progressivas particularizações do objeto de uma disciplina dão origem a uma ou mais subdisciplinas, que não chegam verdadeiramente a deter uma autonomia nem no que se refere ao método nem quanto ao objeto. No caso da transdisciplinaridade, a constituição de um novo objeto dá-se em um movimento ascendente, de generalização.

Assim, muito do que se pretende instaurar na escola sob o rótulo da interdisciplinaridade, poderia

situar-se de modo mais pertinente sob o signo da transdisciplinaridade. O que se busca, efetivamente, é uma ampliação nos objetos e nos objetivos dos estudos, em um movimento de complementação e compensação da progressiva fragmentação a que o desenvolvimento da Ciência tem sistematicamente conduzido. É preciso ir além das disciplinas, situando o conhecimento a serviço dos projetos das pessoas.

A função precípua da escola básica é a formação da cidadania e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas. Na escola básica, portanto, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos. E assim como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interesse por ele, que o interprete e lhe atribua um significado, todo o conhecimento do mundo não vale um tostão furado, se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas.

Os processos de avaliação centram as atenções, como não poderia deixar de ser, apenas na dimensão tácita do conhecimento. Normalmente, são examinados os conteúdos disciplinares, expressos por meios lingüísticos ou lógico-matemáticos, permanecendo ao largo todas as motivações inconscientes, todos os elementos subsidiários que necessariamente sustentam tais conteúdos. Ao pretender-se que todo conhecimento deve estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos, é fundamental, portanto, uma reconfiguração dos instrumentos de avaliação, buscando-se canais adequados para a emergência, em cada pessoa, do conhecimento tácito que subjaz. O deslocamento das atenções dos conteúdos disciplinares para as competências pessoais constitui um passo decisivo nesse sentido.

Sempre conhecemos, sobre qualquer tema, muito mais do que conseguimos expressar, lingüística ou conscientemente, e esse conhecimento tácito é absolutamente fundamental para a sustentação daquele que se consegue explicitar. Como as avaliações levam em consideração essencialmente a dimensão explícita, é necessário desenvolver-se estratégias de enraizamento de tais formas de manifestação nas componentes da dimensão tácita do conhecimento, continuamente alimentadas por elementos culturais de natureza diversa.

Tal enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextuação. Assim, muito do que se busca por meio de rótulos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atende pelo nome de contextuação.

Anotações

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

Brasília: Ministério da Educação (MEC)
Secretaria de Educação Básica, 2007

O objetivo de ampliar o número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Este documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, norteia reflexões para a implementação de uma que política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Faz-se necessário destacar que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. É preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, visando os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Neste documento, apresentam-se algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade.

Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

A infância e sua singularidade

Sônia Kramer

O objetivo deste texto é refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.

Vivemos o paradoxo de possuir um conheci-

mento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo.

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com conseqüências no controle e na dominação de grupos. As idéias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural.

Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas.

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo).

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objeto e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos.

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a

virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. No que se refere aos desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmento alerta para os efeitos da "*convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho*" (2001, p. 16). Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições.

Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração. Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de "infância como sujeito" como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem.

O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso.

No centro dessa questão parece se manifestar uma indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta. Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo.

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus.

Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer.

A infância na escola e na vida: uma relação fundamental

Anelise Monteiro do Nascimento

Este texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino fundamental de nove anos, tendo como foco a busca de possibilidades adequadas para recebermos as crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar.

Para superarmos o desafio da implantação de um ensino fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia.

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento.

Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na *dimensão afetiva*, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na *dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na *dimensão social*, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na *dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Brasil.Ministério da Educação, 2005).

Cabe destacar que assumir o desenvolvimento integral da criança e se comprometer com ele não é uma tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade.

Além das diferentes apropriações dos espaços sociais, outro ponto que nos inquieta diz respeito às condições de vida das crianças e às desigualdades que separam alguns grupos sociais, numa sociedade marcadamente estratificada. Crianças que vivem em situação de pobreza, que precisam, muitas vezes, trabalhar para se sustentar, que sofrem a violência doméstica e do entorno social, que são amedrontadas e amedrontam. Crianças destituídas de direitos, cujas vidas são pouco valorizadas. Crianças vistas como ameaças na rua enquanto, na escola, pouco se sabe sobre elas. Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no ensino fundamental, tenha ela freqüentado, ou não, a educação infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental. Como fazer para recebê-la? O momento da entrada na escola é um momento delicado que merece toda a atenção.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, como se vê no texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo.*

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas dever e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.

Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que cerca, quanto pela mediação do adulto. Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas.

O brincar como um modo de ser estar no mundo

Ângela Meyer Borba

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças.

Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do recreio", assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr, pular, jogar bola* etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante.

Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação,fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras,por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky(1987) afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade"(p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser. Essas observações levam-nos a perceber que a brincadeira requer o aprendizado de uma forma específica de

comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados.

Mas de que maneira se constrói e se organiza esse modo de comunicar? Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas,regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos.

Um outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como uma outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz-de-conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos jogos/brincadeiras com regras preexistentes (bola de gude, amarelinha, queimada etc.). É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar.

O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004). Esses esquemas, contudo, não são estáticos, mas transpostos e transformados de um contexto para o outro. Nesse sentido, são influenciados tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças.

Desse modo, ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição. É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras.

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças e os adolescentes é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola,como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar.

Ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos,lingüísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar,da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola

Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. O debate atual em torno da necessidade de incluir a dimensão artístico-cultural na formação de crianças e de adolescentes caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação estética. Nesse contexto, a arte não está a "serviço da educação" (Ostetto e Leite, 2004), mas constitui-se como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios.

É importante não reduzir a arte a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizá-la como recurso didático leva à sua destruição. Como nos diz Kramer (1998) "Para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa". Estabelecemos novas realidades, novas formas de inser-

ção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades.

A chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras. Na educação, considerando os objetivos de alargar e aprofundar o conhecimento do ser humano, possibilitando-lhe maior compreensão da realidade e maior participação social, não podemos prescindir de trabalhar com a arte.

É importante que as crianças tenham acesso a livros de arte (há coleções inclusive em bancas de jornal), de literatura e também acesso a livros biográficos de autores de produções artísticas, não só contemporâneos. Nossa sensibilidade e nossos modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das obras e das vidas das pessoas que as elaboraram – redimensionamos a nossa condição humana e as nossas possibilidades de viver e agir no mundo, engrandecendo-as.

Educar e ensinar no contexto da cultura é um grande desafio. Aprendemos muito também nós, professores. As obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar. O olhar crítico que as crianças desenvolvem com esse tipo de conhecimento, muitas vezes, surpreende-nos. É preciso apostar muito nas crianças e nos adolescentes, em suas capacidades de aprender e conhecer.

Bakhtin nos diz que o sujeito, ao entrar em contato com uma obra de arte e contemplá-la, vivencia uma relação estética movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia uma obra, seja ela criança ou adulto, entra em diálogo com ela, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que a compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, coloca em articulação a experiência nova provocada pela relação com a obra – de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação – com a experiência pessoal acumulada – encontros com outras obras, conhecimentos apropriados nas práticas sociais e culturais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc. – trazendo o seu ponto de vista para completar a obra. A contemplação é um ato de criação, de co-autoria. Aquele que aprecia a obra continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e de compreensão. Na experiência estética, a apreciação oferece o "excedente de visão" (Bakhtin, 2000), aquilo que *o outro não vê* e que *eu vejo*, uma vez que me situo fora do objeto estético.

A apreciação como ato de criação estética, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, está ligada ao grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas. Intimidade que permite a apropriação de sua história, características e técnicas próprias e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

O prazer e o domínio do olhar, da escuta e do movimento sensíveis construídos no encontro com a arte potencializam as possibilidades de apropriação e de produção de diferentes linguagens pelos sujeitos como formas de expressão e representação da vida: por meio da poesia, do conto, da caricatura, do desenho, da dança, da música, da pintura, da escultura, da fotografia etc.

O processo criador, segundo Vygotsky, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição, envolve reconstrução, reelaboração, redescoberta. Nesse sentido, é sempre um processo singular no qual o sujeito deixa suas marcas revelando seus encaminhamentos, ordenamentos e formas próprias de se relacionar com os materiais, com o espaço, com as linguagens e com a vida. A criação se faz com base em decisões, definições e configurações dadas pelas condições e pelas referências e escolhas do sujeito. É nesse quadro que se define a liberdade. O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento, mas sim o contínuo desdobramento e a redefini-

ção de delimitações dentro das quais o sujeito pode ousar, divergir, inovar e estabelecer novas relações (Leite, 1998).

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas.

Se compreendemos que as diversas linguagens artístico-culturais constituem modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência, precisamos rever nossas práticas educativas. A apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela arte contribui para alargar o seu entendimento da realidade e para abrir caminhos para a sua participação no mundo. Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.

É importante salientar que as práticas com arte de que estamos falando não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos psicomotores ou cópias de modelos. O desenho possui conteúdos próprios, os quais fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo. Como uma das diversas formas de conhecimento e inteligibilidade do mundo, todos nós deveríamos apropriar-nos do desenho como forma de expressão. Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também

se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor.

O conhecimento, qualquer que seja, não tem vida autônoma, visto que se trata de um produto cultural. Como afirma Bagno (2003, p.18) em relação à língua: *"'a língua' como uma 'essência' não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. (...) ela é tão concreta quanto os seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante*". O mesmo pode ser dito em relação à arte, à cultura e ao conhecimento, pois são sujeitos de carne e osso, que interpretam a realidade, dando vida às palavras, às ações, aos fazeres, criando diferentes formas de expressar o mundo.

As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento

Patrícia Corsino

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Mas também podemos observar outras posições, como, por exemplo, situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver.

Numa outra posição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível tecer o tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos. Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda, ocorre o inverso, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança.

Essas duas tendências contraditórias são muito mais freqüentes do que supomos. Para Pinto (1997), se analisarmos as concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, perceberemos uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança é e faz, outros enfatizam o que lhe falta ou o que ela poderá ou deverá vir a ser. Nós, professores (as), muitas vezes oscilamos entre as duas posições. Na busca desse foco, pensamos que um ponto de partida seria conhecer

as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo.

Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos, como Benjamin sugere.

Esse enfoque coloca-nos num lugar estratégico porque cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 02/1998).

Estas constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as Diretrizes definem os seguintes princípios: "a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais".

A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Trabalhar com os conhecimentos das *Ciências Sociais* nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. O trabalho com a área das Ciências Sociais também

objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza.

Na área das *Ciências Naturais*, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

O objetivo do trabalho com as *Noções Lógico-Matemáticas* nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações (Kamii,1986). Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática).

O trabalho com a área das *Linguagens* parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética, isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da arte e atuar sobre elas. O trabalho com as linguagens nas séries/anos iniciais tem como finalidade dar oportunidade para que as crianças apreciem diferentes produções artísti-

cas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética.

O trabalho pedagógico com ênfase na área das Linguagens também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano. Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos.

A importância de um planejamento cuidadoso, que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Esse ano ou essa série inicial deve compor um conjunto com os outros anos ou outras séries do ensino fundamental; portanto, deve se articular a ele (a)s no plano pedagógico de cada uma das escolas.

A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar. De acordo com Vygotsky (1993, 2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpsíquico (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito). Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação.

Ainda para Vygotsky (2000), o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Esse autor compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Para o autor, os conceitos espontâneos percorrem muitos caminhos até a criança ser capaz de definilos verbalmente. Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Essas colocações são bastante provocativas para a escola, especialmente para o trabalho com as crianças nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o processo de sistematização de conceitos e formalização dos conteúdos. Em qualquer área, esses deslocamentos podem ser pensados pelo(a) professor(a).

Vejamos a seguir algumas possibilidades:

1) plano da ação: Propor atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural. Por isso, os planejamentos das atividades, sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários etc.) etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc.

2) planos de representação:

Expressão corporal – são as brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos etc.;

Expressão gráfica e plástica – são os desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fa-

zem para representar o que foi vivido e experimentado. Gradativamente, essas representações vão sendo planejadas pelas crianças e vão ganhando formas mais definidas e elaboradas;

Expressão oral – fala/verbalização – são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram, ou seja, são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento (procedimentos de metacognição), além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos;

Expressão/registros escritos – a língua escrita, assim como a oral, exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de se articular. Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do(a) professor(a) e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais.

Vygotsky considera que a tomada de consciência eleva o pensamento a um nível mais abstrato e generalizado. Sendo assim, planejar o trabalho pedagógico tendo em vista o fluxo que vai da ação à representação e dessa última à tomada de consciência – com a explicitação verbal do que foi feito – pode ser um caminho para favorecer a apropriação gradativa de conceitos científicos, além de tornar o trabalho mais dinâmico. Ações, representações e momentos de verbalização do que foi elaborado podem ser pensados de maneira que alternem espaços da sala ou da escola (em pé, sentado na rodinha), mesa (individual, grupo), pátio, sala de leitura etc., e atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em duplas, em pequenos grupos ou com toda a turma.

Vygotsky vê o desenvolvimento retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. É dessa divisão do desenvolvimento em níveis que Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Conceito que permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e se encontram embrionariamente presentes. Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma. Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada a construção de conceitos. Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares.

Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica

Telma Ferraz Leal,
Eliana Borges Correia Albuquerque
e Artur Gomes de Morais

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam *falam perto delas* e *com elas*. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes

situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Na escola, aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.

Sabemos hoje (cf. Morais e Albuquerque, 2004) que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados. Cabe à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia.

O termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra/som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.

Já o termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p.47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

Na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam. Desse modo, Bakhtin (2000, p. 279) chama a atenção de que "*cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados*". Em cada tipo de situação de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los. Ao refletirmos sobre os usos que fazemos da escrita no dia-a-dia, sabemos que tanto na sala de aula quanto fora dela isso fica evidente. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio, ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita.

Desse modo, propomos, assim como defendido em Leal e Albuquerque (2005), que sejam contempladas na escola: situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social: circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos); circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários, entre outros; situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos; situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio" de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de

diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários); situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia.

Dolz e Schneuwly defendem que deveríamos propiciar em todos os anos o contato com textos da *ordem do narrar*, textos da *ordem do relatar*, textos da *ordem do descrever* ações, textos da *ordem do expor*, e textos da *ordem do argumentar.*

No entanto, sabemos que, em nosso país, nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com livros de literatura infantil e juvenil antes e fora da escola e, com isso, destacamos a importância de o professor garantir em sua rotina pedagógica a prática de ler livros de literatura. As atividades de leitura descritas, por exemplo, no último texto deste documento, têm sido atividades constitutivas da prática de muitos docentes da educação infantil e dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Essas atividades, realizadas muitas vezes diariamente, envolvem, sobretudo, a leitura de textos literários e de outros materiais que interessam aos estudantes e que fazem parte do universo infantil e juvenil.

Pesquisas realizadas em diversos países demonstram que meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas (cf. Teberosky, 1995). É por meio de atividades como essas que meninos e meninas vão gradativamente construindo idéias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. Tais momentos possibilitam, inclusive, que eles se apropriem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (cf. Solé, 2000). defrontarem com um texto num livro de histórias, elaboram antecipações sobre o que está ali escrito, formulam hipóteses sobre como a história terminará, comparam o conteúdo e o estilo daquele texto com o de outros que já conheceram previamente etc. Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a seqüência de letras correspondente.

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Ferreiro (1985) diz que para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas, é preciso realizar uma operação cognitiva complexa. Nas escritas alfabéticas, essa empreitada envolve entender: *o que a escrita representa das palavras faladas (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem); como a escrita cria essas representações(isto é, que a escrita funciona "traduzindo", por meio das letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).*

Para realizar essa tarefa, o estudante necessita elaborar em sua mente um princípio de estabilização e igualação das unidades orais e escritas. Isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas "a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa". Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente etc. Isto requer "olhar para o interior das palavras escritas", analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas. Como explicam Teberosky e Ribera (2004), para desenvolver essas capacidades, é preciso focar os signos gráficos do sistema alfabético. O fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou o adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores. Torna-se, portanto, fundamental para os estudantes conhecer as letras e refletir sobre suas relações com os sons.

Outras estratégias didáticas que podem auxiliar as crianças e os adolescentes a se apropriar do sistema alfabético de escrita assumem a forma de brin-

cadeiras com a língua. Leal, Albuquerque e Rios (2005) lembram que brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. As autoras lembram que, quando cantamos músicas e cantigas de roda, recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa.

A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores

Cecília Goulart

Nosso diálogo neste texto trata da organização do trabalho pedagógico nos anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, considerando que a cada ano recomeçamos nossa ação educativa com novas crianças e adolescentes num mundo em constante mudança. Daí a necessidade de estudo contínuo, demandando, assim, atualização e revisão de nossas práticas.

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Bem como a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida, etc.

Nós, professores/professoras, a cada ano vivemos novas experiências e novos modos de viver a prática pedagógica porque trabalhamos com pessoas, com crianças - trabalhamos então com sujeitos vivos e pulsantes, e com conhecimentos em constante ampliação, revisão e transformação. Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam como seres humanos, pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam.

A escola faz parte das criações humanas, é a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entranharmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças.

Barbosa (1990) afirma que aprendizagem envolve risco, e não nos dispomos a correr ricos com qualquer pessoa – se não conseguimos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construímos uma relação de ensino-aprendizagem.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem.

O projeto político-pedagógico é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. O projeto é um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Apresenta quem somos e nossos papéis, nossos valores e modos de pensar os processos de ensino-aprendi-

zagem, além do que desejamos com o trabalho pedagógico. A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados. Todos aqueles que integram a comunidade escolar precisam participar da organização do trabalho pedagógico. Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele.

Dessa forma, a partir da definição de objetivos a ser alcançados na série, ou no ano, ou no ciclo escolar, estabelecem-se rotinas de atividades a ser realizadas; definem-se os materiais necessários; e atitudes a ser desenvolvidas para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem. A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado às histórias de vida das crianças.

Na mesma direção anteriormente delineada, os professores, também coletivamente, organizam-se para estudar e planejar, além de avaliar os caminhos traçados e os resultados alcançados – avaliar a organização do trabalho como um todo. O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades.

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto,frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações,substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças,gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade. Entre as muitas marcas que caracterizam os modos de lidar com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços que organizam a escola, está o que chamamos de organização discursiva (cf. Goulart,2003, p. 267). Tal organização se expressa: *(i)* no movimento discursivo das aulas – falando,ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras –, e também *(ii)* nos padrões de textos que caracterizam a escola e são produzidos por ela: conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas,livros didáticos, entre outros. Essa organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um papel relevante nos processos de ensinar e aprender.

A linguagem oral em que as crianças e os adolescentes se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Logo, seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes.

A língua oral não é falada de forma homogênea pela população brasileira. Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes. A isto os lingüistas chamam de fenômeno da variação lingüística. As diferentes maneiras de falar uma mesma língua são chamadas de variedades lingüísticas. A variação acontece em todos os níveis da língua: *sintático* (p.ex. determinadas construções e modos de organizar o discurso são mais usados, ou menos usados, em determinadas variedades da língua); *semântico* (p.ex. usam-se palavras e expressões diferentes para designar a mesma coisa; ou certas palavras e

expressões têm valores diferentes em diferentes variedades); *morfológico* (p.ex. palavras derivadas ou compostas são formadas em determinada variedade, mas não existem em outras); e *fonológico* (p.ex. diferentes maneiras de pronunciar as palavras, diferentes sotaques e entonações, nas diferentes variedades). Do ponto de vista da lingüística, todas essas variedades são legítimas e corretas. Cada uma é usada de acordo com aspectos discursivos que lhe são próprios. A questão, entretanto, é complicada porque, do ponto de vista social, as variedades não têm o mesmo valor: uma variedade da língua é considerada "a certa, a melhor" e, com base nela, avaliam-se outras que, ligadas a grupos sociais populares, são consideradas negativamente.

Do ponto de vista lingüístico, essa avaliação é equivocada. O que acontece é que se avaliam as variedades tendo como parâmetro os aspectos discursivos da variedade eleita como padrão. Analisando-se essa "eleição" do ponto de vista histórico e político, muita coisa se esclarece. Numa sociedade tão desigual como a brasileira, a língua também é um grande marcador social. A variedade de prestígio – a chamada língua padrão ou norma culta – se superpõe às outras variedades. É preciso deixar claro, no entanto, que nem mesmo os falantes de uma mesma variedade da língua a falam de forma homogênea – podemos dizer que há variação dentro da variação. Esse é um ponto que merece muita atenção na escola para que não se neguem as marcas de identidade cultural das crianças e dos adolescentes. É no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais.

Acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. A tendência da língua oral é ir-se afastando da linguagem escrita, uma vez que essa última é alterada de forma muito lenta, enquanto a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural que as crianças no começo da aprendizagem, busquem estabelecer referências entre a fala (que conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante ir mostrando às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico. É esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo "erros" ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...), antes de estabilizarem o conhecimento das convenções da língua escrita.

Na escola aprendemos novos modos de falar, de ler a realidade, quando conhecemos outras formas de viver, falar e se comportar; aprendemos conteúdos das diferentes disciplinas, como história, ciências, geografia, matemática, filosofia, entre outras; entramos em contato com a literatura; conhecemos outras expressões da arte, artes cênicas e plásticas, artes ligadas ao movimento e ao ritmo, como a dança e a música. Dessa forma, o(a) professor(a) que trabalha com os conteúdos de história, de biologia, de matemática, ou de outra área qualquer, precisa pensar-se como professor(a) de linguagem – é principalmente com a linguagem verbal que as relações de ensino-aprendizagem acontecem, por meio de diálogos, exposições orais, atividades de leitura e de escrita, análise de imagens, de quadros, gráficos e problemas, entre outras atividades. Todos somos responsáveis pelo trabalho com a linguagem, seja na primeira série/ano escolar ou nas últimas séries/anos do ensino fundamental.

Pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é construído com base nos valores da escrita nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente.

Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever. Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão observando os diferentes padrões de sílaba e outras marcas diferentes de letras que aparecem nos textos (sinais de pontuação, acentuação). Tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pelo(a) professor(a) com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo.

Para escrever, é preciso, também, ter um conhecimento textual: o modo como cada tipo de texto se organiza no papel, as diferentes características discursivas dos diversos tipos de texto (partes que os compõem, tempos verbais característicos etc.), informações relevantes, modos de iniciá-los, de terminá-los, entre tantas outras. Com certeza,

tais características não são rígidas, mas há determinados padrões que se vão constituindo culturalmente, uma vez que a escrita tem uma longa história social (Tolchinsky-Landsman, 1990).

Um outro conhecimento fundamental para a produção de textos é o conhecimento de mundo: ninguém dá o que não tem. É preciso conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual se vai falar ou escrever, para que se alcance coesão temática, para que se construam textos relevantes. É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos sobre os temas, provocá-las a refletir sobre os textos que vão elaborar. Isso pode ser feito desde muito cedo, com crianças muito pequenas. É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente que a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito: explorando as possibilidades de significação; relacionando características dos textos; familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos; elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece; refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos. Aprende-se a ler com a leitura, como foi dito, mas os caminhos não parecem ser os mesmos para todas as crianças.

Diante do exposto, o trabalho do(a) professor(a) é o de proporcionar atividades e questionamentos que considerem as microanálises, isto é, análises que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, ou seja, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto, tais como: o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionados; e, quando houver, as ilustrações, as imagens. O mais importante é não perder de vista o sentido dos textos.

É preciso que as crianças tenham acesso e contato intenso com diferentes textos para que possam explorá-los, perguntando sobre eles, tentando adivinhar seus conteúdos, observando sua organização e suas marcas, para que possam elaborar saberes sobre as suas características e ampliando seus conhecimentos de mundo. Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar.

Para finalizar, considerando os encaminhamentos e as questões apresentadas, em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire.

Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão

Telma Ferraz Leal,
Eliana Borges Correia
e Artur Gomes de Morais

Aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem. Mas o que as crianças e os jovens aprendem na escola?

Sem dúvida, aprendem conceitos, aprendem sobre a natureza e a sociedade. A escola dificilmente conseguirá propiciar situações para que eles aprendam tudo o que é importante, mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade.

De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental, mas precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de aprender

os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

O professor, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que "o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades". Quando ocupamos o espaço social da escola, lidamos com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

Muitas vezes, o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo. Por outro lado, se eles adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Propomos que cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem.

Para superar dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. Tradicionalmente, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades, como as de: conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar; conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico; conhecer e potencializar as suas identidades; conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento; identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e trabalhar a partir deles; identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos e desenvolvendo capacidades; conhecer suas hipóteses e concepções os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas; conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las; verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos; saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. É necessário avaliar: se o estudante está se engajando no processo educativo e quais são os motivos para o não-engajamento; se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-realização; se o(a) professor(a) está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-adoção; se o(a) professor(a) utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-utilização; se ele(a) mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem; se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não-administração; se a família garante a freqüência escolar da criança ou dos jovens, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-incentivo; se a escola garante aos estudantes e a suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia.

Nessa perspectiva, os resultados do não atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade de tomar as decisões para a melhoria do ensino, passa a ser de toda a comunidade.

É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola. As estratégias devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família. Pode-se mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos; além de outras estratégias, como a de proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra, tema que abordaremos a seguir.

Muitos professores, preocupados com a progressão das crianças e jovens, defendem que é melhor que eles repitam o ano do que progridam sem conseguir acompanhar os colegas de sala. A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa auto-estima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior.

Não estamos defendendo que devamos esperar que o estudante aprenda sozinho, "quando vier a consegui-lo", mas sim criar condições propícias de aprendizagem e reconhecer quando ele está em vias de consolidar os conhecimentos esperados ou quando não está conseguindo caminhar nessa direção, no período previsto. Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

A mudança das práticas de avaliação é acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças e os adolescentes em dificuldade. Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo. As formas de registro qualitativo escrito permitem que *os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada; os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano; os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes; as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los; os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.*

O uso de *portfolios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino. Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

Hernández (2000, p. 166) define *portfólio* como sendo *um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.* Ferraz (1998, p. 50) também se refere ao *portfólio* como esse conjunto de documentos que auxiliam tanto os estudantes quanto os professores e familiares a

acompanhar o processo de aprendizagem. Para ela, o *portfólio compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborados pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele [o professor] discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfolio, que pode ser apresentado numa pasta, tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais*.

Nessa perspectiva, os instrumentos usados, além de diagnosticarem, servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes.

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos nos valer tanto das *produções escritas* e *orais diárias* dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de *instrumentos específicos* (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino.

Falamos até aqui de instrumentos utilizados pelo professor para, ele próprio, diagnosticar e registrar os percursos de aprendizagem dos estudantes de maneira que ele possa ajustar o ensino a eles oferecido. É necessário, porém, não perdermos de vista o papel da *auto-avaliação* do professor. Para atuarmos em qualquer esfera social, e assim também acontece com os professores, para melhorarmos nossa prática pedagógica, precisamos avaliar sempre se estamos selecionando adequadamente as prioridades, se estamos usando os recursos mais adequados, se estamos desenvolvendo as melhores estratégias, enfim, precisamos nos auto-avaliar.

A auto-avaliação, então, precisa fazer parte do cotidiano escolar, não apenas do estudante, mas do professor, do coordenador pedagógico e de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para que não haja um descompasso entre o registrado e o vivido/priorizado em sala de aula, insistimos na necessidade de garantir alguns cuidados aparentemente óbvios, mas nem sempre cumpridos. Em primeiro lugar, deve-se ter clareza sobre o que é necessário que os estudantes aprendam em cada etapa escolar, o que constitui um direito deles. É preciso monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes. Assim, poderemos ajustar a forma de ensinar, em lugar de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se as crianças e os adolescentes aprenderam ou não o que foi estabelecido.

Em segundo lugar, para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos "traduzir" em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito "amplo" nos documentos curriculares ou planos de curso. Só com esse nível de clareza e concretude podemos fazer o registro avaliativo *ao longo das semanas* em que se dá o ensino-aprendizagem, de forma que possamos corrigir-realimentar o processo de ensino e não perder as informações que detectamos sobre os meninos e as meninas no dia-a-dia.

Finalmente, e nunca é demais lembrar que, para que o estudante e sua família tenham voz, devem participar efetivamente do processo de avaliação. Necessitamos garantir que as famílias conheçam as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhem a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade

Alfredina Nery

Os fins da educação, os objetivos pedagógicos e os conhecimentos a ser trabalhados no ensino fundamental, especialmente com a criança de seis anos, são amplamente discutidos nos outros textos desta publicação. Neles há explicitação de determinados pressupostos, atitudes, práticas e formas de organizar o trabalho pedagógico. O presen-

te texto objetiva articular algumas concepções e sugestões de práticas dos demais textos, na tentativa de sinalizar possibilidades cotidianas de trabalho. Este texto não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo (a)s professore (a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as áreas do conhecimento – referenciadas n obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e atividade de sistematização.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela pode também afastá-las, pois estão em jogo relações de domínio. Muitas vezes a relação desigual entre as pessoas é traduzida pelo fato de que apenas uma pode usar a palavra ou apenas a palavra de uma delas é aquela que "vale", como Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento, é, principalmente, interação entre sujeitos; é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para quê, o quê, onde, quem, com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos.

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o. O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade.

É com esse pressuposto que o presente texto procura articular suas sugestões didáticas às discussões dos demais textos, considerando: *a singularidade da infância, na direção de fazer a "entrada" da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário; o brincar como "um modo de ser e estar no mundo", levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuiçãopara a formação da criança; as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento; o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito; as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada; a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança; a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas etc.*

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. O(a) professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Em se tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isso, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante.

As modalidades de organização do trabalho pedagógico discutidas a seguir, levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade.

Selecionamos quatro modalidades que podem contribuir bastante para a organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Atividade permanente é o trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira "comunidade".

Seqüência didática, como nos projetos, pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), Sem que haja um produto, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

Projeto é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas como falar/ouvir, escrever/ler, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas.

Atividades de sistematização são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas. Como o princípio maior que regeu a elaboração deste texto é que "todo professor é professor de linguagem", espera-se que as questões do ler/escrever e do falar/ouvir tenham sido compreendidas, em relação a todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental — ciências sociais, ciências naturais e as linguagens —, na perspectiva de que os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem. Esclareça-se também que as modalidades de organização do trabalho pedagógico sugeridas não se restringem ao trabalho com as crianças de seis anos, por isso podem estar presentes em todo o ensino fundamental e outros segmentos, a partir dos mesmos princípios, na perspectiva de aprofundar e sistematizar de ter minados conteúdos ou trazer outros tantos considerados relevantes pelo grupo, pela escola e/ou sistema de ensino ao qual essa está vinculada.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), da turma, da escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isso se alterar, num outro momento. É possível trabalhar com as quatro modalidades para um mesmo tema/assunto ou área ou gênero.

Evidentemente, não se trata de mudar de uma modalidade para outra, como forma simplesmente de variar, mas sim de o(a) professor(a) ir pesquisando as potencialidades dessas práticas, no que se refere à realidade de seu trabalho pedagógico e ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular, e da turma, em geral Tendo em vista uma concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, as sugestões a seguir podem ser desenvolvidas, tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – em que os educadores discutem suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local. Para isso, é necessário que se constitua um acervo de formação, não só com esses materiais, mas também com outros que possam contribuir para essa finalidade.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Rosângela Machado
Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: deficiência física. Brasília: MEC/Seesp, 2007 (p. 105 a 108).

Com base nos princípios do Desenho Universal e da Lei nº 10.098/00, toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana. O Decreto nº 5.296:2004, também estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e estipula um prazo de 30 meses (junho de 2007), para que os lugares públicos se tornem acessíveis.

A fiscalização é da responsabilidade dos Ministérios Públicos Estaduais.

Para haver uma participação efetiva de alunos com deficiência nas atividades escolares, faz-se necessário um ambiente adequado, com acessibilidade arquitetônica.

É preciso analisar as condições do ambiente numa parceria entre profissionais da educação e profissionais da arquitetura e engenharia, dentro de uma perspectiva ampla de inclusão, atendendo as especificidades oriundas de cada tipo de dificuldade: motora, sensorial, de comunicação, cognitiva ou múltipla.

Para Dischinger e Machado (2006, p...), acessibilidade depende das condições ambientais de acesso à informação, das possibilidades de locomoção e de uso de atividades que permitam aos indivíduos participar da sociedade e estabelecer relações com as demais pessoas. Ainda para Dischinger, os projetos arquitetônicos acessíveis podem se valer de cinco princípios do Desenho Universal, para a inclusão escolar. São eles:

1 - Direito à equidade, participação: *todos os ambientes devem ser desenhados de forma a não segregar ou excluir pessoas, promovendo a socialização e a integração entre indivíduos com diferentes condições físicas, mentais e sensoriais.*

2 - Direito à independência: *todos os espaços físicos – pátios, salas, etc... e seus componentes – brinquedos, rampas, carteiras, etc... – devem permitir o desempenho de atividades de forma independente por todos os usuários. Na impossibilidade, o indivíduo tem direito a um acompanhante. (Ibid, pág. 158)*

3 - Direito à tecnologia assistiva: *todos os alunos portadores de necessidades especiais têm direito à utilização de equipamentos, instrumentos, recursos e material técnico-pedagógico, adaptados de uso individual ou coletivo, necessários para o desempenho das atividades escolares.Incluem-se nesta categoria as salas de recurso, computadores com programas especiais, material em braile, etc (Ibid, pag. 159)*

4 - Direito ao conforto e segurança: "*Todos os ambientes e equipamentos devem possibilitar seu uso e a realização de atividades com conforto e segurança, de acordo com as necessidades especiais de cada indivíduo. O desenho deve minimizar o cansaço, reduzir o esforço físico, evitar riscos à saúde e acidentes dos usuários." (Ibid, pág. 160)*

5 - Direito à informação espacial: *deve estar prevista a possibilidade de acesso à informação espacial necessária para a compreensão, orientação e uso dos espaços.*

Os princípios do Desenho Universal permitem a compreensão de conceitos de acessibilidade relacionados ao espaço físico. Assim sendo, para ir além da exigência das normas técnicas e atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência, é imprescindível o estudo detalhado das necessidades do ambiente escolar, uma vez que a acessibilidade arquitetônica é um direito garantido por lei, absolutamente fundamental para que as crianças e jovens com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas as atividades escolares com segurança, conforto e maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS E BAIXA VISÃO

Elizabet Dias de Sá, Izilda Maria de Campos e Myriam Beatriz Campolina Silva
Ministério da Educação. Seesp. In: Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: MEC/Seesp, 2007 (p. 13 a 27).

Em um mundo repleto de símbolos gráfico, letras e números, que privilegia a visualização - inclusive na escola - não é conveniente negligenciar ou ignorar as necessidades decorrentes de limitações visuais. É preciso rever preconceitos e atitudes, conhecendo e reconhecendo as diferenças como aspectos positivos. Cabe à escola criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas adequadas às necessidades gerais e específicas dos alunos, visando sua inclusão.

Para ajudar o educador, este documento aborda os conteúdos: baixa visão; alfabetização e aprendizagem de pessoas cegas e com baixa visão e uso de recursos didáticos para sua educação.

Um rápido olhar da professora sobre sua sala de aula é suficiente para lhe trazer vários dados. A observação da posição dos móveis, do comportamento dos alunos, dos professores, já lhe traz um controle visual. O sistema visual detecta e integra de forma instantânea e imediata mais de 80% dos estímulos no ambiente. Se a professora entrasse na mesma sala com os olhos vendados não conseguiria localizar os móveis e portas, ficaria aturdida com o vozerio, com dificuldade para se deslocar. Quando falta luz elétrica, ficamos também desorientados.

Mas a privação real e definitiva da visão é bem diferente da perturbação artificial e momentânea. Os alunos cegos e com baixa visão não são diferentes dos demais nos desejos, curiosidades, motivações, necessidades, convívio e recreação. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres e disciplina. Porém, em um ambiente carregado de estímulos visuais, são colocados em situação de desvantagem. Necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular.

1. Quando falta a visão

A criança que enxerga bem estabelece uma comunicação visual com o mundo exterior desde os primeiros meses de vida. Acompanha movimentos das pessoas e dos objetos sem sair do lugar. A visão integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e explorar o mundo.

A **cegueira** é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ser:

- **congênita** – quando ocorre desde o nascimento
- **adventícia ou adquirida** – em decorrência de causas orgânicas ou acidentais

Também pode-se observar a **surdocegueira**, quando se associa à perda da audição ou a outras deficiências.

Às vezes a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão.

Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências e vivências.

O sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação. As pessoas surdocegas se comunicam pelo *tadoma*, uma comunicação tátil que permite entender a

fala de uma pessoa, ao perceber as vibrações e os movimentos articulatórios dos lábios e maxilares com a mão sobre a face do interlocutor.

2. Baixa visão

A definição de **baixa visão** (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa. Pode envolver desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. O nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura, o que se verifica também no albinismo (falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual).

Uma pessoa com baixa visão e os que lidam com ela normalmente ficam em uma situação muito angustiante. A aprendizagem visual depende não apenas do olho, mas também da capacidade do cérebro de realizar as suas funções, de capturar, codificar, selecionar e organizar imagens fotografadas pelos olhos e guardá-las na memória. Das crianças identificadas como legalmente cegas, mais de 70% possuem alguma visão útil e é importante estabelecer uma relação entre essa mensuração e o uso prático da visão.

Condições para o desenvolvimento da eficiência visual:

1) o amadurecimento ou desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do olho, vias óticas e córtex cerebral.

2) o uso dessas funções, o exercício de ver.

2.1. Avaliação funcional da visão

Na avaliação funcional da visão considera-se a acuidade visual (distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto), o campo visual (amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados) e o uso eficiente do potencial da visão (qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais).

Isso explica a discrepância no que se refere à desenvoltura e segurança na realização de tarefas, na mobilidade e percepção de estímulos ou obstáculos. A evidência das alterações orgânicas que reduzem significativamente a acuidade e o campo visual deve ser contextualizada, considerando-se a interferência de fatores emocionais, as condições ambientais e as contingências de vida do indivíduo. A avaliação funcional da visão revela dados sobre o nível da consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais, desempenho e uso funcional do potencial da visão.

2.2. O desempenho visual na escola

Alunos com baixa visão ou que oscilam entre o ver e o não ver possuem dificuldades de percepção em ambientes mal iluminados, muito claros ou ensolarados, sem contraste, tridimensionais ou em movimento costumam causar erros de interpretação nos professores. O trabalho com alunos com baixa visão precisa estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes para como superar dificuldades e conflitos emocionais.

Os principais sintomas de baixa visão na escola são: tentar remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler, copiar faltando letras, trocar palavras e sílabas, piscar muito, chorar, irritar-se, tropeçar diante de pequenos objetos, aproximar livros ou objetos para bem perto dos olhos, desconforto ou intolerância à claridade, trocar a posição do livro, desinteresse ou dificuldade em participar de jogos que exijam visão de distância.

Para que o aluno com baixa visão desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve, através de atividades prazerosas e motivadoras, despertar o interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto, e facilitar a exploração dirigida e organizada. O desempenho visual está relacionado com a aprendizagem e o ambiente deve ser de calma, encorajamento e confiança. Além disso, o professor deve proporcionar ao aluno condições para uma boa higiene ocular de acordo com recomendações médicas.

O planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico ficam mais fáceis através do conhecimento do desenvolvimento global do aluno, diagnóstico, avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis.

2.3. Recursos ópticos e não-ópticos

Recursos ou auxílios ópticos são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, utilizados por alguns indivíduos mediante prescrição e orientação oftalmológica, dependendo de cada caso ou patologia. É um trabalho da pedagogia, psicologia, orientação e mobilidade. As escolhas e os níveis de adaptação desses recursos em cada caso devem ser definidos a partir da conciliação das necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades adequadas.

2.3.1. Recursos ópticos

Recursos ópticos para longe: telescópio, telessistemas, telelupas e lunetas.

Recursos ópticos para perto: óculos especiais com lentes de aumento (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos).

Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio: ampliam fontes para a leitura, dimensões de mapas, gráficos e figuras. Quanto maior a ampliação do tamanho, menor o campo de visão com diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual.

2.3.2. Recursos não-ópticos

Tipos ampliados: ampliação de fontes, sinais e símbolos em livros e outros.

Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel.

Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada para conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.

Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores.

Softwares com magnificadores de tela e Programas com síntese de voz.

Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz..

Circuito fechado de televisão — CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

2.4. Recomendações úteis

É aconselhável posicionar a carteira em local onde não haja reflexo de iluminação no quadro negro, a aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala, sem incidência de claridade direta nos olhos e de maneira que o aluno não escreva na própria sombra. O trabalho deve ser adaptado de acordo com a condição visual do aluno, em certos casos concedendo maior tempo para o término das atividades. Deve-se também evitar iluminação excessiva em sala de aula, colocando o aluno em lugar sombrio se ele tiver fotofobia (dificuldade de ver bem em ambiente com muita luz).

O material utilizado pelo aluno deve ser nítido, com espaçamento adequado, em papel fosco, para não refletir a claridade. As tarefas devem ser explicadas com palavras.

3. Alfabetização e aprendizagem

Para um aprendizado completo e significativo é importante estimular todos os sentidos, incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação. A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente.

A linguagem é um valioso instrumento de interação com o meio físico e social; amplia o desenvolvimento cognitivo por favorecer os relacionamentos e proporciona os meios de controle do que está fora de alcance pela falta da visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações. É tarefa do educador observar como os alunos se relacionam e verificar a qualidade da comunicação.

As crianças cegas operam com dois tipos de conceitos:

1) aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências;

2) aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras sem nexo ou significado, por não basearem-se em experiências diretas e concretas. Esse fenômeno é denominado verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em rela-

ção à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e

comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção.

3.1. Espaço físico e mobiliário

A configuração do espaço físico não é percebida da mesma forma por alunos cegos e pelos que enxergam. Por isso todos os ambientes da escola devem ser explorados e assimilados. As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas para evitar imprevistos ou acidentes. O mobiliário deve ser estável e qualquer alteração deve ser avisada. Convém reservar um espaço na sala de aula com mobiliário adequado para a disposição dos instrumentos utilizados por esses alunos que devem incumbir-se da ordem e organização do material.

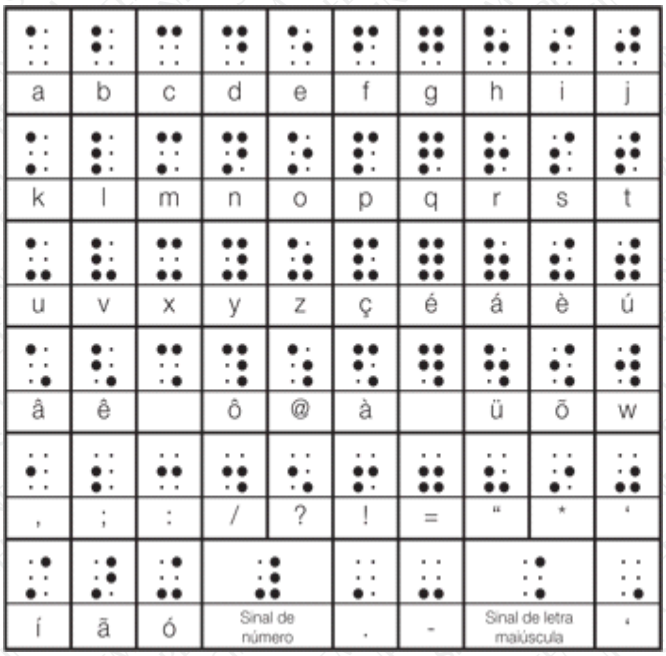
3.2. Comunicação e relacionamento

A falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que e como fazer. É necessário explicitar o conflito e dialogar com a situação, com novas atitudes, procedimentos e posturas, inclusive com a família dos alunos. Todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos. É recomendável também evitar a fragilização ou a superproteção e combater atitudes discriminatórias.

3.3. O Sistema Braille

O código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braille. Foi criado por **Louis Braille**, em 1825, na França.

Alfabeto Braille (Leitura)



A escrita braille é realizada por meio de uma reglete (régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana) e punção (instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille) ou de uma máquina de escrever braille.

O movimento de perfuração é realizado da direita para a esquerda e a leitura da esquerda para a direita. É um processo lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros. A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente.

A escrita em relevo e a leitura tátil requerem o desenvolvimento de habilidades específicas, sensibilidade, destreza, coordenação bimanual, discriminação, etc. Por isso, o aprendizado do sistema braille deve ser realizado em condições adequadas, de forma simultânea e complementar ao processo de alfabetização dos alunos cegos. É recomendável que os educadores dominem o alfabeto braille e tenham noções básicas do sistema. Uma das alternativas para os educadores é o *Braille Virtual*, um curso *on-*

line, criado e desenvolvido por uma equipe de profissionais da Universidade de São Paulo (USP) – com o objetivo de possibilitar o aprendizado do sistema braille de forma simples, gratuita e lúdica. O programa para *download* está disponível em: http://www.braillevirtual.fe.usp.br. Os meios informáticos e as impressoras ampliam significativamente as possibilidades de produção e impressão braille.

3.4. Atividades

Algumas atividades devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa ou outra referência. Em filmes ou documentários, excursões e exposições é recomendável a descrição oral de imagens, cenas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem, a apresentação de resumos e contextualização da atividade. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo.

Nas disciplinas deve haver adaptações: na língua estrangeira deve prevalecer a conversação; na biologia e ciências, os experimentos devem utilizar vários canais de coleta de informação; na educação física podem-se utilizar barras, cordas, bolas com guiso etc. Atividades que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação.

Em resumo, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolve criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes.

3.5. Avaliação

É necessário estender o tempo de avaliação. Alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo (desenhos, gráficos, diagramas, gravuras, uso de microscópios). É recomendável valer-se de exercícios orais. A adaptação e produção de material, a transcrição para o sistema braille podem ser realizadas em salas multimeios, núcleos, serviços ou centros de apoio pedagógico. Se não houver ninguém na escola que domine o sistema braille, será igualmente necessário fazer a conversão da escrita braille para a escrita em tinta.

4. Recursos didáticos

Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado devem ser variados, adaptados e de qualidade e explorar todos os sentidos, com estímulos visuais e táteis, com cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico. Os sólidos geométricos, jogos de encaixe, ligue-ligues e similares podem ser compartilhados com todos os alunos sem necessidade de adaptação. Outros podem ser adaptados (jogos, instrumentos de medir, mapas de encaixe) ou produzidos com material de baixo custo e sucata. Os materiais confeccionados devem ser resistentes, simples e de fácil manuseio, seguros, fiéis ao modelo original, atraentes e agradáveis ao tato, com diferentes texturas, pertinentes à faixa etária e em tamanho adequado.

Anotações

O FRACASSO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS: ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO E COR/RAÇA

Marília Pinto de Carvalho
Ministério da Educação . In: Adriana Piscitelli, Hildete Pereira de Melo, Sonia W. Maluf e Vara Lúcia Puga (Org.). Olhares feministas. Brasília: Ministério da Educação (MEC) - Unesco, 2009

O objetivo desta pesquisa é conhecer os processos através dos quais se produz no ensino fundamental, o fracasso escolar maior entre crianças negras do sexo masculino, de acordo com o que as estatísticas educacionais brasileiras vêm indicando há algumas décadas. Este estudo foca os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas – e, dentre eles, um maior número de meninos negros que brancos – a obter notas baixas ou conceitos negativos, e a ser indicados para atividades de recuperação.

Na década de 1960, os homens tinham 2,4 anos de escolaridade em média e as mulheres 1,9, refletindo um acesso em geral muito baixo à escola, e ainda pior para as mulheres. A ampliação do acesso à escola nos últimos 40 anos elevou as médias nacionais, hoje em torno de seis anos de escolaridade, ao mesmo tempo em que beneficiou as mulheres que, em 1999, apresentavam 5,9 anos de estudo em média, contra 5,6 para o sexo masculino. Essa diferença aparece de forma muito clara nos dados sobre níveis de analfabetismo, divididos por faixas etárias e sexo.

As taxas de analfabetismo são menores entre os jovens, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos encontramos mais mulheres que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%). A grande maioria desses jovens analfabetos passou pela escola e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e escrita, com uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão, que indica que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens que concentra uma maioria do sexo masculino. Essa diferença entre homens e mulheres se torna mais complexa ao se considerar também a variável "cor" ou "raça", apontando os maiores problemas no grupo de alunos negros do sexo masculino.

Ao longo dos anos 90, as diversas políticas de melhoria do fluxo escolar conduziram à aceleração de estudos, à organização do ensino em ciclos e à aprovação automática de alunos. A grande diminuição nas taxas de repetência obtida não indica uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo uma efetiva diminuição dos problemas escolares de disciplina e aprendizagem. Essas políticas, parecem ter resultado positivamente numa maior inclusão escolar, mas levaram a uma grande pressão sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos nas séries em que ainda existe a reprovação (finais de ciclo).

Em relação à diferença de desempenho escolar entre os sexos, encontramos reconhecimento do tema como merecedor de reflexão, na medida em que havia certa concordância de que os meninos apresentariam maiores problemas, ao apresentar a proposta da pesquisa à equipe de orientação escolar e em reunião com o conjunto de professores e professoras.

Na literatura, a discussão sobre as razões do fracasso escolar é antiga e saudável e tem oscilado entre dois pólos: a culpabilização das famílias e a busca de causas intraescolares. A complexidade do debate vem indicando que múltiplas dimensões interferem nesse processo e que é preciso considerar as condições socioeconômicas e culturais de origem da criança e as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação, etc. O que não se tem abordado com a devida profundidade é que no grupo daqueles que fracassam na escola, ou grupo do qual a escola fracassa em ensinar, os meninos são em número maior que as meninas e dentre os meninos, os negros em maior proporção que os brancos.

A desigualdade racial impôs-se como categoria indispensável à análise à medida que se evidenciavam diferenças no interior do próprio grupo dos meninos e se buscava caracterizar aqueles com problemas escolares.

Foi adotado o conceito de "raça social", conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, como "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa

idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios" e não um dado biológico. Tereza Cristina Araújo afirma que a raça pode ser concebida como "um fato social, referido aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza".

No contexto brasileiro – e em diversos países da América Latina – a classificação racial se apóia tanto na aparência (características fenotípicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo) e na ascendência ou origem, quanto no *status* socioeconômico da pessoa. Fúlvia Rosemberg destaca que, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a "possibilidade de passagem da 'linha de cor' em decorrência da combinação fenotípica e do *status* social do indivíduo". Assim, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais.

Ao longo da pesquisa, nem sempre o que as professoras consideravam ao avaliar os alunos e alunas traziam preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e explicitados coletivamente pela equipe escolar.

Apesar de pertencer à rede pública, essa escola apresenta características próprias e condições de funcionamento particularmente adequadas. Todas as classes contam com trinta alunos e mesclam crianças provenientes de setores populares, médios e médios intelectualizados, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos socioeconômicos, étnico-raciais e culturais, particularmente se comparada à homogeneidade que em geral se encontra, numa cidade como São Paulo, tanto nas escolas públicas de periferia, quanto nas escolas particulares de elite. A escola a partir de 1999, o sistema de avaliação por conceitos – "PS" (plenamente satisfatório), "S" (satisfatório) e "NS" (não satisfatório) – com dois ciclos no ensino fundamental (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries).

Existe um sistema de recuperação paralela ao longo de todo o ano, chamado de "oficinas de reforço", que são oferecidas pela própria professora de classe nas primeiras séries ou da matéria, nas séries finais. No caso das séries iniciais, essas oficinas ocorriam pela manhã, uma vez por semana, com duração de duas horas e meia. Célia e Laís atendiam a grupos diferentes de alunos das duas classes de quarta série, conforme tivessem dificuldades em português ou matemática (ou em ambas). De acordo com elas, eram as professoras que indicavam os alunos para o reforço. Alguns permaneciam durante todo o ano, como outros, que apresentavam dificuldades específicas, eram atendidos por períodos variáveis e depois dispensados. Elas indicavam para o reforço tanto alunos classificados com conceito "NS", quantos alunos que obtinham "S", mas "estavam cambaleando", na expressão de Célia.

Como professoras de quarta série, no encerramento do primeiro ciclo, elas deveriam decidir se algum aluno seria reprovado, e comentaram em entrevista suas dificuldades frente a esse quadro. Embora Laís revelasse mais dúvidas quanto ao uso dos conceitos, ambas pareciam ter problemas, especialmente com os alunos intermediários, aqueles que deveriam ser classificados como "S".

Embora Laís afirmasse a falta de critérios comuns de trabalho pedagógico e de avaliação no conjunto da escola, reivindicando maior discussão coletiva sobre o tema, pelo menos seu discurso e o de Célia tinham muitos pontos em comum. Ambas afirmavam avaliar os alunos a partir de uma multiplicidade de instrumentos (trabalhos individuais sem consulta, do tipo "prova", trabalhos em grupo feitos em classe e em casa, participação nas aulas, lições de casa etc.). E diziam levar em conta tanto o desempenho propriamente dito, quanto o que chamavam de "compromisso do aluno" ou "relação da criança com o cotidiano da escola".

A percepção da importância do comportamento disciplinado, como critério de avaliação utilizado pelas professoras, levou-nos a considerar no grupo de crianças "com problemas escolares" aquelas com conceitos "NS" (não satisfatório), as indicadas para as "oficinas de reforço" e também as que haviam recebido algum tipo de punição formal, conforme registrado em seus prontuários na secretaria da escola (advertência ou suspensão). Assim, no contexto dessa pesquisa, o desempenho escolar da criança refere-se tanto a seu rendimento propriamente acadêmico quanto a seu comportamento frente às regras escolares. Quando questionada se situação socioeconômica seria mais decisiva a que a cor para o rendimento escolar, ela respondeu que sim, "porque você vê também alunos brancos pobres com as mesmas características".

De acordo com Rosemberg, essa concepção é herdeira das análises desenvolvidas nos anos

1950 pela chamada “Escola de São Paulo”, especialmente nos trabalhos de Florestan Fernandes, e marca profundamente o pensamento educacional brasileiro que: [...] ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade do pertencimento racial.

Tanto Célia quanto Laís manifestaram incômodo com as categorias “preto” e “pardo”. Havia algo de constrangedor para ambas as professoras ao fazer a classificação por cor, evidenciando os significados negativos embutidos nas características associadas ao pertencimento à raça negra. Além disso, essa classificação envolvia palavras com sentido que elas percebiam como pejorativo, tais como “preto” e “pardo”, que elas hesitavam em atribuir a “suas” crianças.

Entre as 58 crianças que fizeram a autoclassificação dirigida, 26 divergiram de pelo menos uma das professoras, o que parece um indicador muito forte da variabilidade desses conceitos. Na pesquisa Data Folha, houve inconsistência entre a auto e a hetero classificação em 21 % da amostra, com a mesma tendência dos entrevistadores a “clarearem” os entrevistados tomados em conjunto. No nosso caso, considerando as duas professoras e a autoatribuição, as discrepâncias de classificação se distribuem igualmente entre meninos (13) e meninas (13); e a maior parte dessas diferenças (17) se localiza entre as crianças que se classificaram como pardas, sendo treze percebidas ao menos por uma professora como brancas. A tendência das professoras a “branquearem” seus alunos fica mais evidente se agruparmos essas categorias de cor em grupos raciais: “negros” (pretos e pardos) e “não negros” (brancos, orientais e indígenas). Enquanto 31 crianças se autoclassificaram como não negras, 27 o fizeram como negras. Já para Célia, havia 44 crianças não negras no grupo, e apenas 16 negras; e para Laís, 37 não negras e 23 negras. Esse fenômeno sofre influencia do fato de ambas as professoras serem brancas, pois há indicações na literatura de que professoras negras tenderiam menos a “embranquecer” seus alunos. Mas de toda forma, a idéia de que era constrangedor para as professoras, ou até mesmo ofensivo, classificar as crianças como pardas ou pretas aparece como explicação possível para esse branqueamento frente à autopercepção dos próprios alunos e alunas.

Crianças com dificuldades escolares

Esse constrangimento parecia ser menor quando se tratava das crianças com algum tipo de dificuldade na escola, sejam aquelas indicadas para reforço, sejam aquelas que tinham problemas de comportamento. A partir das dificuldades indicadas pelas próprias professoras em estabelecer critérios de avaliação precisos, que separassem com maior clareza problemas disciplinares de problemas de aprendizagem, passamos a considerar em conjunto as crianças com problemas de ambas as ordens. O conjunto dos alunos de sexo masculino que foram indicados para atividades de reforço era composto por dois tipos diferentes de meninos: três com conceitos “Não Suficiente” (“NS”), classificados pelas professoras como “apáticos” e nos quais elas identificavam com nitidez problemas de aprendizagem; e mais seis garotos, quatro dos quais haviam recebido pelo menos uma advertência ou suspensão relacionadas à agressão física contra colegas. Esses últimos seis alunos tinham conceitos “Suficiente” (“S”) em seus registros e eram considerados medianos em seu desempenho acadêmico, mas mesmo assim participaram durante todo o ano letivo das “oficinas de reforço”.

Ao todo, 16 crianças apresentavam problemas disciplinares ou de aprendizagem (13 foram em algum momento indicadas para o reforço e sete sofreram punições formais, sendo que quatro delas estão presentes nos dois grupos). Se considerarmos os grupos raciais (“negros” e “não-negros”), não houve diferença entre as classificações de Célia e de Laís para quaisquer desses alunos, em comparação com nove discrepâncias entre elas para o conjunto das classes.

Essa consistência entre as classificações das professoras pode ser correlacionada ao fato de termos uma grande maioria de meninos entre as crianças com problemas escolares (5 meninas e 11 meninos), já que a maior parte das diferenças de classificação entre professoras se refere às meninas (oito, num total de nove). Advertências e suspensões foram atribuídas a seis meninos e apenas uma menina da quarta série em 2000, dos quais seis eram crianças percebidas como negras (pretas e pardas) e apenas um garoto branco (classificação das professoras). Cinco deles provinham de famílias com renda mensal inferior a dez salários

mínimos, um não informou e apenas um declarou renda familiar alta. Destaque-se novamente que, dentre estas sete crianças, quatro estavam também nas oficinas de reforço.

Houve igualmente grande consistência entre as hetero e as autoclassificações dentro do grupo de alunos com problemas escolares: se excluirmos os dois alunos que não responderam ao questionário, temos respostas coincidentes entre aluno e professoras em 13 dos 14 casos restantes. Essa situação parece indicar que o desempenho escolar (incluindo aprendizagem e comportamento considerados adequados) é uma referência na determinação do pertencimento racial, referência forte o bastante para ser incorporada à própria identidade racial de alunos e alunas, pelo menos ao final de no mínimo quatro anos de escolarização, como era o caso de nossas classes.

Assim, uma possível explicação seria que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e *status* socioeconômico, mas também seu desempenho escolar. No âmbito da instituição, a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do *status* da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola.

Ao apresentarem em entrevistas seus critérios de avaliação, ambas as professoras afirmaram considerar tanto a aprendizagem quanto o que chamavam de "compromisso da criança com o cotidiano da escola". Através da avaliação desse compromisso eram considerados elementos ligados às atitudes e comportamentos de forma tão decisiva quanto o desempenho mais estritamente acadêmico. Avaliar esses comportamentos, porém, era uma tarefa extremamente subjetiva, mesmo numa escola razoavelmente estruturada e com espaços coletivos de discussão como aquela. Para fazê-lo, as professoras tinham que lançar mão de repertórios e referências pessoais, apenas relativamente conscientes, sem perceber integralmente seu caráter arbitrário, sem escolhê-los e controlá-los inteiramente.

Seguindo Phillippe Perrenoud, podemos afirmar que no complexo processo que é a relação pedagógica, a racionalidade é apenas ilusória, sendo inevitável "uma erupção de valores, de subjetividade, afetividade" e um certo grau de dependência frente a interesses e preconceitos. O professor enfrenta as diferentes situações de seu cotidiano profissional, entre elas a avaliação dos alunos, "a partir do conjunto de esquemas mais ou menos conscientes de que dispõe, esquemas de ação mas também de percepção, de avaliação, de pensamento". Não se trata de uma culpa individual, como vivenciado por Laís e Célia ao ler os textos, mas de uma responsabilidade coletiva, quando não se enfrenta o preconceito e não se procura mudar os valores e as predisposições adquiridos no processo de socialização e que estão também presentes na cultura escolar.

Nesse repertório de valores, as idéias e os símbolos socialmente construídos de masculinidade e feminilidade, assim como de negritude e "branquitude" estariam presentes, tanto quanto outras hierarquias ligadas à estrutura socioeconômica. Se já são ativas e marcantes em sistemas de avaliação escolar mais formalizados, ligados à realização de testes, à atribuição de notas e à organização da escola em séries, essas hierarquias parecem tornar-se ainda mais poderosas nas chamadas "avaliações de processo", associadas aos sistemas de ciclos e não-repetência, particularmente pela subjetividade e indefinição de critérios que costumam cercar a adoção desse tipo de mudança da forma como vem ocorrendo. Assim, se essas alterações foram pensadas exatamente para minimizar o caráter seletivo e excludente de nossas escolas, a maneira como vêm sendo implantadas parece estar ampliando a influência, sobre a vida escolar, de hierarquias sociais mais amplas presentes na sociedade brasileira. Por isso, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro hoje requer refletir sobre as relações sociais de classe, gênero e raça que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, avaliação, disciplina e infância.

Enquanto 59% das crianças percebidas como negras por ambas as professoras apresentavam algum tipo de problema escolar, essa proporção é de apenas 33 % quando considerada a autoclassificação dos alunos (26,5% do total das classes tinha problemas escolares). Considerando que os dois alunos que não responderam ao questionário haviam sido classificados pelas educadoras como negros, tendo ambos recebido punições e indicação para o reforço escolar, é possível concluir que a grande diferença na proporção de negros com problemas escolares em cada tipo de classificação decorre do fato de as professoras classificarem um

número muito menor de crianças como negras. Assim, na classificação das educadoras, a coincidência entre raça negra e problemas escolares é muito mais intensa que na autoclassificação dos alunos.

Consideremos o processo complexo de atribuição de cor e de raça no contexto escolar como um processo com múltiplas direções: ao mesmo tempo a raça negra seria mais facilmente atribuída a crianças com dificuldades escolares, mas também esses problemas escolares, tanto de aprendizagem quanto de disciplina, podem estar se desenvolvendo com maior freqüência entre crianças percebidas e que se autopercebem como negras. Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas.

Embora não tenhamos presenciado cenas de discriminação aberta por parte das professoras nessa escola em particular, sabemos que o silêncio, a ausência de modelos e a negação através dos currículos e materiais didáticos são formas veladas de racismo, que podem estar tornando a escola, enquanto instituição, hostil às crianças negras.

Internalizando o pertencimento racial a elas atribuído, já que se trata de um processo de construção de identidades e não de uma característica fixa ou essencial, seriam as crianças com identidades negras consistentemente estabelecidas (coerência entre a hetero e a autoatribuição) mais freqüentemente encontradas no grupo das crianças com dificuldades escolares, uma vez que essa identidade vem carregada de significados negativos. As meninas, desenvolvendo em menor proporção comportamentos abertamente indisciplinados ou transgressores, seriam também ao mesmo tempo menos percebidas como negras e como portadoras de dificuldades escolares.

Ao não se discutir sobre as desigualdades raciais e sobre a relação intrínseca e assumida com natural entre masculinidade e poder, a escola pode estar contribuindo na construção de trajetórias que venham a desembocar em violência. Os problemas crescentes de indisciplina, agressividade física e verbal, formação de gangue e pequenos furtos, que a escola estudada registrava em relação a uma parte desses meninos em 2001, quando já eram alunos da 5ª série, parecem apontar nessa direção.

Na visão das professoras, as crianças orientais parecem ser um grupo quase invisível: não constam nos registros de punições escolares e nenhum deles foi indicado para reforço; três das meninas não foram mencionadas nas falas das professoras, a quarta foi indicada como boa aluna, mas "aquela que não pisca na aula... não questiona nada, nada" e o único menino foi citado como bom aluno, sem nenhum outro comentário. As crianças que "não dão trabalho" tendem a desaparecer nos cotidianos da sala de aula. Como seu pertencimento racial não é gerador de desigualdades marcantes como no caso dos negros, ele acaba por ser silenciado e muitas vezes se pressupõe que não é fonte de dificuldades. As respostas ao questionário indicam no mínimo um desconforto, que merece uma discussão específica.

A primeira questão abria a possibilidade para uma resposta relativa à raça ("Qual a sua cor ou raça?"), alguns deram respostas duplas, do tipo: "cor preta, raça não sei". Além dos orientais, um menino e uma menina brancos mencionaram sua ascendência. Além disso, dois meninos e três meninas apresentaram-se como "brasileiros", quatro deles classificando-se como brancos. Já que nenhuma criança que se classificou como preta ou oriental afirmou ser "brasileiro", fica sugerida uma associação entre cor branca e brasilidade, que esses alunos certamente reproduziram a partir de uma imagem muito difundida no país (um bom exemplo são os livros didáticos), de uma nação de cara branca, imagem que sem dúvida precisa ser discutida frente ao fato de que 45 % de nossa população se declara preta ou parda.

A mensagem mais contundente partiu de um menino negro (heteroatribuição pelas professoras e pesquisadora), um dos "meninos problema" da turma, freqüentador do reforço e assíduo nas páginas do livro de advertências da escola. Além de assinalar todas as opções na questão fechada, ele escreveu: "branco = pardo = preto". Em entrevista posterior, ele confirmou sua opinião afirmando que respondera assim porque "é tudo igual mesmo". Sua resposta inesperada, pois em geral se mostrava calado e indiferente, expressa à sua maneira, simples e direta, a revolta contra essas classificações e as desigualdades a elas ligadas, e apresenta sua utopia – nossa utopia – de um mundo de iguais, de seres humanos que se equivalem para além da cor da pele: "branco = pardo = preto".

O FUTURO DA QUESTÃO INDÍGENA

Manuela Carneiro da Cunha. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC - Unesco, 2004

O futuro dos índios no Brasil dependerá de várias opções estratégicas, tanto do Estado brasileiro e da comunidade internacional quanto das diferentes etnias. As populações indígenas têm direito a seus territórios por motivos históricos, que foram reconhecidos no Brasil ao longo dos séculos. Mas estes direitos não devem ser pensados como um entrave para o resto do Brasil: ao contrário, são um pré-requisito da preservação de uma riqueza ainda inestimada, mas crucial, a biodiversidade e os conhecimentos das populações tradicionais sobre as espécies naturais.

Há dois modos básicos de se entender a noção de cultura e de identidade. O primeiro, chamado *platônico,* percebe a identidade e a cultura como *coisas.* A identidade consistiria em ser *idêntica* a um modelo, e supõe uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições previamente dados. O outro modo entende a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, de uma memória. Nessa visão heracliteana, a cultura não seria um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes.

Ao substituir a noção de raça, a cultura herdou sua reifícação (coisificação). Do mesmo modo que o totemismo usa categorias naturais para expressar distinções sociais, a etnicidade se vale de objetos culturais para produzir distinções dentro das sociedades em que vigora. A etnicidade é uma linguagem que usa signos culturais para falar de segmentos sociais que são no mínimo bissêmicos: um primeiro sentido prende-se ao sistema interno, um segundo ao sistema externo. Os signos étnicos podem ser elaborados com todas as regras da arte tradicional e, no entanto, terem um significado externo à cultura em que se originaram por serem comandados por um sistema que extrapola a cultura tradicional.

Na realidade toda a questão indígena (e não só ela) está cheia de semelhantes reificações. No século XVI, os índios eram ou *bons selvagens* para uso na filosofia moral européia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são, seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia.

A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional. Desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Os índios em contato com outros povos, ao contraírem novas doenças, morrem de fome e até de sede: como toda a população é acometida pela doença ao mesmo tempo, não há quem socorra e alimente os doentes. Hoje isto é algo inadmissível e grave responsabilidade do Estado. Após o primeiro contato, os grupos que conseguem sobreviver iniciam uma recuperação demográfica.

Garantia de terras, apoio sanitário, apoio legal têm, portanto, profundo impacto na retomada demográfica dos índios que apenas se inicia. No Brasil, a população indígena aumentou nestes últimos dez anos e situa-se hoje, provavelmente, em torno de 250.000. Mas nunca se voltará à situação de 1500, quando a densidade demográfica da várzea amazônica era comparável à da península ibérica: 14,6 habitantes por km^2 na primeira (de acordo com Denevan, 1976:230), contra 17 habitantes por km^2 em Espanha e Portugal (Braudel, 1972:42).

O grande contingente populacional indígena na Amazônia, onde os índios são mais numerosos, se deve à simples razão de que grande parte da região ficou à margem, nos séculos passados, dos surtos econômicos. O que se prova até pelas exceções: onde houve borracha, por exemplo, no Acre, as populações e as terras indígenas foram duramente atingidas e a maior parte dos sobreviventes do Brasil hoje estão em território peruano. As populações indígenas encontram-se hoje onde a predação e a espoliação permitiu que ficassem.

Outra objeção que freqüentemente se levanta, paradoxal em um país ocupado por latifúndios numa proporção que beira os 50% (48,5%), é o tamanho das terras indígenas na Amazônia. Mas grandes

áreas na Amazônia não são o privilégio de alguns grupos indígenas. A Manasa Madeireira Nacional tinha, em levantamento do Incra de 1986, nada menos do que 4 milhões e 140 mil hectares no Amazonas: área maior que a Bélgica, a Holanda ou as duas Alemanhas reunidas. A Jari Florestal Agropecuária Ltda. tem quase três milhões de hectares no Pará. E assim vai. E neste caso, contrariamente às terras indígenas que pertencem à União, trata-se de terras particulares.

Em matéria de territórios indígenas, o Brasil está longe da liderança. No Canadá (segundo a *Folha de S.Paulo;* 5 set. 1993, p.3-4), criou-se em dezembro de 1991 um território semiautônomo esquimó (ou Inuit) de cerca de 2 milhões de km^2, trata-se de território contínuo que sozinho totaliza mais do dobro de todas as áreas indígenas brasileiras.

No Brasil, com efeito, contam-se atualmente 519 áreas indígenas esparsas que, juntas, totalizam 10,52% do território nacional, com 895.577,85 km^2. Apesar da Constituição (no art. 67 das disposições transitórias) prever a data de 5 de outubro de 1993 para a conclusão das demarcações dessas áreas, atualmente cerca de metade (256) estão demarcadas fisicamente e homologadas (Cedi, 1993). As demais 263 áreas estão em diferentes estágios de reconhecimento, desde as 106 totalmente sem providências até às 27 demarcadas fisicamente, mas ainda não homologadas. Acrescente-se o dado muito relevante de que cerca de 85% das áreas indígenas sofrem algum tipo de invasão.

O princípio dos direitos indígenas às suas terras, embora sistematicamente desrespeitado, está na lei desde pelo menos a Carta Regia de 30 de julho 1609. O Alvará de 1° de abril de 1680 afirma que os índios são "primários e naturais senhores" de suas terras, e que nenhum outro título, nem sequer a concessão de sesmarias, poderá valer nas terras indígenas. Até meados do século XIX, e que menos do que escravos, se querem títulos sobre terras, ainda assim se respeita o princípio. Nega-se sua identidade aos índios. E se não há índios, tampouco há direitos. Quanto ao direito constitucional, desde a Constituição de 1934, é respeitada a posse indígena inalienável das suas terras. Diga-se em sua honra, foi na bancada amazonense que teve origem a emenda que consagrou esses direitos em 1934 (Carneiro da Cunha, 1987:84 e ss). Todas as Constituições subseqüentes mantiveram e desenvolveram esses direitos, e a Constituição de 1988 deu-lhes sua expressão mais detalhada.

Hoje os índios têm direitos constitucionais, consignados em um capítulo próprio e em artigos esparsos da Constituição Federal de 1988. A Constituição trata sobretudo de terras indígenas, de direitos sobre recursos naturais, de foros de litígio e de capacidade processual. Pela Constituição, as terras indígenas são de propriedade da União e de posse inalienável dos índios. A Constituição não trata da tutela, que é um dispositivo enxertado no Código Civil de 1916 que foi acrescentado para garantir proteção especial aos índios. Eles foram assim enquadrados na categoria de *relativamente capazes* que engloba os menores entre 16 e 21 anos, os pródigos e, até 1962, quando se as retirou do artigo, as mulheres casadas! Trata-se, como se vê pelas outras categorias de relativamente capazes, de defender os índios nas suas transações negociais, tentando impedir que sejam lesados.

Na legislação ordinária destaca-se o chamado Estatuto do índio (Lei 6001 de 19.12.73), que regula no detalhe os direitos indígenas. Dadas as novas formulações da Constituição de 1988, faz-se necessária uma revisão desse Estatuto, e tramitam atualmente no Congresso várias propostas de lei nesse sentido.

Há por fim convenções internacionais ratificadas pelo Brasil que dizem respeito aos índios e das quais a principal seria a Convenção 107 da OIT. Em 1989, a OIT aprovou a revisão da Convenção 107, dando origem à Convenção 169. Está tramitando no Congresso Nacional a proposta de ratificação dessa forma revisada.

Os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (na sua versão atual) baseiam-se em uma revisão, operada nos anos 70 e 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no *direito à igualdade.*

Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal e respondia a situações do tipo *apartheid,* foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. Integração e desenvolvimento passaram a sinônimos de assimilação cultural, discriminação e racismo a reconhecimento das diferenças. O anti-racismo liberal só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. Aceita-o desde que se dispa de sua particularidade étnica.

Não é diferente nesse sentido a *Bula Ventas Ipsa* de Paulo III que, em 1537, reconhecia a humanidade dos índios: eram humanos, portanto, passíveis de serem tornados iguais. Tinham alma, portanto, era obrigação dos reis cristãos batizá-los. Essa pseudo-generosidade que quer conceder a todos a possibilidade (inteiramente teórica) de se tornarem semelhantes a nós, deriva de um etnocentrismo que se ignora a si mesmo.

Nos anos 70 e 80 desencadeia-se uma crise de confiança nas idéias-chave de progresso e desenvolvimento, na qual o movimento ecológico teve relevante papel. Sob o impacto dessa crise, o enfoque muda: as declarações internacionais passam a falar em etnodesenvolvimento (Declaração de San José, da Unesco, de 1981), direito à diferença, valor da diversidade cultural... Direito à diferença, entenda-se, acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade. Tanto *povos* como *autodeterminação* podem ter entendimentos variados. O fato é que o termo *povos* se generalizou sem implicar em ameaças separatistas, muito menos no Brasil, em que o tamanho diminuto das etnias e sua pulverização territorial não permitiriam sequer pensá-lo. Para dissipar mal-entendidos, a Convenção 169 da OIT e o Acordo Constitutivo do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas na América Latina e Caribe, criado em 1991, rechaçam explicitamente as implicações temidas pelo Brasil. A vulgarização do termo *povos* nos textos internacionais está indo *pari passu* com a exclusão explícita de direitos à soberania. Por sua parte, *autodeterminação* está sendo interpretada nos mesmos textos como vigência do direito costumeiro interno e participação política dos povos indígenas nas decisões que os afetam, não como reivindicação de soberania.

Outra variante desse mesmo alarde foi o alegado perigo que a existência de áreas indígenas em faixa de fronteira poderiam representar para a segurança nacional. As terras indígenas sendo propriedade da União e Ela exerce sua soberania tanto para com os índios quanto para garantir nossa fronteira, assegurando plenamente a integridade do território brasileiro.

A grande discórdia é o tema da exploração dos recursos minerais e dos recursos hídricos em áreas indígenas. A Constituição atual prescreve procedimentos especiais quando se trata da exploração de recursos hídricos e minerais em terras indígenas. Não há proibição de explorá-los, mas salvaguardas especiais que consistem na necessidade de autorização prévia do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas que terão participação no resultado da lavra.

Temos hoje, no Brasil, a possibilidade de estabelecer um planejamento estratégico que beneficia o país e abre espaço para um papel importante das populações tradicionais da Amazônia, populações que até agora sempre foram relegadas a um plano secundário, quando não, vistas como obstáculos.

A riqueza da Amazônia não compreende apenas seus minérios, suas madeiras, seus recursos hídricos, mas também sua biodiversidade e os conhecimentos de que se dispõem acerca delas.

As variedades vegetais evoluem e eventualmente co-evoiuem com microorganismos. A conservação no seu local de origem é tão essencial quanto a conservação nos bancos de germoplasma. Essa conservação não é obra simplesmente da natureza: gerações de cultivadores foram cruciais para descobrir o valor das espécies, selecioná-las e mantê-las até nossos dias. Por isso a FAO, órgão da ONU, reconheceu os direitos dos agricultores (leia-se: populações tradicionais) em virtude de sua contribuição à conservação, melhoria e disponibilidade dos recursos fitogenéticos e estabeleceu um Fundo Internacional para os recursos fitogenéticos que deveriam remunerar essa contribuição.

Isto aponta para dois aspectos: primeiro, que a riqueza biológica é uma das mais estratégicas para o século XXI. O germoplasma, segundo o Instituto de Recursos Mundiais em Washington, pode ser o petróleo da Era da Informação (Elkington, 1986 *apud* Kloppenburg & Vega, 1993). Segundo, que o conhecimento das populações tradicionais, e especialmente das populações indígenas, é fundamental para sua exploração.

O Brasil, como vários países do hemisfério sul, é biologicamente rico. Mas, mais do que a maioria dos países, é rico também em populações que conservam e desenvolvem conhecimentos sobre as espécies vivas. O que parecia pobreza, o pequeno número de indivíduos em cada sociedade indígena, a ênfase na diversidade de produtos e na exploração ampla dos recursos em vez de uma agricultura centrada em poucas espécies, revela-se agora um trunfo.

Resumindo: em uma perspectiva estratégica, é irracional querer abrir todas as áreas da Amazônia à exploração indiscriminada. Foi nessa mesma perspectiva que a Coordenação Nacional dos Geólogos defendeu na Constituinte (e contra as mine-

radoras) que as áreas indígenas se tornassem reservas nacionais de recursos minerais, ou seja, as ultimas a serem exploradas.

Para a conservação da riqueza biológica da floresta tropical, quanto para preservar conhecimentos, é preciso estabelecer um novo pacto com as populações indígenas, para que contribuam para a conservação da riqueza brasileira, não se pode esperar que *naturalmente* eles se encarreguem desse serviço à coletividade. As sociedades indígenas, vivendo em suas formas tradicionais e em territórios suficientemente amplos, têm preservado e enriquecido seu meio ambiente, já que dependem dele. Muitos têm até mantido, em áreas de devastação, ilhas de preservação relativa.

A floresta amazônica e a biodiversidade interessam ao mundo e o mundo está disposto a pagar por elas. Já há mecanismos como, por exemplo, o Fundo Global de Meio Ambiente, gerido pelo Banco Mundial, que compensa regiões ou países por renunciarem ao aproveitamento imediato de uma riqueza em favor da conservação ambiental. as sociedades indígenas: ou seja, a elas também se deve compensar, oferecendo alternativas sustentáveis para a obtenção de recursos.

Volta à surrada idéia do *bom selvagem* ecológico? Sim, como possibilidade de um papel importante para os índios no nosso futuro comum; não, porque esse papel não repousa sobre alguma essência que lhes seja atribuída. A posição dos índios no Brasil de hoje e de amanhã desenhar-se-á na confluência de várias opções estratégicas, tanto do Estado brasileiro e da comunidade internacional quanto das diferentes etnias. Trata-se de parceria.

As *culturas* constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural. Como fez notar Lévi-Strauss, nesse sentido a sócio-diversidade é tão preciosa quanto à biodiversidade. Este ponto de vista, por mais natural não é auto-evidente e supõe ter caducado o modelo ingenuamente evolucionista que dominou nossa civilização durante mais de um século e que impregnou o senso comum. O *progresso* erigiu uma história particular, a nossa, em ponto de chegada da humanidade. Stephen Jay Gould enfatizou que o sucesso da cadeia evolutiva que *culminou* nos vertebrados e no homem dependeu apenas de acaso e não necessidade. Com isso, perderam-se formas vivas, algumas muito promissoras. Se quisermos continuar a usar a evolução como paradigma, teremos de avaliar também as nossas perdas sociais: processos desaparecidos e línguas mortas são, como as variedades botânicas extintas ou as cadeias evolutivas que abortaram, possibilidades aniquiladas.

Não há contradição entre esta perspectiva e a de que as culturas são entidades vivas, em fluxo. Quando se fala do valor da sociodiversidade, não se está falando de traços e sim de processos. Para mantê-los em andamento, o que se tem de garantir é a sobrevivência das sociedades que os produzem.

Resumido por
Maria do Carmo Lotfi

Anotações

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (RAADI)

MATERIAL DE PROFESSOR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2008 (p. 10 a 27)

INTRODUÇÃO

A própria discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e traz implicações importantes para a ação do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular **(OLIVEIRA, 2002).**

Assim, o referencial para a avaliação, da aprendizagem muda substancialmente e passa a lidar com diferentes indicadores que não apenas as condições individuais dos alunos, mas também, e essencialmente suas possibilidades de acesso ao currículo e, ainda mais, as adequações realizadas pelos sistemas de ensino, capazes de serem propiciadoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

É preciso subsidiar a aprendizagem e assessorar acompanhamento de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, nas classes comuns através da oferta de recursos necessários para viabilizar o seu acesso educacional. A avaliação deve, também, estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência à proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado **(OLIVEIRA e POKER, 2004; OLIVEIRA e LEITE, 2000; SEBASTIAN, 1999).**

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular **(OLIVEIRA e CAMPOS, 2005).**

As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento de adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. O processo diagnóstico não tem sido suficiente. Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados, vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual.

Nem sempre ficam claros os “ajustes” a serem feitos em termos de materiais, recursos teóricos, currículos ou pessoal, necessários para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, os aspectos a serem analisados numa avaliação educacional.

Alguns autores enfatizam a importância e a possibilidade de um processo avaliativo que forneça elementos para um planejamento pedagógico diretivo e, não reduzi-lo à busca de um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizagem deste aluno. Essa discussão evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência intelectual.

É importante ressaltar que pessoas com deficiência intelectual possuem tantas diferenças entre si quanto às pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam aos diversos aspectos, desde individuais, até sócio-econômicos e culturais; portanto, estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável. a tentativa aqui, é de subsidiar o professor e toda equipe escolar na complexa tarefa de avaliar e planejar ações que potencializem a aprendizagem de TODOS os alunos.

Este é mais um desafio a ser enfrentado, uma vez que vivenciamos uma situação específica na área da deficiência intelectual: a sua escolarização em ambientes comuns do ensino regular.

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NOVAS PERSPECTIVAS

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem freqüentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades **(OLIVEIRA, 2008).**

A escola precisa apreender e se apropriar desta nova visão e suas decorrências para a organização da prática escolar e pedagógica. No entanto, não podemos perder de vista as especificidades da deficiência intelectual para que, justamente, possamos oferecer respostas educativas adequadas para se garantir o seu pleno desenvolvimento escolar. O Sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental considera cinco dimensões de análise:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais – concebida como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender idéias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Dimensão II: Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:

· conceituais: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;

· sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis;

· práticas: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pelas pessoas.

Dimensão IV: Saúde – condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: Contextos – relacionado ao ambiente sócio-cultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:

· o microssistema – ambiente social imediato – família e os que lhe são próximos;

· o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;

· o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais.

Há ainda o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades. Desta forma, há uma expressiva mudança de foco: do individual para o sistema de apoio: assim, o individual é considerado como resultante da interação dos apoios com as dimensões conceituais. Essa nova forma de conceituação deixa de considerar a deficiência como estática ou imutável.

Portanto, as estratégias de ensino devem considerar esta multidimensionalidade, os diferentes contextos e os níveis de apoio. Assim, além da proposição de estratégias participativas na sala de aula comum, também há de se considerar e prever os níveis de apoio pedagógico que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para este aluno.

Busca de alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional no interior das salas de aula e sua presença seja considerada. A escola deve tomar para si a responsabilidade acerca de seu processo de conhecimento e de inserção cultural.

Também é preciso definir e documentar as necessidades específicas com base no referente curricular do ano ou ciclo em que está matriculado, em relação a todo o processo de desenvolvimento deste aluno, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado.

Não podemos correr o risco de negar as necessidades destes alunos e tratar a diferença de forma genérica.

AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O impacto da Teoria Histórico Cultural na área da Educação Especial torna-se cada vez mais evidente. A partir dos estudos de Vygotksy, se des-

prende o caratê sócio-histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, o que nos permite sair de um estagio primitivo para um mais complexo.

Smolka e Laplane (2005, p.81) enfatizam que *"a complexidade das estruturas humanas é produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na sua concepção, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana"*. Aqui podemos apontar um importante postulado para a Educação Especial, que é, exatamente, a oposição a uma visão biologizante da deficiência. *"O que define o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio-psicológica"* **(VYGOTSKY, 1997, p.44).**

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores **(LURIA, 1992; VYGOTSKY, 1998, 1999)**. Para este autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis e desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real – o que a criança consegue fazer com autonomia –; e o nível de desenvolvimento potencial – o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente **(OLIVEIRA, 2007).**

Outra valiosa contribuição de Vygotsky refere-se ao processo de mediação, em que o outro é condição para o desenvolvimento. De acordo com Pino (2000, p.65), *"não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento"*.

Neste sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar assume posição de destaque, e é vista como mola propulsora do desenvolvimento. É a educação que lida com a possibilidade constante de transformação e afirmação da essência humana, que pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite, impostos pela deficiência.

A superação pode ocorrer através do mecanismo de compensação, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre. De acordo com Smolka e Laplane (2005),

em vez de entrar a atenção na noção de defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura (P.82).

Nesse contexto, a questão das estratégias pedagógicas e da avaliação de sua aprendizagem ganham destaque e importância, pois poderão constituir-se como processo de mediação em direção à apropriação de novas formas de conhecimento e ação **(OLIVEIRA, 2008).**

De acordo com Ferreira (1994) a educação tradicional na área da deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao "saber fazer", em síntese, uma visão fragmentada próprio do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

A escola deverá superar as atividades mecânicas, perceptivas e de discriminação. Proporcionando argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória. Possibilitar a constituição destes alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

A escola deverá levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seus desenhos, suas produções e sua aprendizagem. É justo lembrar que todas nossas ações possuem sentido histórico, portanto, não nascemos prontos para exercê-las, percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem. Aprendemos porque nos apropriamos de seu significado social.

Cabe à escola aproximá-los dos outros, não afastá-los; levá-los ao conhecimento, não negar-lhes; não compará-los e diminuí-los frente aos outros. Não se trata de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender no convívio com estes alunos.

Cabe ao meio escolar se organizar para explo-

rar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual, para todos, ou seja, alunos com e sem deficiências.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

Questões sobre este texto

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA PRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1 - Considerando o proposto neste documento, escreva sobre os aspectos que devem ser evidenciados a partir da avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

2 - Considerando o proposto neste documento, responda se é possível estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos. Por quê? Justifique sua resposta de acordo com o conteúdo deste material.

3 - Que ações são possíveis de serem realizadas após o acompanhamento dos resultados das avaliações? Fundamente sua resposta no conteúdo deste material.

4 - Explique a principal mudança ocorrida no âmbito pedagógico, com a nova conceituação da deficiência e como ela pode auxiliar no trabalho pedagógico. Fundamente sua resposta no conteúdo deste material.

5 - De acordo com o proposto neste documento, cite as cinco dimensões de análise proposta pela Associação Americana de Retardo Mental.

6 - A partir do que você estudou neste material, escreve sobre como era e como passa ser considerada a deficiência intelectual, a partir da nova conceituação da mesma.

7 - De acordo com o que você leu neste documento, escreva o por que é necessário definir e documentar as necessidades específicas com base no referente curricular do ano ou ciclo em que o aluno com deficiência intelectual está matriculado.

8 - Discorra sobre as contribuições de Vygotsky para compreensão da aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Fundamente sua resposta no conteúdo que você estudou neste material.

9 - De acordo com o que você estudou neste material, escreva e explique o mecanismo de compensação.

10 - Levando em consideração o que você estudou, neste material, escreva sobre a principal crítica feita à aprendizagem por repetição exaustiva de uma ação.

Anotações

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA NO CICLO I

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2006. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br)

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste documento é subsidiar todos os envolvidos no ensino de Língua Portuguesa para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do ciclo I do ensino fundamental.

A definição do que os alunos precisam aprender, a cada ano do ciclo I, contribuiu para estabelecer, com mais clareza e intencionalidade, o que deverá ser ensinado.

MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A concepção de aprendizagem que embasa este documento é a construtivista, que pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e incorporado diretamente pelo sujeito, mas uma atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

Atualmente, o modelo que melhor se relaciona com esta concepção é o de resolução de problemas, que compreende intervenções pedagógicas de natureza própria, reconhece o papel do aprendiz, a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo e pressupõe situações didáticas em que o aluno precisa pôr em jogo o que sabe, no esforço de realizar a tarefa proposta para aprender o que não sabe.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste documento, entende-se concepção de alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita, em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada nos diferentes textos. Tanto os saberes sobre sistema de escrita, como aqueles sobre a linguagem escrita, devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos frente aos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que os alunos possam, em diferentes momentos, centra seus esforços ora sobre a aprendizagem do sistema, ora sobre a aprendizagem da linguagem.

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

· Ser integrante de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e de escrita.

· Saber adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores.

· Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos.

· Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I

Os alunos, ao final do 1º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, e formulando perguntas sobre o tema tratado;

· apreciar textos pertencentes a diferentes gêneros (orais e escritos) para serem lidos, autonomamente, ou lidos por um adulto; recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características do texto ouvido ou lido;

· escrever, alfabeticamente, textos que conhece de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas entre outros), ainda que, não segmentando o texto em palavras;

· escrever textos de autoria (listas, bilhetes, cartas entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor;

· reescrever textos (lendas, contos entre outros) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou para os colegas, considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.

Os alunos, ao final do 2º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar opiniões;

· ler, com autonomia, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos entre outros) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;

· reescrever textos (contos, lendas entre outros), considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita;

· escrever alguns textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogos, textos informativos entre outros), utilizando alguns recursos da linguagem escrita.

Os alunos, ao final do 3º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· participar de situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas;

· saber selecionar textos em diferentes fontes para a busca de informações;

· escrever alguns textos de autoria (bilhetes, cartas regras de jogo, textos informativos, contos, lendas entre outros), utilizando os recursos próprios da linguagem escrita;

· reler seus escritos, assumindo o ponto de vista de leitor de seu próprio texto (revisar seu próprio texto cuidando de sua legibilidade).

Os alunos, ao final do 4º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· planejar e participar de situações de uso da linguagem oral, sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição (cartazes, anotações, PowerPoint entre outros);

· utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas entre outros);

· assumir o ponto de vista do leitor, ao revisar textos, com a intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituições, uso de recursos da pontuação entre outros); evitar ambigüidades, articular partes do texto (garantir concordância verbal e nominal);

· revisar o texto do ponto de vista ortográfico, considerando as regularidades ortográficas e irregularidades de palavras de uso freqüente, uso de maiúscula e minúscula, entre outras.

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de linguagem oral possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

· rodas de conversa, em que os alunos possam escutar e narrar fatos conhecidos e falar sobre assuntos estudados;

· rodas de leitura, para contar histórias e combinar com os alunos, momentos em que eles possam compartilhar os livros lidos;

· discussões que façam os alunos compreen-

derem e distinguirem as características da linguagem oral e da linguagem escrita;

· saraus literários para que os alunos possam narrar ou recontar histórias, declamar poesias, parlendas e trava-línguas;

· entrevistas, troca de correspondência em que os alunos possam elaborar e fazer perguntas;

· exposições, em que os alunos possam expor, oralmente, um tema, usando suporte escrito, tais como: cartazes, roteiros entre outros, para apoiar sua fala.

PRÁTICAS DE LEITURA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de leitura, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

· leitura diária, para os alunos, de contos, lendas, mitos, para ampliar o universo cultural deles;

· rodas de leitura, em que os alunos possam compartilhar os livros e textos lidos;

· leitura – pelos alunos – de diferentes gêneros textuais, em todos os anos do ciclo I, para ampliar o repertório deles;

· seleção e oferta, aos alunos, de livros de boa qualidade literária;

· momentos em que os alunos tenham de ler histórias para que possam compreender a importância e a necessidade do preparo para ler em voz alta;

· situações em que os alunos consultem fontes de diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia) para aprender a buscar informações;

· escolha e oferta, para a classe, de jornais, revistas, textos informativos, como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação de conhecimento;

· leitura em que os alunos utilizem procedimentos adequados aos diferentes propósitos do leitor (ler rapidamente títulos e subtítulos até encontrar a informação desejada, selecionar uma informação precisa, ler minuciosamente para executar uma tarefa);

· leitura em que os alunos façam uso de indicadores (autor, gênero, assunto) para fazer antecipações, inferências e enriquecer suas interpretações;

· leitura em que os alunos tenham que inferir o significado de uma palavra pelo contexto, do estabelecimento de relações com outros textos lidos e buscar no dicionário, quando o significado exato da palavra for fundamental para a compreensão do texto;

· situações em que os alunos, após a leitura de um texto, exponham o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre outros textos que leram sobre o mesmo assunto, façam relação com outros textos lidos e enriqueçam suas interpretações;

· leitura de textos com propósito de ler para estudar, em que os alunos releiam para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, resolver uma suposta contradição, utilizando anotações, grifos, resumos para entender melhor, ou para recuperar informações.

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de produção escrita, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

· propostas de escrita ou reescrita de textos individualmente, em duplas ou grupos;

· assumir a posição de escriba nas situações em que os alunos produzem um texto, oralmente, com destino escrito;

· propostas de produção de textos, definindo o leitor, o propósito e o gênero, de acordo com a situação comunicativa;

· situações para ensinar procedimentos de escrita (planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação);

· projetos didáticos ou seqüências didáticas, em que os alunos produzam textos com propósitos sociais e tenham que revisar distintas versões, até considerar o texto bem escrito, cuidando de sua apresentação final.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação à análise e reflexão sobre a língua, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeja e organize situações didáticas tais como:

· atividades de leitura e de escrita em que os alunos aprendam o nome das letras do alfabeto, a seqüência das letras, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento);

· apresentar o alfabeto completo, desde o iní-

cio do ano e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis;

· atividades de revisão coletiva de textos (ou individual, em duplas ou grupos), em que os alunos se coloquem na perspectiva de leitor de textos, para melhorá-lo (modificar, substituir partes);

· atividades de análise de textos bem escritos, ajudando os alunos a observar, atentamente, em textos bem elaborados – de autores reconhecidos – como, por exemplo, o autor resolveu o problema dos diálogos, das repetições e como faz uso da pontuação;

· atividades de reflexão ortográfica (por exemplo – estabelecer com os alunos um combinado sobre as palavras em que não vale mais errar, listá-las e fixá-las de forma que possam consultá-las caso ainda tenham dúvidas);

· atividades que incentivem a discussão entre os alunos, para que possam levantar dúvidas decidir como escrever uma palavra, por exemplo, "ditado interativo", leitura com focalização;

· atividades do uso do dicionário, de forma que os alunos, progressivamente, adquiram a rapidez necessária para consultá-lo e encontrar palavras.

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CICLO I

INTRODUÇÃO

Este documento se organizará em torno de um objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Matemática para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do ciclo I do ensino fundamental. Outro propósito importante deste documento é contribuir para a reflexão e discussão dos professores, com a indicação do que os alunos deverão aprender, progressivamente, durante os quatro anos do ciclo I.

APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA

Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem é preciso considerar três variáveis fundamentais e as relações que acontecem entre elas: o aluno, o professor e o conhecimento matemático. Considerando a relação entre o professor e o conhecimento matemático, caberá ao professor ser o mediador entre o aluno e o conhecimento matemático. Para tal, ele precisará:

· desenvolver uma concepção do conhecimento matemático como uma ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos;

· ter conhecimento dos conceitos e procedimentos que se pretende ensinar;

· transformar o conhecimento matemático formalizado, em conhecimento escolar, que possa ser compreendido pelo aluno.

Neste processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, é preciso considerar os obstáculos envolvidos na construção dos conceitos matemáticos, para que se possa compreender como acontece sua aprendizagem pelos alunos. A contextualização dos conhecimentos ajuda os alunos a torná-los mais significativos, estabelecendo relações com suas vivências cotidianas, porém, é preciso promover a descontextualização, garantindo que possam observar regularidades, buscar generalizar e transferir estes conhecimentos a outros contextos, pois um conhecimento torna-se pleno quando puder ser aplicado em situações diferentes daquelas que lhe deram origem. Na construção destas relações, cabe ao aluno o papel de agente da construção do conhecimento e ao professor, o papel de organizador, consultor e mediador. Esta concepção rompe com a idéia de que cabe ao professor transmitir os conteúdos por meio de explicações, exemplos e demonstrações seguidas de exercícios de fixação. Também é importante observar que a aprendizagem acontece na interação entre alunos. A cooperação entre pares, na busca de soluções, o esforço em explicitar o pensamento e compreender o do outro, favorecem a reestruturação e ampliação do próprio pensamento.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

· Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender a realidade, para estimular a curiosidade, a investigação e a capacidade de resolver problemas.

· Observar aspectos quantitativos e qualitativos presentes em diferentes situações e estabelecer relações entre eles, utilizando conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medi-

das, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações.

· Resolver situações problema, ao partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e conferir informações (formular hipóteses, fazer tentativas ou simulações), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não, os procedimentos e as soluções encontradas.

· Comunicar-se, matematicamente, apresentando resultados precisos; argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas.

· Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções.

· Interagir, com seus pares, de forma cooperativa, na busca de soluções para situações problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I

Os alunos, ao final do 1º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· desenvolver um sentido numérico relacionado a pequenas quantidades que não precisam ser contadas e podem ser identificadas de forma rápida, por meio de percepção global, por exemplo, as seqüências numéricas que vão até 5 ou 6;

· fazer uso da contagem oral, sendo capaz de continuar uma contagem quando ela for interrompida, sem ter que retornar ao número inicial. Em situação de contagem, contar todos os elementos, cada um uma vez só, mantendo a ordem ao enunciar os nomes dos números e observando que o último número mencionado deve corresponder ao total de objetos.

· identificar formas geométricas tridimensionais como: esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo, sem o uso obrigatório da terminologia convencional;

· identificar unidades de tempo como o dia e semana, e fazer uso deste conhecimento para resolver problemas;

· coletar e organizar informações criando registros.

Os alunos, ao final do 2º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· desenvolver um sentido numérico compreendendo o significado de números pela análise de sua ordem de grandeza;

· identificar, ler e escrever números naturais evidenciando a compreensão de algumas regras de escrita posicional, como a formação de agrupamentos e o princípio aditivo, que permite escrever o número 574 como 500 + 70 + 4;

· identificar seqüências numéricas e localizar números naturais escritos com três e quatro dígitos;

· reconhecer em situações do dia-a-dia, onde são utilizadas as unidades de medida, por exemplo: leite é vendido em litros (unidade de capacidade), açúcar, farinha são vendidos em quilos, grama (unidade de massa), tecidos são vendidos em metros (unidade de comprimento);

· comunicar, por meio de estimativas, os resultados das medições realizadas;

· identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios digitais e de ponteiros;

· identificar unidades de tempo: semana, mês, semestre e ano, estabelecendo relações entre estas unidades;

· distinguir tabelas e gráficos;

· interpretar e construir tabelas de dupla entrada e gráficos com a ajuda do professor.

Os alunos, ao final do 3º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· ler, escrever, comparar, ordenar e localizar em intervalos, números naturais escritos com 4 ou 5 dígitos, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens;

· ler e representar números racionais representados na forma decimal, principalmente em situações que utilizem o sistema monetário;

· resolver, oralmente, ou por meio de enunciados escritos, problemas envolvendo diferentes significados da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão;

· descrever, interpretar e representar a posição de uma pessoa ou objeto no espaço, pela análise e construção de itinerários;

· ler e interpretar dados apresentados em listas, tabelas de dupla entrada, gráficos e ser capaz de construir essas representações com a ajuda do professor.

Os alunos, ao final do 4º ano do ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

· compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal para ler, escrever, comparar, ordenar e situar em intervalos, números naturais de qualquer ordem de grandeza;

· ler, escrever, comparar, ordenar e situar em intervalos, números racionais representados na forma decimal;

· utilizar malhas quadriculadas para representar a posição de uma pessoa ou de um objeto no plano;

· compreender e utilizar procedimentos e instrumentos de medida (comprimento, massa e capacidade) convencionais ou não, em função da situação e da precisão do resultado;

· calcular perímetro e área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas e comparar perímetros e áreas de duas figuras, identificando relações entre estas medidas;

· coletar e interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada e em gráficos que aparecem em jornais, revistas, telejornais, registrando e discutindo com seus pares suas percepções.

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

As orientações apresentadas têm como objetivo contribuir no planejamento de situações didáticas que favoreçam a concretização das expectativas de aprendizagem apontadas neste documento.

NÚMEROS, SISTEMA DE NUMERAÇÃO E OPERAÇÕES

Formar coleções com diferentes objetos como: adesivos, lacres de alumínio, miniaturas, bolinhas de gude, figurinhas, que contribuem de forma significativa para que os alunos contem todos os elementos, mantendo a ordem ao enunciar os nomes dos números e observando que o último número corresponde ao total de objetos da coleção.

Construção de fichas de identificação de cada aluno, contendo números que indicam diferentes aspectos, por exemplo: idade, peso, altura, número de pessoas que moram na mesma casa, datas de nascimento, número de animais que possui, entre outros. Proporcionar um espaço onde as crianças possam trocar as fichas e interpretar as informações numéricas.

Registro e observação dos números das ruas: onde começa, onde termina, a numeração de um lado é igual ao outro. E como se dá a numeração entre uma casa e outra, ela é ou não seqüencial, levantamento do número da casa dos alunos.

ATIVIDADES DE CÁLCULO

Identificação de resultados de cálculos usando estimativas: "Assinale a resposta que indica o intervalo em que se encontra o resultado da soma entre 750 e 230:"

a) entre 1000 e 1100;
b) entre 900 e 1000;
c) entre 800 e 900.

Análise de situações de cálculo para identificar a operação realizada e testar hipóteses usando a calculadora, por exemplo: " os números envolvidos no cálculo são 250 e 5; o resultado obtido é 1250; a operação realizada é_____ ."

GEOMETRIA

Jogos e brincadeiras em que seja necessário situar-se ou se deslocar no espaço, recebendo e dando instruções, usando vocabulário de posição. Exemplos: jogos de circuito, caça ao tesouro, batalha naval.

Relatos de trajetos e construções de itinerários de percursos conhecidos ou a partir de instruções dadas oralmente e por escrito.

Construções de maquetes e plantas da sala de aula e de outros espaços, identificando semelhanças e diferenças entre uma maquete e uma planta.

Classificação de sólidos geométricos a partir de critérios como: superfícies arredondadas e superfícies planas, vértices entre outras.

Montagem e desmontagem de caixas com formatos diferentes para observar a planificação de alguns sólidos geométricos.

Atividades de dobradura para identificar eixos de simetria e retas paralelas.

MEDIDAS

Experimentos que levem os alunos utilizarem as grandezas físicas, identificar atributos a serem

medidos e interpretar o significado da medida.

Atividades de medida utilizando partes do corpo e instrumentos do dia-a-dia: fita métrica, régua, balança, recipiente de um litro, que permitam desenvolver estimativas e cálculos envolvendo as medidas.

Elaborar livro de receitas: de culinária, de massas de modelar, de tintas, de sabonetes, de perfumes (ampliar e reduzir receitas).

Converter medidas não padronizadas no dia-a-dia em medidas padrão, como por exemplo: 1 xícara de açúcar equivale a _____ grama; 1 xícara de farinha de trigo equivale a _____ grama.

Atividades que permitam fazer marcações do tempo e identificar rotinas: manhã, tarde e noite; ontem, hoje e amanhã; dia, semana, mês e ano; hora, minuto e segundo.

Atividades para explora as noções de perímetro e de área, a partir de situações problema que permitam obter a área por decomposição e por composição de figuras, usando recortes e sobreposição de figuras entre outras.

Comparar figuras que tenham perímetros iguais e áreas diferentes, ou que tenham perímetros diferentes e áreas iguais.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Leitura e discussão sobre dados relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia, pesquisa de opinião, entre outros organizados em tabelas e gráficos (de barras, de setores, de linhas ou pictóricos) que aparecem em jornais, revistas, rádio, TV e Internet.

Resolução de situações problema simples que ajudem os alunos a formularem previsões a respeito do sucesso ou não, de um evento, como por exemplo: um jogo envolvendo números pares e ímpares, o lançamento de um dado.

ANEXOS
ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO: DIFERENTES SIGNIFICADOS

Situações relacionadas à idéia de combinar dois estados para obter um terceiro, ou mais comumente, juntar. Exemplo:

a) Em uma classe há alguns meninos e 13 meninas, num total de 28 alunos. Quantos meninos há nesta classe?

b) Em uma classe há 28 alunos, sendo 15 meninos. Quantas são as meninas?

Situações relacionadas à idéia de transformação, alterando o estado inicial: positiva ou negativa. Exemplo:

a) Paulo tinha 20 figurinhas e ganhou 15 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação positiva)

b) Paulo tinha 37 figurinhas e perdeu 12 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação negativa)

Situações relacionadas à idéia de comparação. Exemplo:

a) Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tem 12 e Carlos, 7. Quantas figurinhas Carlos precisa ganhar para ter o mesmo número que Paulo?

b) Ricardo iniciou um jogo com 15 pontos de desvantagem. Terminou o jogo com 30 pontos de vantagem. O que aconteceu durante o jogo?

MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO - DIFERENTES SIGNIFICADOS

Situações relacionadas à idéia comparativa. Exemplos:

a) Pedro tem R$ 5,00 e Lia o dobro desta quantia. Quanto tem Lia?

b) Marta tem 4 selos e João tem 5 vezes mais selos do que ela. Quantos selos tem João?

Situações relacionadas à comparação entre razões, idéia de proporcionalidade. Exemplos:

a) Marta comprará três pacotes de chocolate. Cada pacote custa R$ 8,00. Quanto ela pagará pelos 3 pacotes? (A idéia de proporcionalidade está presente em: 1 está para 8, assim como 3 está para 24).

b) Marta gastou R$ 24,00 na compra de pacotes de chocolate que custavam R$ 3,00 cada um. Quantos pacotes de chocolate ela comprou? (A idéia é verificar quantos 3 “cabem” em 24).

Situações relacionadas à configuração retangular. Exemplos:

a) Num pequeno auditório, as cadeiras estão dispostas em 7 fileiras e 8 colunas. Quantas cadeiras há no auditório?

b) Qual a área de um retângulo cujos lados são 6 cm por 4 cm?

DIVISÃO

a) As 56 cadeiras de um auditório estão dispostas em fileiras e colunas. Se há sete fileiras, quantas são as colunas?

b) Em um armário há duas saias: uma preta (P) e uma branca (B); três blusas: uma rosa (R), uma azul (A) e uma cinza (C). De quantas maneiras diferentes posso me vestir?

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

Questões dissertativas sobre este texto

1ª) Escreva sobre a relevância para o aluno, do emprego da concepção de educação que norteia este documento.

2ª) Tendo em vista os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, escreva sobre a importância de se trabalhar com a leitura de diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos, desde os anos iniciais do ciclo I do ensino fundamental.

3ª) Tendo em vista os objetivos gerais do ensino de Matemática, escreva sobre a importância de se trabalhar com a resolução problemas a partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executando e conferindo informações (formulando hipóteses, fazendo tentativas ou simulações), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não os procedimentos e as soluções encontradas, desde os anos iniciais do ciclo I do ensino fundamental.

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

MATERIAL DE PROFESSOR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2006. Disponível em www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

PROPOSTA PARA O PLANO DE TRABALHO PARA A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LER E ESCREVER NA ESCOLA MUNICIPAL NO QUE CABE AO TRABALHO DO CICLO II NAS DIFERENTES ÁREAS

O desenvolvimento de um trabalho como este exigirá de todos a co-responsabilidade sobre ele. Para tanto, será necessário o estabelecimento de um contrato entre as diferentes instâncias da rede: escolas, Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias de Educação e Diretoria de Orientação Técnica/SME, com a finalidade de planejar a estratégia que ao mesmo tempo dê conta da complexidade e tamanho da rede – 13 Diretorias Regionais de Educação, 459 escolas e 14 mil professores – e também desenvolva uma ação de qualidade, que tenha o compromisso de mudar o quadro que enfrentamos hoje, porque "o importante, na democratização do ensino, não é "fazer como se" cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender". (Philippe Perrenoud)

1 – Avaliação diagnóstica do aluno

O desenvolvimento desta ação será fundamental para traçar o plano de trabalho a ser desenvolvido. O referencial, nos itens DIAGNOSTICAR o que

os estudantes sabem e o que precisam aprender e ORGANIZAR o trabalho com gêneros das esferas discursivas privilegiadas nas diferentes áreas do currículo traz as orientações para a elaboração e a sistematização e planejamento da ação. O referencial traz as orientações para a aplicação da avaliação diagnóstica. A primeira avaliação terá como produto o Mapa com os saberes dos alunos. Após a síntese e debate dos resultados será elaborado o plano de ação. Sugerimos que o professor ou professora, coordenador da turma, desenvolva o trabalho mais aprofundado à luz do referencial.

2 – Encontros bimestrais

Público: CP e DOT; objetivos: formar equipes técnicas para implementar o trabalho nas diferentes áreas nas escolas.

3 – Produção de cadernos de orientações didáticas nas diferentes áreas de conhecimento

Aprofundar e ampliar as orientações didáticas.

4 – Formação de Professores

Curso "Ler e escrever nas áreas de conhecimento". Público: 3.250 professores.

5 – Grupos de Trabalho

Elaboração de pautas de formação continuada; criação de instrumentos de acompanhamento e avaliação do programa.

6 – Projeto de recuperação dos alunos

Formação de professores das Salas de Apoio Pedagógico e professores de recuperação; elaboração de orientações para o desenvolvimento de projetos de recuperação nas escolas.

CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE ORIENTAM ESTE REFERENCIAL

Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam, serenamente, sobre as linhas, à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, os leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não, às proposições apresentadas por seus autores.

Por apresentar-se descontextualizado da situação comunicativa, o texto escrito acaba admitindo múltiplas leituras, pois cada leitor vai ajustá-lo a seu horizonte de expectativas, isto é, ao conhecimento de que dispõe a respeito das convenções que regulam o gênero em que se enquadra o texto, à proficiência leitora acumulada em experiências anteriores, à maior ou menor familiaridade com a linguagem que se usa para escrever, ao seu maior ou menor domínio acerca do assunto tratado, aos seus valores, crenças, aos objetivos que orientam a atividade. Na comunicação escrita o mais freqüente é o texto ser apreendido como um objeto autônomo e fechado em si mesmo, pois o tempo da leitura não é simultâneo ao da produção do texto pelo escritor.

Os textos nunca dizem tudo. São estruturas porosas que dependem do trabalho interpretativo do leitor. O que não significa, é claro, que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece indícios que orientam quem lê. É o professor, mediador, que primeiro compartilhadamente, reconhece vozes, traz à tona as ênfases dadas pelo grupo, estabelece esta troca na relação do texto com o leitor dentro do grupo. Num segundo momento, cada leitor, progressivamente, internaliza o diálogo com o texto e a leitura se torna autônoma.

A QUEM CABE A TAREFA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA?

Neste documento, assume-se que ler e escrever são tarefas de todas as áreas. As habilidades envolvidas na leitura e na produção de texto devem ser ensinadas em contextos reais de aprendizagem, em situações que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Entende-se que trabalhar a linguagem escrita significa trabalhar também a oralidade, pois os textos escritos criam situações propícias ao debate do conteúdo temático, do contexto de produção, dos recursos expressivos mobilizados pelo autor.

A formação de um leitor requer diferentes investimentos envolvendo a identificação, discerni-

mento e compreensão de uma diversidade de gêneros, tipos de textos, suportes textuais, que estão presentes em diferentes contextos sociais. Os gêneros de textos, por exemplo, cumprem funções sociais específicas: contribuem, de certa maneira, para a organização de certos conteúdos e propiciam esquemas de interpretação para o leitor.

Em uma sala de aula, há, geralmente, estudantes com conhecimentos diferentes sobre a leitura e a escrita, independentemente de manterem semelhanças quanto à idade ou ao ano escolar. Lidar com esta diversidade é uma realidade a ser enfrentada por professores de diferentes áreas, que precisam dispor de sensibilidade e instrumentos para diagnosticar a proficiência leitora e escritora de seus alunos e, no processo de ensino e aprendizagem, escolher situações didáticas que conciliem os conteúdos específicos das áreas com aqueles que ampliam a formação também no campo da leitura e da escrita.

COMO SE REALIZA A MEDIAÇÃO ENTRE O TEXTO E O ESTUDANTE LEITOR?

Considerando que a prática da leitura se realiza com a interação entre textos e leitores, há tarefas que todos os professores, como mediadores de leitura, precisam realizar antes, durante e depois da mesma.

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR *ANTES* DA LEITURA DE UM TEXTO?

Compreender o ato de ler como diálogo – entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura – implica, didaticamente, em considerar que a prática da leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura integral da obra, uma vez que o que ele conhece do assunto, do autor e as expectativas desencadeadas por uma primeira inspeção do material a ser lido estabelecem os parâmetros que irão definir a natureza de sua interação com o texto.

QUADRO 1 - HABILIDADES A SEREM EXPLORADAS ANTES DA LEITURA INTEGRAL DO TEXTO

1 - LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O ASSUNTO

Como o leitor processa as informações a partir de seus esquemas internos, a compreensão de um texto vai depender, crucialmente, do que ele já souber a respeito do assunto tratado. Quanto maior o número de elementos de que dispuser sobre ele, mais significativa será a leitura, pois vai munir-se de mais recursos para processar o material lido, aprendendo por meio da leitura compreensiva.

Quando o leitor se aproxima de assuntos novos - situação muito comum na escola – é preciso que, em função de seus objetivos, o professor dedique um tempo para estimular os processos de ativação na memória, dos conteúdos associados ao assunto do texto estudado, investigando o que os alunos já sabem a respeito.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1 - antes de iniciar o trabalho, procure levantar suas hipóteses a respeito dos conhecimentos que supõe que a turma já dispõe a respeito do assunto ou do próprio texto;

2 - ao longo da conversa a respeito do assunto, procure não ratificar e nem negar o que os estudantes falam, mas registrar, confrontar. É importante deixá-los à vontade para falar, anotar e organizar seus saberes para atividades posteriores;

3 - organize o registro do que os estudantes falam sobre o assunto, agrupando os dados ou idéias, segundo as categorias de análise da disciplina:

a) no caso de análises históricas é possível organizar informações a partir de categorias de tempo – antes, durante, depois, simultaneamente, no século, na década; de relações entre os acontecimentos – mudanças, permanências, semelhanças, diferenças; de perspectivas distintas de: pensamento, valores, ações de sujeitos históricos;

b) no caso de análises geográficas é possível agrupar informações do texto a partir de categorias de lugar – na casa, na fábrica, no parque, na cidade, no país; de espaço – doméstico, de tra-

balho, de lazer; de paisagem – nomeando, descrevendo e recortando territórios a partir da qualificação de paisagens;

c) no caso de análises científicas é possível, de modo geral, identificar causas e efeitos, definições e exemplos, comparações, experimentações, problemas e soluções, classificações, seqüência de fenômenos no tempo, descrição de componentes.

4 - uma outra forma de organizar dados é considerar os saberes e expectativas dos estudantes em relação ao tema, como pro exemplo, o uso de uma tabela:

O QUE OS ESTUDANTES JÁ SABEM?	O QUE OS ESTUDANTES QUEREM APRENDER?	O QUE ESPERAM APRENDER COM ESTE TEXTO?

2 - EXPECATIVAS EM FUNÇÃO DO SUPORTE

É sempre importante proporcionar aos alunos uma rica convivência com diferentes materiais impressos em seus suportes originais.O acesso a livros, jornais, revistas é condição necessária, ainda que não suficiente, para a formação de leitores. Embora os livros didáticos, em geral, contemplem a diversidade de gêneros, ao extrair os textos de seu suporte original, o leitor é privado de construir uma série de expectativas de leitura.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. muitas vezes, por meio de material reproduzido pelo professor, os alunos entram em conato com fragmentos de textos extraídos de outras obras e de outros suportes. Localize então, as referências dos textos utilizados em sala de aula ou no livro didático adotado. Verifique se eles integram o acervo da Sala de leitura da escola. Leve, sempre que possível, o suporte original em que o texto circula, a fim de que os alunos o manuseiem, estimulando o desejo de realizar a leitura da obra;

2. ao trabalhar com diferentes suportes, questione seus alunos a respeito do que esperam encontrar neles. Por exemplo, pergunte quais os gêneros de textos possíveis de serem encontrados em uma jornal? O que há no livro didático que não há num jornal? Como devemos ler cada um?

3. confronte também a diferenças de uma reportagem de jornal inserida num livro didático e em seu suporte original. Pergunte se esta mudança interfere ou não na atribuição de sentidos. O que muda? O que permanece?

4. nas aulas de História, localizar o suporte original significa aproximar-se de seu contexto histórico de produção (a época, o autor, as idéias, o estilo);

5. quando houver oportunidade, promova estudos sobre os diferentes suportes de textos já criados por diferentes sociedades – tanto as contemporâneas quanto as mais antigas – a saber: meios eletrônicos, monumentos de pedras, placas de argila molhada, rolos de papiro, pergaminhos, grafites em muros).

3 - EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DOS TEXTOS DA CAPA, QUARTA-CAPA, ORELHA

As informações contidas na capa como título, autor, editora, edição, ilustração; a pequena apresentação da obra ou de seu autor – que geralmente consta da quarta-capa – ou ainda outras informações que aparecem na orelha, contribuem para que o leitor vá estabelecendo pontes entre os seus conhecimentos prévios e os conteúdos abordados no livro.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. antes de discutir qualquer texto com a turma, analise-o cuidadosamente, para identificar que conceitos da disciplina podem ser explorados e ainda, que elementos internos ao texto são importantes para compreendê-lo;

2. analise a capa da publicação: título e ilustração. O que sugerem? Registre;

3. leia para a turma o texto da quarta-capa ou da orelha. Retome as hipóteses levantadas na análise da capa: quais se confirmam? Quais não?

4. verifique na Sala de Leitura se há outras edições do mesmo livro e, sempre que possível, compare edições antigas com as mais recentes. Discuta as mudanças no Projeto editorial, no uso de imagens, na concepção das capas;

5. leia, quando possível, os créditos do livro. Compare os créditos dos livros atuais com os antigos;

6. identifique a cidade onde o livro foi editado;

7. a partir de todas estas observações realizadas, que gênero de texto esperam ler? Que aspectos mais chamaram atenção?

4 - EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DA FORMATAÇÃO DO GÊNERO (DIVISÃO EM COLUNAS, SEGMENTAÇÃO DO TEXTO)

A silhueta que um texto impresso assume na folha pode também fornecer indícios a respeito de qual seja o gênero e o tipo de assunto que pode estar sendo tratado. É o caso da distribuição em colunas, característica dos gêneros da esfera jornalística. Assim, a formatação fornece indícios para a identificação do gênero que, por sua vez, orienta o leitor a estabelecer com o texto diferentes pactos de leitura, isto é, não se lê do mesmo jeito uma notícia – que remete a acontecimentos do mundo real – e um conto – que por ser ficcional, explora mundos possíveis.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. estimule os estudantes a identificarem o gênero do texto que irão ler, solicitando que apontem quais os indícios que fundamentam suas hipóteses;

2. a partir do que eles já sabem sobre o gênero, estimule-os a identificar possíveis conteúdos.

5 - EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DO AUTOR OU INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

Quanto mais freqüentam o mundo da escrita, mais os leitores vão acumulando referências a respeito dos autores ou instituições responsáveis pela publicação de textos lidos: quais temas lhe são familiares? como escrevem? o que uma determinada editora costuma publicar?

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. quando estiver lendo um livro ou mesmo um texto do livro didático, procure contextualizar sócio-historicamente seu autor, localizar o ano da edição e a editora;

2. estimule os estudantes a perguntarem para outras pessoas o que elas sabem sobre o autor, se recomendam a leitura;

3. converse com Orientador da Sala de Leitura e veja quais obras deste autor há no acervo. Peça para os alunos lerem o título, subtítulo, epígrafes e prefácio para apresentar a obra para os colegas. Essa é uma forma ativa de ir descobrindo o que há para ler nas Salas de Leitura;

4. estimule os estudantes a pesquisar se o autor tem uma página na Internet. Isso renderá boas aulas na Sala de Informática;

5. as editoras também mantêm páginas na Internet e muitas vezes disponibilizam, para download, parte do conteúdo publicado nas edições em circulação e nas mais antigas;

6. a leitura de biografias pode aproximar os alunos de dificuldades experimentadas por artistas, escritores e cientistas, aumentando a auto-estima dos alunos que se identificarem com esses exemplos de vida;

7. conhecer diferentes livros didáticos contribui para uma maior desenvoltura do estudante na leitura de textos que circulam nesse suporte;

8. o questionamento sobre textos escritos por diferentes autores ativa os conhecimentos prévios do estudante e favorece leitura mais compreensivas.

6 - ANTECIPAÇÃP DO TEMA OU IDÉIA PRINCIPAL A PARTIR DOS ELEMENTOS PARATEXTUAIS, COMO TÍTULO, SUBTÍTULO, EPÍGRAFE, PREFÁCIO, SUMÁRIO

Uma rápida leitura do título ou subtítulo, principalmente, em gêneros que circulam na esfera escolar/divulgação científica ou jornalística, permite ao leitor levantar hipóteses a respeito do assunto abordado.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. estimule os estudantes a explicitarem os sentidos sugeridos pelo título;

2. convide-os a refletir se os temas sugeridos pelo título se relacionam com o cotidiano deles e com o saber escolar. Registre as hipóteses;

3. faça o mesmo com os subtítulos. Registrar o que os estudantes conseguem antecipar antes de ler o texto, integralmente, pode contribuir também para potencializar o ensino e a aprendizagem;

4. proceda da mesma maneira com os demais elementos;

5. no caso das apresentações e prefácios observe, com os alunos, que são outros autores que os fazem. Isto significa que o autor está sendo recomendado por um estudioso ou especialista e desta forma, esta leitura contribui para instigar controvérsias e provocar discordâncias;

6. no caso dos textos de História, Geografia e Ciências, as hipóteses levantadas a partir da análise destes indicadores são fundamentais para a confrontação com as idéias apresentadas no texto. Esta prática auxilia o estudante a diferenciar o que ele pensa do que os outros pensam, assim como rever e reorganizar suas informações;

7. pergunte aos estudantes se a leitura do texto poderá contribuir para a vida deles;

7 - ANTECIPAÇÃO DO TEMA OU IDÉIA PRINCIPAL A PARTIR DO EXAME DE IMAGENS OU DE SALIÊNCIAS GRÁFICAS

A leitura exploratória das imagens – fotos, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas – além das saliências gráficas como estilo, tamanho, cor da fonte, emprego de recursos como o itálico e o negrito, é essencial para o leitor escolher o que ler em função de seus objetivos. Por exemplo: textos em que predominam mapas, imagens de outras épocas, fórmulas numéricas ou esquemas de fenômenos naturais podem indicar que se tratam de textos de Geografia, História, Matemática ou Ciências.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. peça aos estudantes observarem as imagens e palavras destacadas visualmente. Estimule-os a irem além da mera identificação: as imagens também devem ser interpretadas;

2. convide-os a lerem os títulos e as legendas que identificam as imagens, tabelas, gráficos e mapas;

3. retome as hipóteses levantadas para o texto: quais se confirmam? Quais não?;

4. a análise cuidadosa de um gráfico ou tabela, muitas vezes pode antecipar o conteúdo do texto;

5. se o texto só trouxer uma tabela, construa um gráfico a partir dela, para analisar a tendência do evento.

8 - EXPLICITAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE LEITURA A PARTIR DA ANÁLISE DOS ÍNDICES ANTERIORES

Os processos cognitivos e afetivos mobilizados pela leitura exploratória – decisivos para orientar a escolha do material a ser lido – nem sempre são conscientes. Tornar estes processos explícitos, em situações didáticas escolares, possibilita ao estudante tomar consciência dos procedimentos necessários a um bom leitor.Outro procedimento importante nesta fase é o professor estimular os estudantes a verbalizarem suas expectativas de leitura: o que você espera ler neste texto? Enfim, um trabalho como este, motiva o leitor para a leitura.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. antes de ler o texto, questione a classe sobre suas hipóteses a respeito dele;

2. converta as expectativas em perguntas: é porque se tem perguntas que lêem textos;

3. evite dispersar-se em detalhes irrelevantes, favorecendo questões que favoreçam a compreensão global;

4. estimule-os a explicitar suas expectativas críticas em relação ao possível tratamento do assunto.

9 - DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA LEITURA

Quem lê sabe o que deve ler, porque deve ler e para que deve ler. Objetivos diferentes determinam modos diferentes de ler, pois mobilizam o uso

de diferentes estratégias de leitura. É importante que os estudantes tenham clareza das finalidades das leituras que realizam.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. explicite, claramente, os propósitos que orientam a leitura e estimule os estudantes a focalizarem as informações essências que o texto traz;

2. formule questões relacionadas às grandes unidades temáticas do texto, a partir do que os estudantes querem saber sobre o texto e da análise das saliências gráfico-visuais do próprio texto;

3. sempre que possível, proponha as mesmas questões para textos diferentes. Neste caso, os estudantes poderão confrontar as perspectivas dos autores dos textos selecionados.

AVALIAÇÃO

É necessário que se estabeleçam alguns critérios que nos permitam avaliar o alcance do trabalho de aproximação do leitor e do texto. **ANTES DA LEITURA**, é necessário observar:

1) que atitudes o leitor apresenta ao ler?

2) mostra ter ativado seus conhecimentos prévios?

3) explicita suas hipóteses a respeito do conteúdo do texto?

4) revela clareza do objetivo da leitura?

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA *DURANTE* A LEITURA (AUTÔNOMA OU COMPARTILHADA)?

A leitura, em situação escolar além de permitir aprender os conteúdos das diferentes áreas do currículo, atualizar-se, entreter-se ou apreciar, esteticamente, usos expressivos da palavra, é ela própria objeto de ensino, pois é função da escola criar as condições que assegurem tanto a construção do sistema de escrita, como também o domínio dos usos sociais da linguagem que se usa para escrever. Ao longo da história escolar, os processos envolvendo a formação de leitores têm passado por mudanças. Hoje, sabe-se que o exemplo de um bom leitor , que lê em voz alta para um grupo em formação que acompanha a partir de uma cópia do mesmo texto, contribui como referência para aqueles que são iniciantes sobre o modo como se deve ler. Nesse caso, numa leitura compartilhada o professor assume o papel daquele que revela, nas entonações, os efeitos da pontuação, que explicita o costume de um bom leitor de questionar o texto, que instiga o grupo a estabelecer finalidades para a leitura, a se envolver com o enredo, a buscar indícios, a levantar hipóteses, a antecipar, a fazer inferências e a se posicionar diante das idéias do autor.

Introduzir crianças e jovens no mundo da escrita exige que a escola se empenhe em desenvolver instrumentos de avaliação para conhecer quais textos os estudantes já lêem com autonomia, quais (embora ainda não consigam ler sozinhos) são capazes de compreender com a mediação de um leitor mais experiente. Conhecendo as capacidades de leitura da turma e dependendo do objetivo a ser alcançado, é possível antecipar se o texto pode ser lido de modo autônomo ou compartilhado. É necessário, entretanto, que na rotina escolar, os estudantes vivenciem ambas as situações.

Dessa forma, entendemos que a leitura integral de um texto possa ocorrer tanto como atividade pessoal, silenciosa ou em pequenos grupos, como atividade coletiva, quando um leitor lê em voz alta para um grupo e pode conversar a respeito dos conteúdos abordados no texto.

QUADRO 2 – HABILIDADES A SEREM EXPLORADAS *DURANTE* A LEITURA INTEGRAL DO TEXTO REALIZADA PELO ESTUDANTE, INDIVIDUALMENTE, EM PEQUENOS GRUPOS OU EM SITUAÇÃO DE LEITURA COMPARTILHADA

· confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura;

· localização ou construção do tema ou da idéia principal;

· esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta ao dicionário;

· identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados;

· busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal, ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes;

· identificação de pistas lingüísticas responsá-

veis pela continuidade temática ou pela progressão temática;

· utilização das pistas lingüísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto;

· construção do sentido global do texto;

· identificação das pistas lingüísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor;

· identificação do leitor-virtual a partir das pistas lingüísticas;

· identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais, se necessário.

1 - CONFIRMAÇÃO OU RETIFICAÇÃO DAS ANTECIPAÇÕES OU EXPECTATIVAS DE SENTIDO CRIADAS ANTES OU DURANTE A LEITURA

A exploração do texto, antes da leitura permite que o leitor construa uma série das expectativas a respeito do que será tratado no texto, ou até mesmo do modo como o assunto será, provavelmente, abordado. Durante a leitura integral do texto, algumas expectativas podem ou não confirmarem-se. Isso faz com que o leitor, principalmente, para gêneros de textos da esfera escolar ou de divulgação científica, precise consultar outros materiais para encontrar o que procura.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. peça aos estudantes para manterem à mão as anotações que tiverem feito antes da leitura, para que possam consultá-las quando desejarem. Caso o registro seja coletivo, assegure que todos disponham de uma cópia ou um cartaz fixado em lugar bem visível;

2. ao longo de leitura instigue a confrontação entre as hipóteses iniciais e o que vão identificando na leitura do texto.

2 - LOCALIZAÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO TEMA OU DA IDÉIA PRINCIPAL

De modo geral, é possível encontrar nos textos um núcleo de informações que podem ser consideradas essenciais e outro de informações suplementares. Reconhecer o tema e a idéia principal é condição para uma boa compreensão do texto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. antes de iniciar a leitura integral do texto, formule questões que ajudem os estudantes a encontrar suas grandes unidades temáticas. Assim, durante a leitura, mesmo que não tenham entendido muito bem algumas partes, poderão reconhecer sua idéia principal;

2. incentive-os a persistirem, ainda que se defrontem com passagens mais difíceis. Lembre-os de que há muito conhecimento acumulado pelas diferentes sociedades, ao longo dos tempos: é impossível saber tudo. Mas, se o leitor, em uma primeira abordagem do texto, dedicar-se a entendê-lo, globalmente, fica muito mais fácil depois concentrar-se nas dificuldades para procurar resolvê-las;

3. ajuda compreender melhor o tema e o tratamento dado, se o leitor considerar que o texto é uma produção de um autor – alguém que escolheu escrever a respeito de algo – focalizando determinados aspectos, defendendo um ponto de vista, organizando proposições de uma maneira e não, de outra;

4. muitos textos desenvolvem um mesmo tema. Mas, há textos que, ainda tratando de um mesmo assunto, são divergentes na abordagem, com idéias principais muito diferentes. Recomenda-se planejar situações didáticas que auxiliem os estudantes nesta identificação.

3 - ESCLARECIMENTO DE PALAVRAS DESCONHECIDAS A PARTIR DE INFERÊNCIA OU CONSULTA AO DICIONÁRIO

O que deve orientar a leitura de qualquer texto é compreender o que ele diz. Numa primeira aproximação, devemos procurar entendê-lo globalmente. Muitas vezes, é possível deduzir o que uma palavra significa a partir do contexto. Se tal palavra se refere ao núcleo temático, é certo que aparecerá mais de uma vez. Essas múltiplas ocorrências permitem ao leitor se aproximar mais do que ela significa, ou então, avalie a necessidade de consultar um dicionário. Ainda assim quando faltam ao leitor conhecimentos prévios, a consulta a verbetes de dicionário ou enciclopédia pode não garantir a compreensão. Casos como este exigirão a mediação de um leitor mais experiente com maior domínio do assunto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. invista um tempo para que os alunos conheçam o modo como a informação está organizada nos dicionários, planejando atividades com este suporte;

2. para leitores pouco proficientes, a consulta ao dicionário deve ocorrer em situações de leitura compartilhada;

3. é importante chamar atenção dos estudantes para que – frente a muitos sentidos que algumas palavras possuem no dicionário – procurem aquele que melhor contribui para o entendimento do texto que está sendo lido.

4 - IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE PARA A DETERMINAÇÃO DOS CONCEITOS VEICULADOS

Geralmente, textos da esfera escolar ou de divulgação científica operam com conceitos que organizam e sustentam informações e idéias próprias às diversas áreas do conhecimento. Com o aprofundamento e a continuidade de seus estudos, os leitores acabam por se apropriar das concepções da área, familiarizando-se com a linguagem técnica da disciplina, o que vai auxiliá-los em suas leituras posteriores.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. no processo de leitura, identificar os conceitos fundamentais apresentados no texto, geralmente, relacionados ao tema abordado;

2. numa primeira aproximação, o professor pode aceitar que os estudantes se refiram ao texto com linguagem própria, porém, aos poucos criará situações para que apropriem da linguagem formal da área.

5 - BUSCA DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES EM TEXTOS DE APOIO SUBORDINADOS AO TEXTO PRINCIPAL OU POR MEIO DE CONSULTA A ENCICLOPÉDIAS, INTERNET E OUTRAS FONTES

Durante a leitura, é a compreensão do texto que permite ao leitor regular sua própria atividade. Se uma determinada informação é relevante para a construção do sentido do texto, muitas vezes, quem escreve – antecipando que o leitor possa não dominá-la – tem o cuidado de fornecê-la em representações complementares (boxes, glossários, quadros, notas).

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. o livro didático, atualmente, apresenta um modo de organização hiper-textual, por isto, chame a atenção dos alunos para o fato de que além do texto principal, há uma série de outros que gravitam em torno dele, expandindo a informação;

2. vale a pena investir um tempo para que os alunos conheçam o modo como as informações estão organizadas em enciclopédias e sites de busca, como o GOOGLE, através de atividades com tais suportes que ajudem os estudantes a se familiarizarem com eles;

3. no caso de consulta à Internet – cada vez mais freqüente entre os estudantes – a mediação também envolve a avaliação crítica da informação encontrada. A busca de fontes mais confiáveis – como sites de universidades e revistas especializadas – é o mais indicado.

5 - IDENTIFICAÇÃO DAS PISTAS LINGUÍSTICAS RESPONSÁVEIS PELA CONTINUIDADE TEMÁTICA OU PELA PROGRESSÃO TEMÁTICA

Textos apresentam unidade temática, por isto há uma série de palavras que ajudam o leitor a estabelecer conexões à medida que lê. Essas operações concorrem para que o leitor vá construindo a coesão referencial entre os elementos do texto, isto é, conectando um termo ao outro, à medida que o texto avança.Além disso, há uma série de palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático. É importante prestar atenção a certas palavras cuja função é indicar ao leitor, claramente, como articular os segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, seqüências textuais). Alguns exemplos:

a. marcadores que indicam relações espaço - temporais: defronte de, aqui, quando, à primeira vez, antes;

b. marcadores de relações lógico-semânticas

– causalidade, condicionalidade, finalidade, contraste - : uma vez que, já que, porque, se, para que, desde que, a fim de que, mas, ainda que, embora;

c. marcadores que indicam o domínio, isto é, o âmbito dentro do qual determinado conteúdo é tratado: historicamente, geograficamente, filosoficamente, matematicamente;

d. marcadores que ajudam a organizar o modo com os segmentos do texto se estruturam: primeiro, depois, em seguida, por um lado, por outro lado, às vezes, outras vezes.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. ao detectar problemas de compreensão, o professor pode favorecer a construção da coesão do texto, formulando perguntas que ajudem os alunos a identificar o elo perdido, ou a continuidade temática;

2. em atividades de leitura compartilhada, chame a atenção para os diferentes marcadores textuais. É importante também, além de ressaltar o conteúdo do texto, mostrar em quais elementos lingüísticos nos apoiamos para construir tal sentido.

7 - UTILIZAÇÃO DAS PISTAS LINGUÍSTICAS PARA COMPREENDER A HIERARQUIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES, SINTETIZANDO O CONTEÚDO DO TEXTO

O modo como os elementos do texto estão encadeados configuram certos padrões de organização que permitem que o leitor construa um esquema mental para categorizar e processar o que está lendo. Apoiar-se na estrutura é essencial quando o conhecimento do leitor a respeito do tema não é muito amplo. Em geral, alguns padrões podem ser identificados por meio de pistas lingüísticas no próprio texto: seqüência temporal ou cronológica (depois, durante, antes), definição e exemplo (por exemplo, caracterizado por), relação causa e efeito (porque, por esta razão), comparação ou contraste (apesar de, tal como), problema e solução (para que, a fim de que). Há outros indicadores que hierarquizam as informações: negrito, sublinhado, marcadores de numeração que indiciam a subordinação entre vários itens.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. elabora com os estudantes esquemas, gráficos tabelas para ajudá-los a compreender a relação entre as proposições do texto;

2. em ciências, ao ler um artigo científico, procure ajudar os estudantes a identificar as seqüências textuais em que se relata o problema, descreve-se a metodologia empregada e expõe-se a solução. Reiterando este cuidado, os estudantes acabarão se familiarizando com a organização composicional dos textos desta disciplina.

8 - CONSTRUÇÃO DO SENTIDO GLOBAL DO TEXTO

Ao começar a ler autonomamente, a atenção muito voltada à decifração do escrito, faz com que os leitores iniciantes acabem empregando estratégias que permitem a eles apenas compreender o texto localmente. Procuram entender o que diz cada frase, mas têm muita dificuldade para compreender o texto globalmente, sem a mediação das perguntas do adulto. Assim, acabam tirando pouco proveito da leitura silenciosa individual. Para construir o sentido global do texto é preciso que as informações trazidas por ele interajam com os conhecimentos prévios do leitor, pois como já vimos, os textos não dizem tudo. Compreender globalmente o texto implica tanto decifrar o material gráfico como fazer uso do conhecimento prévio para preencher o que não está escrito, estabelecendo conexões através de inferências que podem envolver diferentes graus de complexidade.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. a passagem da leitura em voz alta para a silenciosa costuma oferecer dificuldades aos leitores iniciantes. É esperado que nesta fase, os leitores dependam mais da mediação do professor para construir o sentido do texto;

2. mesmo quando os estudantes têm alguma fluência para ler, se o material a ser lido for muito complexo, convém realizar uma segunda leitura em voz alta para promover a discussão de trecho por trecho, para garantir a compreensão do texto pela classe.

9 - IDENTIFICAÇÃO DAS PISTAS LINGUÍSTICAS RESPONSÁVEIS POR INTRODUZIR NO TEXTO A POSIÇÃO DO AUTOR

Textos são escritos sob determinadas condições de produção: quem escreve, escreve para alguém, a partir de um determinado lugar, com determinados propósitos e finalidades. Não existem textos neutros. Para ler, criticamente, é preciso que o leitor se mantenha atento a determinadas escolhas que acabam revelando as posições do autor.

A língua oferece uma série de recursos para o autor introduzir seus argumentos no texto e para o leitor evidenciar sua lógica argumentativa. Eis alguns exemplos:

a) palavras e expressões como – evidentemente, é certo que, obviamente, talvez – revelam como o autor se compromete com aquilo que escreve;

b) outras como – é indispensável, opcionalmente, é necessário – indicam o caráter mais ou menos imperativo que envolve as proposições;

c) há ainda outras que expressam o modo como o autor avalia o que escreve – infelizmente, curiosamente, inexplicavelmente;

d) o autor pode ainda amenizar o que afirma usando expressões como – ainda é cedo para, parece mais sensato.

Esta atividade contribui para que os estudantes aprendam como analisar o discurso do autor: sua subjetividade, sua concepção de mundo, seus preconceitos, sua ironia, o jogo duplo de palavras, o uso que faz e estereótipos sociais e culturais, como constrói representações sociais e políticas. Essa análise ajuda a revelar o que está por trás das linhas, aquilo que não é literal, que fica parcialmente obscuro em uma leitura ligeira.

Gêneros de textos que mesclam diferentes linguagens podem apresentar outros tipos de estratégias através das quais o autor expressa seu pensamento. As ironias são freqüentes nas charges para persuadir o leitor a aderir a determinada idéia. Muitas alegorias, nas propagandas são usadas para convencer o consumidor a se interessar por determinado produto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. incentive os alunos para que tentem identificar o ponto de vista de quem escreve o texto e localizarem as pistas lingüísticas que permitiram chegar a esta conclusão. Com isto, os leitores iniciantes acabam reunindo uma série de instrumentos para poder ler criticamente;

2. é importante que o professor promova reflexões que ajudem os estudantes a ver que não é algo simples inferir o ponto de vista de como são escritos os textos.

10 - IDENTIFICAÇÃO DO LEITOR – VIRTUAL A PARTIR DAS PISTAS LINGUÍSTICAS

Como quem escreve, escreve para alguém, há sempre nos textos indícios que materializam o leitor virtual que o escritor tem em mente. É importante que os estudantes possam ter acesso a diferentes tipos de materiais que envolvam diferentes graus de complexidade. Tentar ler textos mais difíceis, mesmo que para interromper a leitura logo depois, é algo que também precisa ser vivenciado. Interromper a leitura é um direito do leitor.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. permita que os estudantes tenham acesso a diferentes materiais a respeito do assunto estudado. Mesmo que não o façam, já aprenderam que há mais a saber sobre o assunto. A leitura de um texto único, geralmente do livro didático, produz a crença ingênua de que tudo que é preciso saber sobre o assunto está lá. Por isto ofereça sempre mais;

2. não descarte também os textos que você considera simples demais. À vezes, eles constroem pontes de acesso a um texto mais difícil.

11 - IDENTIFICAR REFERÊNCIAS A OUTROS TEXTOS, BUSCANDO INFORMAÇÕES ADICIONAIS SE NECESSÁRIO

Os textos estabelecem conexões com outros ou porque pertencem ao mesmo gênero, ou porque exploram o mesmo assunto, ou porque ainda são traduções ou adaptações de um mesmo texto "original", mas assinadas por diferentes tradutores e adaptadores. Em textos de divulgação científica ou da esfera jornalística, é comum autores fazerem referências a trechos de outros autores, a títulos de outras obras. Ler é, em certo sentido, aprender a

confrontar textos, procurar fontes originais, cotejar versões. Não há como desenvolver o leitor crítico com a leitura de um único texto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. sempre que possível, deixe que os alunos leiam textos diferentes sobre o mesmo assunto; comparar dois textos de divulgação científica permite reconhecer os diferentes referenciais teóricos utilizados pelos autores;

2. isso vale também para os textos da esfera escolar. Caso a escola tenha, apresente dois livros didáticos diferentes que desenvolvem o mesmo assunto;

3. promova debates a partir de textos que mesclam características de diferentes gêneros;

4. crie situações de trabalho com a análise de textos ficcionais que permitam a identificação de contextos históricos e geográficos reais;

5. a leitura de contos e novelas de ficção científica cria boas situações para analisar conceitos científicos.

AVALIAÇÃO

Critérios para avaliar os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades **DURANTE A LEITURA.**

1. verifica se suas hipóteses se confirmam ou não?

2. apóia-se nos elementos do texto para compreendê-lo?

3. em caso de problemas de compreensão, utiliza quais estratégias para solucioná-los?

4. compreende o texto globalmente?

5. a velocidade com que lê é adequada?

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA *DEPOIS* DA LEITURA DE UM TEXTO

A leitura de um texto provoca o desejo de compartilhar com outros leitores algumas das impressões que essa experiência tenha provocado. Por essa razão é que se pode dizer que a leitura de um texto convoca cada leitor a dizer sua palavra.

A identificação maior ou menor com as experiências relatadas, a adesão maior ou menor à moldura ideológica subjacente ao que o autor expõe vão moldando os contornos do que cada leitor pode dizer sobre o texto, modelam sua interpretação. As interpretações transitam entre grupos de leitores que em determinados lugares e épocas, compartilham crenças e valores. Conversar e descobrir novas possibilidades permite uma melhor compreensão da obra, aprofunda o estudo e a reflexão a respeito dos conteúdos das diversas áreas curriculares, apreciar os recursos expressivos mobilizados pelo autor, bem como debater temas polêmicos.

QUADRO 3 – HABILIDADES A SEREM EXPLORADAS *DEPOIS* DA LEITURA INTEGRAL DO TEXTO

· construção de síntese semântica do texto;

· troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições;

· utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para a melhor compreensão;

· avaliação crítica do texto.

1 - CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE SEMÂNTICA DO TEXTO

Durante a leitura, construímos mentalmente, a síntese semântica do texto, uma espécie de resumo que nos permite monitorar o próprio processo de compreensão. Finalizado o trabalho de leitura, o leitor é capaz de parafrasear o que leu. É claro que a maneira como cada leitor relata o texto dependerá não só do que está escrito, mas também dos objetivos que orientaram sua leitura e do que ele já sabia sobre o assunto.

Outro aspecto a observar é que leitores pouco experientes têm dificuldade para relacionar as idéias entre si e acabam apresentando o texto como uma lista de itens. Discutir textos com leitores mais experientes pode ajudar os leitores iniciantes a estabelecer conexões, porque a linguagem oral constrói pontes que facilitam a compreensão da linguagem escrita.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. finalizada a leitura integral do texto, convide alguns alunos para fazerem um resumo oral, em que é possível verificar se há problemas de compreensão, se o leitor conseguiu conectar as infor-

mações que leu e de que forma as apresenta;

2. explore o esquema pergunta / resposta. Perguntas que problematizam o que o leitor diz e que o ajudam a pensar sobre o que foi lido, buscando no texto pistas que contribuem para a construção de sentidos do mesmo;

3. ao explorar este esquema procure observar as estratégias que os alunos usam para respondê-las. Peça ou ofereça sempre uma paráfrase do trecho apresentado como resposta;

4. antes de desanimar ou desqualificar as respostas dos alunos, lembre-se de que é preciso tempo para desintoxicá-los das falsas perguntas. Não se aprendem novas estratégias apenas ao ler, mas também quando se conversa com outros leitores a respeito do texto;

5. caso identifique passagens de difícil compreensão para a turma, estimule alguns estudantes a explicarem estes trechos, pois explicar é uma forma muito eficiente de aprender;

6. identificar, junto com os estudantes, os conceitos, definições e fundamentos presentes no texto, contribuindo para uma leitura mais significativa.

2 - TROCA DE IMPRESSÕES A RESPEITO DOS TEXTOS LIDOS, FORNECENDO INDICAÇÕES PARA A SUSTENTAÇÃO DE SUA LEITURA E ACOLHENDO OUTRAS POSIÇÕES

Compartilhar impressões sobre os textos lidos é muito comum em textos da esfera jornalística e literária. Leitores se constroem na relação que estabelecem com outros leitores, até organizando comunidades de leitores, que se definem pela cultura comum. Muito do que lemos da esfera literária é orientado por dicas de outros leitores que conhecemos e respeitamos.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. ao receber uma resposta, aparentemente equivocada, de um estudante, procure dirigir-lhe perguntas para tentar compreender o que ele quis dizer e fazer com que identifique pistas para reformular algo que não tenha compreendido;

2. promova o encontro dos estudantes com pessoas da comunidade ou outros convidados, que possam conversar com eles sobre as obras ou assuntos que estiverem discutindo. Muito da compreensão do que se lê se constrói através de conversas a respeito do texto;

3. exercite a escuta democrática, pois há diferentes pontos de vista sobre os temas;

4. planeje momentos de troca de idéias em sala de aula e na Sala de Leitura. Textos e livros comuns, previamente lidos, fornecem combustível para ricos debates;

5. notícias de jornal, revistas e telejornais podem conter temas relacionados aos conteúdos escolares. Promova debates e confrontação de idéias focando as relações entre passado e presente, entre espaços e concepções científicas.

3 - UTILIZAÇÃO, EM FUNÇÃO DA FINALIDADE DE LEITURA, DO REGISTRO ESCRITO PARA MELHOR COMPREENSÃO

Em relação aos textos da esfera escolar, o que está em jogo é a dimensão do ler para aprender, por isto, a escrita tem um papel decisivo na organização das informações e na memorização dos conteúdos lidos. Os registros escritos permitem ao leitor sintetizar elementos, usando diversos critérios: hierarquizar, explicar informações mais complexas, defender ou refutar argumentos, estabelecer relações de causa e efeito. Ler e escrever a respeito do material lido assegura uma leitura mais reflexiva que favorece a aprendizagem.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. para gêneros da esfera escolar, organize com os alunos representações visuais: esquemas gráficos, mapas conceituais;

2. use gráficos e tabelas pois estes permitem a elaboração de inferências e aprender a analisá-los é muito importante para o trabalho em áreas como Ciências, Geografia e Matemática;

3. estimule a reprodução oral do texto, pois é uma excelente oportunidade para o professor identificar o que os estudantes aprenderam;

4. ensine-os a elaborar resumos escritos dos textos. A escrita de resumos é uma ferramenta importante para compreender gêneros da esfera escolar ou de divulgação científica que veiculam os conceitos das diferentes áreas do currículo que os estudantes precisam aprender.

4 - AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

Ao ler, cada leitor processa as informações do texto a partir de um filtro ideológico constituído por suas crenças, valores, opiniões, gostos. Cada leitor deve ser estimulado a posicionar-se frente ao que leu, mas é preciso não esquecer que a compreensão pressupõe escuta atenta da palavra do outros, exige, portanto, deslocar-se do ponto de vista pessoal para ir ao encontro do outro.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. é a partir de sua própria palavra que o leitor processa sua compreensão da palavra dou outro, portanto a partir de relações dinâmicas, complexas e tensas. É importante que o professor possibilite ao estudante expressar, publicamente, o que pensa e favorecer a consciência de seu discurso, dando também a oportunidade de seus interlocutores compreendê-lo melhor;

2. é responsabilidade do professor ter consciência do seu ponto de vista a respeito de um texto e se esforçar para compreender as perspectivas e valores da turma, para poder construir situações de trocas democráticas na sala de aula. A imposição de idéias, por parte do professor, cria um ambiente hostil às reflexões dos estudantes;

3. a condução dos debates inclui a mediação do professor entre o que os estudantes já são capazes de refletir e opinar e o que o regente tem a intenção de propiciar como estudo;

4. textos científicos tendem a empregar linguagem objetiva e impessoal que mascara a intenção do autor. Desvelar o modo de construção desses textos e o efeito que produzem é uma alternativa para começar a debater a respeito;

5. O leitor, ao interagir com textos, apodera-se das estruturas dos gêneros, de seus estilos e dos contextos sociais adequados para utilizá-los. Quanto maior a apropriação dos gêneros, mais transparece a individualidade e a criatividade do estudante em suas produções orais e escritas.

AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS PARA AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES *DEPOIS* DA LEITURA

1. identifica o tema e a idéia principal?

2. identifica e recupera as informações literais?

3. compreende conteúdos não explícitos, que envolvem a inferência e integração de segmentos do texto?

4. sintetiza o texto lido de modo coerente?

5. avalia, criticamente, o texto lido?

COMO ORGANIZAR A ESCOLA PARA IMPLEMENTAR ESTE REFERENCIAL?

CONHECER AS CARACETRÍTICAS DO LETRAMENTO DA COMUNIDADE A QUE PERTENCE À ESCOLA

Para desenvolver um trabalho consistente com a ampliação das competências leitora e escritora, é importante conhecer as características do letramento da comunidade a qual pertence à escola. Numa cidade como São Paulo, é quase impossível quem não tenha contato algum com a escrita, mas como quantidade e qualidade desse contato estão, profundamente, correlacionadas com a inserção sócio-econômica, é preciso conhecê-las.

Envolver nesta investigação toda a comunidade escolar é um bom ponto de partida, pois permitirá que a escola possa oferecer aos estudantes o ensino que de fato precisam. Com base em pesquisas que investigam o letramento, sugerimos alguns aspectos que podem ser investigados:

I. Dados gerais dos entrevistados: sexo, idade, nível de escolaridade

II. Hábitos culturais: costuma ler livros? Por que motivos os leu? Costuma freqüentar bibliotecas? Consulta dicionários? Costuma ler jornais? Quais partes? Com que freqüência? Compra em bancas? Lê revistas? Como as compra?

III. Aproximadamente, quantos destes materiais há em sua casa?

a. livros

b. CD musicais

c. vídeos ou DVD

d. CR rooms de informação e jogos

IV. Com que frequência

a. realiza viagens de férias?

b. vai ao cinema ?
c. vai ao teatro?
d. assiste a espetáculos de música?
e. visita exposições e museus?
V. Com que freqüência
a. pratica esportes?
b. vê vídeos ou DVD?
c. vê TV?
d. escuta rádio?
e. escuta CD, cassete de músicas?
f. vai a bibliotecas?
VI. Uso da Internet. Você acessa a Internet
a. com que frequência?
b. onde acessa?
c. para que atividades?

DIAGNOSTICAR O QUE OS ESTUDANTES JÁ SABEM E O QUE PRECISAM APRENDER

Nesta seção, serão apresentadas sugestões para que a escola possa reunir informações para conhecer quais são as capacidades de acessar e processar informações escritas que os estudantes demonstram ter construído até então, para poder avaliar quais são suas condições para o prosseguimento da aprendizagem de sua escolaridade nas diferentes áreas do conhecimento.

Para realizar uma avaliação diagnóstica com esta finalidade, sugerimos que a equipe escolar elabore, previamente, alguns indicadores que possam apontar, de fato, as aprendizagens consolidadas, para indicar a reorientação de objetivos e práticas de ensino, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Quanto maior for o número de informações que a equipe escolar conseguir reunir, maiores serão as chances de realizar um trabalho significativo, orientando o planejamento de modo a permitir que todos possam de fato, fazer uso da linguagem escrita como leitores e escritores. Sugerimos que, inicialmente, tente identificar:

a) quais estudantes revelam não dominar o sistema de escrita para ler ou redigir textos de próprio punho?

b) quais estudantes revelam pouca fluência para ler o que escrevem e têm pouco domínio da escrita?

c) quais os estudantes que lêem com alguma fluência e que redigem com algum domínio da escrita?

d) Quais os estudantes que lêem, fluentemente, e redigem textos que excedem as expectativas para os diferentes anos do ciclo?

PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DA PRIMEIRA FASE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Selecione textos (pequenas notícias, trechos de livros didáticos, contos fábulas) para que os estudantes leiam em voz alta para algum professor da equipe. Antes da leitura permita que os estudantes conheçam o texto – lendo-o silenciosamente – se desejarem. Este procedimento permitirá à equipe verificar se todos estão aplicando os mesmos critérios na avaliação dos resultados. Em seguida proponha que respondam a uma questão aberta sobre o conteúdo do texto.

É importante que atividade seja realizada individualmente para não comprometer os resultados. Realizar a sondagem individualmente é uma forma de garantir que não se crie nenhum tipo de constrangimento para as crianças, jovens e adultos que ainda não dominam o sistema de escrita. À medida que as sondagens são realizadas é importante seu registro, como por exemplo na tabela que segue.

Anotações

ESTUDANTES AVALIADOS /INDICADORES	João	Marta	Cláudia	Eliane	Carlos
1 - A leitura em voz alta revela que:					
- não conseguiu / não quis ler					
- leu com muita dificuldade					
-leu com alguma fluência					
Leu com fluência					
TOTAL					
2 - O texto produzido revela:					
- escrita não alfabética					
- escrita alfabética com pouco domínio da escrita					
-escrita alfabética com controle satisfatório da escrita					
- escrita com bom controle da escrita					
TOTAL					

Concluída esta fase, é importante seguir investigando a respeito do que sabem cada um dos grupos identificados. Em relação aos estudantes que não estão alfabetizados, é importante que a escola se organize para que eles tenham condições de compreender o sistema de escrita. Um passo importante é interpretar sua escrita para saber quais são suas hipóteses. Pode-se neste momento pedir ajuda do coordenador pedagógico, dos colegas que atuam no ciclo I e do regente da Sala de Apoio Pedagógico (SAP). Para os que já decifram e apresentam pouco domínio, é preciso planejar atividades que os façam conquistar maior autonomia. Organizar atividades permanentes em que leiam textos previamente ensaiados são algumas possibilidades.

PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DASEGUNDA FASE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1. selecione textos em vários formatos – prosa, verso, listas, gráficos, tabelas – pois é muito importante diversificar as condições de leitura;

2. elabore, para os textos selecionados, questões que envolvam os seguintes domínios de leitura:

a) localização e recuperação de informação (ler nas linhas): os leitores precisam buscar e recuperar informações explícitas no texto;

b) compreensão e interpretação (ler entre as linhas): os leitores precisam tanto relacionar e integrar segmentos do texto como deduzir informações implícitas;

c) reflexão (ler por trás das linhas): os leitores constroem argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto;

3. construa uma matriz em que seja possível relacionar a esfera discursiva e o gênero a que pertencem os textos selecionados e os domínios de leitura que serão avaliados.

EXEMPLO DE UMA POSSÍVEL PROVA ELABORADA A PARTIR DA MATRIZ

TEXTO 1: esfera literária – fábula

A cigarra e a formiga

Uma cigarra cantava em uma árvore alta. Uma raposa querendo devorá-la, imaginou um artifício. Parada à sua frente, pôs-se a admirar a sua voz e convidou-a a descer., dizendo que desejava ver de perto o animal que possuía tão bela voz. E a cigarra, supondo tratar-se de uma emboscada, arrancou uma folha e a jogou. A raposa correu, pensando que fosse a cigarra, mas esta lhe disse: "Tu te enganas, minha cara, ao acreditares que desceria, pois eu me previno em relação às raposas desde que vi asas de cigarra no estrume de uma raposa."

As desgraças dos vizinhos servem de ensinamento para homens sensatos.

(**ESOPO**, tradução direta do grego do de Nei-

de Smolka, IN **Fábulas Completas**, São Paulo, Moderna, 2.004, pág.180)

LOCALIZAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO

1. Onde a cigarra cantava quando a raposa chegou?

2. O que a cigarra jogou para enganar a raposa?

As questões que envolvem localização e recuperação de informações podem oferecer diferentes graus de complexidade.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

3. Por que a cigarra preparou uma emboscada para a raposa?

Para responder esta questão, o leitor deve relacionar vários segmentos do texto: como a cigarra viu asas de cigarra no estrume de uma raposa, deduziu que esta a tenha devorado, por isto resolveu prevenir-se contra animais dessa espécie.

REFLEXÃO

4. Relate um acontecimento cotidiano que também poderá ilustrar a moral da fábula.

A atividade exige a capacidade de aplicar a temática do texto a um acontecimento possível no mundo real, para o qual a moral da fábula possa ser aplicada.

Analisando o desempenho dos estudantes é importante que a equipe escolar, tanto em nível individual, quanto em nível coletivo, tente interpretar os resultados.

· Os estudantes tiveram um desempenho melhor em algum gênero de texto?

· Houve diferença de desempenho nos textos em prosa ou em verso?

· Houve diferença de desempenho entre textos ficcionais e não ficcionais?

· Quais os encaminhamentos didáticos possíveis a partir da análise dos resultados?

Envolver-se em um trabalho de pesquisa, como o descrito, permite que os coordenadores pedagógicos e professores tornem os processos envolvidos na prática de leitura e de produção de textos cada vez mais explícitos, o que contribui para a inserção dos estudantes na cultura letrada.

ORGANIZAR O TRABALHO COM OS GÊNEROS DAS ESFERAS DISCURSIVAS PRIVILEGIADAS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO E AO LONGO DOS ANOS QUE COMPÕEM OS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Levantar quais são os gêneros de texto que freqüentam as diferentes áreas é um primeiro passo para organizar um trabalho produtivo com a linguagem escrita na escola. Para tanto, é necessário um exame cuidadoso do livro didático para listar quais são os gêneros selecionados pelo autor. Feito isto, ficará claro como determinados gêneros são mais freqüentes em uma área do que em outra, enquanto alguns aparecem em todas.

COMO REALIZAR ESTE TRABALHO

1. antes de começar qualquer levantamento é necessário que a equipe escolar construa um repertório comum de textos a serem usados. Que gêneros acrescentar ou eliminar são decisões da equipe escolar que seleciona, em função de seus objetivos, os textos mais indicados;

2. concluída a análise do instrumento, sugere-se que os professores de diferentes áreas se reúnam em grupos, listando os gêneros textuais mais freqüentes em cada disciplina. Os educadores terão assim, uma idéia bem mais precisa da diversidade de gêneros a que os estudantes do ciclo II podem estar expostos;

3. Finalizada esta etapa, é hora de pensar quais os gêneros que os estudantes de cada ano do ciclo precisarão ler, considerando suas possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino de todas as áreas. Esta seleção deverá considerar:

a) as informações reunidas no diagnóstico do domínio de linguagem escrita pelos estudantes;

b) a pesquisa a respeito do nível de letramento da comunidade em que a escola se insere;

c) os objetivos das diferentes áreas do conhecimento por ano escolar;

4. frequentar diferentes gêneros é uma exigência das práticas sociais de linguagem: lêem-se e escrevem-se em variados gêneros textuais. Quais são esses gêneros e qual o educador mais indicado para conduzir este trabalho?

ANEXO
GÊNEROS ESCRITOS DE APOIO À LEITURA E Á PREPARAÇÃO OU DOCUMENTAÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Muitos dos textos que produzimos têm a finalidade de selecionar informações e organizá-las para participarmos, de forma mais produtiva, de debates ou exposições orais.

A escrita é um procedimento, que se aprende escrevendo e discutindo os textos produzidos com escritores mais experientes. Como o texto escrito é produto de sucessivas versões, os próprios processos de revisão são formadores, pois acabam fazendo com que o usuário amplie seu domínio dos padrões da escrita. Se a criança ou o jovem sente sua imagem ameaçada, o natural é que fujam da situação deixando de escrever. Não é isso que se deseja. Aposta-se na transformação produzida pela própria escrita e para que isso aconteça, o escritor iniciante precisa sentir-se acolhido para continuar escrevendo.

As atividades de registro previstas, envolvem uma série de gêneros que dão suporte à leitura, à preparação de situações mais formais do uso da fala, ao planejamento de experiências didáticas – com graus de complexidade crescente – que promovam o prazer de escrever.

· **LISTAS**

Permitem recapitular nomes relacionados a um determinado assunto, identificar elementos que compõem algo, levantar características de um mesmo elemento. Os itens que compõem uma lista podem ser dispostos:

a) verticalmente de modo hierárquico ou não;

b) em esquemas ou tabelas, organizados por algum critério.

· **ANOTAÇÕES**

São pequenas sínteses construídas a partir de um texto original (oral ou escrito), sem a necessidade de constituírem um texto. Podemos anotar informações que consideramos significativas ou anotar passagens que revelam como o autor organizou as idéias. Há algumas formas de tomar notas:

a) palavras – chave: termos significativos dos temas tratados;

b) frases: pequenos resumos referentes aos aspectos mais importantes ou mais significativos.

· **ESQUEMAS**

Os esquemas permitem visualizar as articulações entre os diversos elementos, contribuindo para a compreensão e fixação das informações do texto. Para elaborar um esquema claro, deve-se isolar a palavra ou frase que traduz o elemento mais importante. Se não quisermos usar chaves e setas, podemos mostrar as relações entre as diversas partes, usando marcadores de numeração.

· **TABELAS**

Permitem apresentar de maneira organizada diferentes dados que mantêm relações entre si. Para ler uma tabela, devemos cruzar as informações dispostas verticalmente nas colunas, com as dispostas horizontalmente nas linhas.

· **ROTEIRO**

Indica passo a passo, através de pequenas descrições, como realizar algo, apresentando uma seqüência de ações, estabelecendo progressão entre elas. Antes de elaborar um roteiro é importante imaginar como resolver algumas questões: o que se quer fazer? Com que finalidade?

· **RELATO**

Permite compartilhar com os outros, certa experiência. Refere-se a acontecimentos dados como passados, deste modo, quem relata precisa fazer crer na existência daquilo que conta.

· **RELATÓRIO**

É um gênero que apresenta informações de modo objetivo, procurando deixar em segundo plano as opiniões de quem o escreveu. Uma sugestão:

a) apresentação do planejamento da atividade;

b) expectativas do professor em relação ao desempenho dos alunos;

c) relato do desenvolvimento da atividade;

d) em que o desenvolvimento da atividade foi diferente do esperado?

e) apreciação final: significado pessoal da realização da experiência.

· **RESUMO**

É o texto, necessariamente, mais curto do que o original, usando apenas as informações mais importantes. Como um texto, deve apresentar unidade e deve-se procurar observar os pontos essenciais do texto, mantendo fidelidade ao pensamento do autor. Para resumir:

a) corte as palavras e expressões que se referem a detalhes não importantes para a compreensão de outras passagens;

b) substitua alguns elementos por outros mais gerais;

selecione apenas os elementos essenciais.

· **COMENTÁRIO**

Expressa o julgamento de quem escreveu. Pode articular-se ao resumo. A combinação entre o resumo e o comentário resulta na resenha. Ele destina-se a explicar as ligações de causa e efeito entre fatos e acontecimentos e mantém fidelidade ao pensamento do autor.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

Questões dissertativas sobre este texto

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

1 - Tendo em vista a concepção de leitura que orienta este Documento, escreva sobre a importância de os professores de todas as áreas do ciclo II exercerem o papel de leitores modelo para seus alunos.

2 - Considerando a importância de se trabalhar momentos que **antecedem** a leitura integral de um texto, escreva sobre os benefícios de se trabalhar com a classe, a exploração da formatação do gênero textual a ser lido.

3 - Considerando a importância de se trabalhar **o momento** de leitura integral de um texto, escreva sobre os benefícios de se trabalhar com a classe, a identificação de palavras – chave para a determinação de conceitos veiculados.

4 - Considerando a importância de trabalhar momentos **posteriores** à leitura integral de um texto, escreva sobre a importância de se trabalhar com a classe, a utilização do registro escrito para melhorar a compreensão do texto.

5 - Considerando o proposto neste documento, escreva sobre a importância de a escola reunir informações para conhecer quais são as capacidades de acessar e processar informações escritas, que os estudantes **já demonstram ter construído**, no âmbito dos anos deste ciclo II do ensino fundamental.

Anotações

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

São Paulo (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), 2008. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

EDUCAÇÃO E EMPREGABILIDADE

Desde a década de 1990, o Brasil testemunha um momento de expansão da educação formal em todos os níveis, em consequ ência das mudanças no mundo do trabalho e nas formas de organização e participação social.

No Brasil, a última década assistiu à universalização do ensino fundamental, de modo que a população de sete a 14 anos se encontra atendida, ainda que precariamente quando se considera a qualidade.

Verificou-se também o aumento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em especial no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. De acordo com o Inep/MEC (censo escolar de 2004), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuía, em 2004, 4,6 milhões de matrículas, com crescimento de 3,9 % em relação ao ano anterior. De 5 ª a 8 ª séries do ensino fundamental na EJA houve, de 2003 para 2004 incremento de 5,7 % na matrícula, que passou a contar com 1,9 milhão de estudantes. De 1ª a 4ª séries não foi registrada variação significativa na matrícula, que hoje é de 1,6 milhão.

Esse processo tem gerado a redução progressiva e substancial do analfabetismo pleno. A partir da década de 1990, pela primeira vez na história brasileira, a curva de analfabetismo ficou descendente não apenas na porcentagem de analfabeto, mas também no número absoluto de analfabetos (FERRARO, 2002).

Mesmo assim, a realidade é bastante dura. Segundo dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf 2006, 2005), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, apenas 26 % da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados, 7% são analfabetos e outros 30 % estão em nível rudimentar de alfabetismo. Quase 3 3% são da classe C e 64 % , das classes D e E. Somente 6% deles usam computadores, mas 52% dizem ler jornais e 48%, revistas.

Outros 38% dos brasileiros se encontram em nível básico de alfabetismo. Estes, de acordo com o referido indicador, conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. As principais dificuldades estão concentradas entre pessoas das classes C, D e E.

O aumento de procura por educação formal está relacionado com a mudança do perfil da estrutura produtiva e, consequentemente, do mercado de trabalho. A globalização da economia e a reestruturação produtiva e a busca de competitividade demanda de modelo produtivo com trabalhador que disponha de conhecimento tecnológico, saiba comunicar-se com propriedade, trabalhe em equipe, crie soluções para problemas imediatos, avalie sua própria ação e esteja em contínuo processo de formação. Pressupõe um trabalhador capaz de ler, seguir instruções, resolver problemas práticos.

A correlação entre escolaridade e organização social nunca foi tão forte, a ponto de a escolaridade ser um indicador fundamental de empregabilidade.

Ao adulto sem escolaridade faltaria tanto aquela informação enciclopédica como o conhecimento dos procedimentos próprios da produção e do consumo, o qual impede de atuar com desenvoltura na normatividade estabelecida.

O que se evidencia, desde essa perspectiva, é a instituição de um “alfabetismo pragmático”, ou “alfabetismo necessário” (OSAKABE, 1984) – aquele que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a ser capaz de agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo.

A procura por educação formal deriva da mudança do perfil de mercado de trabalho. Os trabalhadores buscam programas de escolaridade para não perder o emprego atual.

Para que a ação educativa não caia no vazio,

simplesmente submetendo - se à lógica do ajustamento às demandas do mercado, é fundamental ressaltar a importância que tem a educação escolar e o alfabetismo, seja para desenvolvimento e o bem-estar social, seja pela realização pessoal.

Na opinião de Paulo Freire a educação é tomada de consciência da condição de vida em que se encontra.

Segundo Milton Santos, a história humana encontra-se num momento em que, material-mente se torna possível a libertação do trabalho alienado e degradante. Mas, para isso, é preciso outra ordem mundial e uma concepção de enfrentamento da realidade que supõe um modelo de educação a fim de criar possibilidades de aquisição de conhecimentos e que promover a crítica a todas as formas de produção de desigualdade e exclusão.

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A necessidade de uma educação formadora e crítica leva a reconhecer também a necessidade do diálogo com as referências culturais, que representam o saber constituído historicamente. Porém, este reconhecimento da necessidade do diálogo não significa a elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais ou na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático. Ao contrário, o que deve permanecer é o estabelecimento de outro conteúdo e outra maneira de compreendê-lo, em consequência de outra concepção de conhecimento, de homem e de sociedade.

Concluindo, podemos assumir que a ação educativa impõe como exigências:

· *a ampliação da capacidade de interpretação da realidade* - isto implica a nova postura no que se refere ao ato de conhecer, assumido como esforço sistemático e abrangente;

· *a apreensão de conceitos* – entendidos como instrumentos de compreensão da realidade e alvo constante de reelaboração – para que se faça possível a busca permanente de conhecimentos;

· *o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo* - de forma que os educandos possam interagir com outras formas de conhecimento, além dos que trazem de sua experiência;

· *a problematização da vida concreta* - de modo que os participantes possam compreender a realidade e atuar sobre ela no sentido de transformá-la;

· *o exercício sistemático de análise da realidade* - quando se aplicam os conceitos, contrastando-os com as evidências e problematizando-os desde o lugar e pontos de vista dos sujeitos envolvidos.

EXPECTATIVAS E APRENDIZAGEM

Contextualização e compreensão das aprendizagens escolares

Entende-se por **alfabetização** o processo pelo qual os sujeitos adquirem o conhecimento do funcionamento do sistema de representação alfabético e ortográfico da língua escrita e da notação matemática. A alfabetização, contudo, mesmo considerada em sua especificidade, só faz sentido quando se vincula com o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos envolvidos, de forma que se ampliem as possibilidades de sua participação e intervenção ativa no mundo em que vive.

Saber usar a escrita significa:

· poder ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença,participação político-cultural-social;

· conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros etc.) e usar nas atividades da vida social de acordo com a necessidade;

· escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, relatórios, registros, documentos, listas etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional;

· usar procedimentos próprios da escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação;

· avaliar escritos e leituras que se realiza, considerando os objetivos e a situação;

· realizar estudos formais, manipulando textos descontextualizados e auto-referidos;

· participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto.

A aprendizagem da escrita, desde o seu início e de forma ininterrupta, realiza-se no trabalho sobre os textos que efetivamente se apresentam aos educandos nas diversas dimensões sociais.

Em relação aos **conhecimentos matemáticos**, há que se considerarem duas dimensões complementares: de um lado, estão as chamadas necessidades cotidianas de cálculo, tais como trabalhar com

quantidades, medidas, volumes, que se manifestam na realização de ações da vida prática (por ex. mexer com dinheiro; verificar contas; administrar um remédio, cozinhar com base em uma receita, calcular quantidades de material em diferentes tipos de trabalho etc.); de outro aparece a matemática como conhecimento formal, abstrato, em grande parte básico para o desenvolvimento do pensamento científico. A formulação das expectativas de aprendizagem de matemática supõe, portanto, a indissociabilidade dessas duas dimensões: a resolução de problemas da vida prática e a estruturação do pensamento e a agilização do raciocínio.

Neste sentido, a educação matemática no âmbito da escola deve permitir aos educandos compreender e atuar no mundo e que o conhecimento gerado nessa área do saber seja percebido como fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.

Há dois pontos centrais na natureza da Matemática que dão suporte à necessidade de seu ensino:

1 - ela é necessária em atividades práticas que envolvem quantidades de diversos tipos, como números, grandezas, medidas, codificações de informação, e entes geométricos.

2 - ela desenvolve o raciocínio lógico, as capacidades de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível.

Os conhecimentos de mundo: as ciências, as artes,a filosofia e a ética, a política, a história, são fundamentais para a plena participação social. A educação escolar deve criar as possibilidades para os educandos interpretarem a complexa trama de valores, saberes, representações e identidades. A ação educativa deve se estrutura a partir de temas e conteúdos que permitem a compreensão da realidade para além da cotidianidade e do saber prático.

Neste sentido, na definição dos conteúdos a serem trabalhados e, consequ entemente, das expectativas de aprendizagem, consideram-se, por um lado, a relevância científica e social,salientando as múltiplas relações entre o individual e o coletivo, bem como entre a cotidianidade e a sua transcendência em contextos mais amplos, e, por outro, o sentido das atitudes e valores humanos para a vida em sociedade, tais como integridade, respeito, responsabilidade, cooperação e repúdio a preconceitos e discriminações.

O ensino de **Ciências** tem como ponto central mostrar a ciência como conhecimento fundamental para a compreensão do mundo e de suas transformações, enfatizando-se não apenas os seus aspectos mais práticos - elementos essenciais para uma vida mais saudável, mas também o fato de que o modo científico de pensar foi central para a constituição de nossa sociedade e de nossa cultura. É interessante buscar essa compreensão da ciência que se almeja também nos interesses do educando, nos acontecimentos mostrados nos meios de comunicação que se relacionam à Ciência, e principalmente pelos problemas vivenciados pelo grupo (como, por exemplo, os problemas ambientais do lugar em que vivem).

A relação **ciência-tecnologia-sociedade** é permeada por temas de diversas ordens, incluindo-se questões éticas e, faz-se necessário que a escola se prepare para discutir essa temática de forma ampla, procurando atualizar-se nas discussões científicas.

A aquisição da **consciência geográfica** supõe a compreensão de territorialidades, dos diversos tipos de vínculo espacial, referentes às formas de produção da paisagem, a mobilidade social, a formação de grupos sociais e sua interação com processos da natureza. Trata-se de permitir a aquisição, por parte do educando a respeito dos conceitos de sociedade, identidade, tempo, espaço, trabalho, cultura, economia, homem, lugar, transformação e natureza – referenciais básicos para a construção do conhecimento.

A percepção do **fenômeno histórico** segue o mesmo princípio, com ênfase no fundamento de que a humanidade se constitui na História, assim como suas produções e formas de organização. Para tanto, privilegiam-se os conteúdos e temas que permitam o questionamento contínuo das vivências pessoais e cotidianas, a percepção das formas de produção das condições de vida coletiva em diferentes épocas e a compreensão das noções de tempo e temporalidades históricas. À educação escolar cabe refletir sobre ampliar as referências culturais dos educandos, reconhecendo que os valores, predileções e representações da cultura não nascem com as pessoas, mas sim são produtos sociais. E isto implica não apenas conhecimentos formais ou práticos, bem como igualmente a percepção da política e da ética, particularmente nas sociedades complexas.

A **Arte** deve ser compreendida como conheci-

mento estético, estreitamente ligado à apreciação e ao fazer artísticos que ganham sentido em práticas culturais diversas. Apreciar e produzir arte implica o saber relacionado à variação das significações e funções sociais dados às artes, aos artistas, às manifestações estéticas, aos espaços de exposição e divulgação de artes, e, também, aos apreciadores de arte. O conhecimento estético dos educandos resulta de múltiplas formas de aprendizagem, não podendo ser considerado como o resultando das simples interações com objetos estéticos nem visto como algo que resulta de tendências "naturais" com que as pessoas nasceriam. O estudo do conhecimento estético (produção, fruição e contextualização da arte) e das linguagens artísticas (visual, musical, corporal e teatral), assim como a fruição orientada de manifestações artísticas, amplia o repertório dos educandos, abrindo-lhe outras possibilidades imaginativas, sensoriais e críticas. A ampliação do repertório cultural e artístico dos educandos implica a expansão de sua capacidade de expressão, comunicação e ação.

A **Educação Física** leva em consideração muito mais que o culto ao corpo ou ao esporte e sim, o conhecimento e a experiência objetiva da dimensão histórico-biológica do indivíduo e do grupo que convive. Representa a possibilidade de realização de uma dimensão fundamental da existência humana: exatamente aquela que na materialidade física nos constitui realizar a dimensão humana que se produz com a História. Conhecer e usar o corpo, seus limites e possibilidades, é o eixo fundamental deste campo de conhecimento.

Questões de natureza didática e metodológica

O adulto, independentemente de sua escolaridade, não é uma criança nem raciocina ou analisa o mundo deste modo. Todo adulto traz uma experiência de vida e um aprendizado que o tornam um igual perante o educador. Neste sentido, a educação de adultos não pode ser considerada um processo de recuperação de um tempo perdido, de uma aprendizagem fora da época.

Não faz sentido pensar que o educando adulto retorna aos bancos escolares para aprender o que deveria ter aprendido como criança. Tal raciocínio só se justificaria se compreendêssemos as pessoas como máquinas acumuladoras de informação e de programação específica, divorciando os conhecimentos e as capacidades frutos da vivência e das formas de compreender a vida que cada pessoa constitui em sua história.

Neste sentido, estudar (e ensinar) é uma ação reflexiva, pressupondo compromisso dos participantes. Trata-se de buscar saber, de poder conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das pessoas. Estudar é um trabalho intelectual, realizado individual ou coletivamente. Um trabalho que exige condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio), disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação, quanto for o caso) e tempo, muito tempo. E que exige também o domínio de recursos de estudo, tais como fazer hipóteses, planos de atividade, formas de registro, procedimentos de verificação e acompanhamento de ações e resultados (tais recursos são aprendidos na própria ação de estudar).

Transdisciplinaridade

As ações educativas visam a apreender o avanço da ciência, determinante de novas tecnologias, e, ao mesmo tempo, promover a crítica social. O espaço para o desenvolvimento deste diálogo está na perspectiva transdisciplinar, entendida como "a construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo de conhecimento" (KUENZER, 2000. p. 86).

O ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que esta indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos.

Conhecimentos individuais e ações coletivas

Na sociedade capitalista moderna ocorre a sobrevalorização da dimensão individual do conhecimento, não obstante alguns discursos sobre educação de trabalhadores e de organização de empresas afirmarem a importância das equipes e dos trabalhos em grupo. A palavra de ordem que melhor expressa essa dimensão é a da importância da competitividade.

Há uma gama enorme de situações de realização intelectual que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente. Isto porque, o conhecimento e a vida humana são produtos histórico-sociais. Na interação com o outro, produzimos conhecimentos que não são simplesmente incorporados individualmente por cada participante do processo, permanecendo no coletivo e apenas aí fazendo sentido.

A ação pedagógica deve considerar as individualidades, as singularidades, as necessidades de cada um dos participantes, mas sempre as compreendendo dentro de um processo coletivo. Isso é uma opção política, é a definição de uma forma de ensinar, de aprender, de avaliar e de agir em função da práxis. Por isso, o trabalho coletivo na ação educativa deve ser entendido como princípio fundador da aprendizagem e da produção do conhecimento, e não como técnica ou método pedagógico mais eficiente ou estimulador.

O educador como liderança

A relação com o conhecimento que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento não é a de absorção passiva de algo que lhe é indiferente, seja uma informação ou um modelo de conduta, mas a do processo intelectual entre uma pessoa que traz o que sabe e o saber que se lhe apresenta como fruto da atividade produtiva de outras pessoas e do mundo em que vive.

A função do educador não pode ser a de um simples motivador, de um repassador de informações ou, mesmo, de um consulente especialista, mas sim a de um articulador do movimento formativo, de uma liderança política e intelectual (liderança que não significa posição constante e imutável, mas sim circunstância reconhecida e assumida pelos participantes do processo pedagógico). Trata-se, de reconhecer que educador e educando aprendem um com o outro, não porque troquem saberes, e sim porque buscam repostas para as indagações formuladas, cada qual com sua contribuição e experiência, atuam no mundo, transformando-o.

A leitura e a escrita como responsabilidade e todas as áreas e conhecimento

A educação escolar deve ter como um de seus objetivos ensinar a escrita. Em palavras diretas, saber escrita quer dizer ter condição de atuar e ser um ser, em sociedade, usando-a para o trabalho, para o estudo, para o lazer, para a informação e acompanhamento dos fatos sociais, para fazer política, voltada para formação pessoal e moral, assim como para o bom relacionamento com o outro. Neste sentido, a alfabetização está no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas do conhecimento.

Uma mudança de perspectiva das ações educativas, de maneira a formar uma pessoa que possa ler com autonomia em função de seus interesses e necessidades, pressupõe a assunção de que o ensino da leitura é de responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e que as práticas de leitura devem informar as atividades de diversas matérias que compõem o cotidiano do educando.

Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

Defini-se expectativas de aprendizagem, a partir de dois eixos: um que decorre dos conhecimentos que contribuem diretamente nas ações da vida prática; e outro que representa a possibilidade da abstração e do pensamento descontextualizado, próprios das atividades culturais,científicas,políticas e filosóficas.

Algumas considerações são importantes para a devida compreensão das expectativas:

1. É preciso distinguir expectativas de aprendizagem, entendidas como conhecimentos e capacidades que o aluno adquire em seu percurso formativo na escola, de currículo escolar, entendido como os conteúdos, processos, organização de atividades e métodos de ensino no ambiente da escola. As expectativas devem iluminar a organização do currículo, bem como servir de elemento de referências para a avaliação tanto do processo pedagógico como do conhecimento auferido pelos educandos.

2. Deve-se também ter boa definição, tanto no estabelecimento das expectativas de aprendizagem como do currículo que se elabora em função delas, que, contrariamente ao que se tem vulgarizado, o papel da educação escolar não se limita a ensinar procedimentos e saberes da vida prática, determinados pelo contexto imediato das pessoas, de forma a que possam atuar na sociedade. A aprendizagem deve consubstanciar-se cotidianamente em

cada atividade e nos diferentes espaços escolares.

3. Nesta mesma direção, outro aspecto fundamental a considerar é que as expectativas de aprendizagem estabelecidas no âmbito da educação escolar não correspondem absolutamente à totalidade dos conhecimentos e valores das pessoas. Aprendem-se muitas coisas importantes e significativas, tanto do ponto de vista pessoal como das práticas sociais, em situações não-escolares, as quais não devem ser desconsideradas.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999 p.03)

Os conteúdos que a escola desenvolve devem contribuir para que os educandos desenvolvam novas e mais complexas formas de compreender a realidade, questionar, propor soluções, assumindo-se como alguém que interpreta e atua no mundo em que vive no sentido de transformá-lo.

A definição do currículo se faz desde um conjunto de critérios e concepções do que seja conhecimento escolar relevante, os quais pautam a seleção dos conteúdos, sua forma de organização e exposição, a dinâmica das aulas, constituindo um ambiente propício à incorporação de conceito e valores que permitam o exercício sistemático de análise da realidade e a problematização da vida concreta.

4. Não se devem considerar as expectativas de aprendizagem como um nível máximo ou mínimo de aprendizagem desejada. O resultado final da ação pedagógica é sempre único,quando se considera cada aluno em sua particularidade. Isto porque, a aprendizagem é um intenso processo de interação, incorporação e reajuste do conhecimento social, de modo que cada aluno incorporará os conhecimentos trabalhados

Neste sentido ,a ação educativa deve ser feita sempre tendo em vista que a ação imediata se articula com ações anteriores e ações futuras, o que corresponde a considerar a formação para além das finalidades imediatas de uma etapa.

5. A apresentação das expectativas por itens descritivos se faz por razões metodológicas, de modo que não se deve esperar a manifestação isolada deste ou daquele conhecimento como uma competência específica. O desenvolvimento do conhecimento se faz de forma múltipla e variada, não se conformando à lógica de itens individualizados.

A perspectiva transdisciplinar apontada neste documento como um eixo pedagógico supõe a constante articulação dos conhecimentos. A finalidade da apresentação das expectativas é a de iluminar as decisões pedagógicas e de elaboração de currículos e programas escolares e não de estabelecer níveis ou graus de desenvolvimento intelectual. Por isso mesmo, é fundamental ter em mente que os quadros distribuídos conforme a organização das etapas previstas para a EJA são complementares e que a finalidade última é todos educandos alcançarem o nível aqui denominado de etapa final do ensino fundamental, para que possam, em seguida, continuar seus estudos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação é constitutiva do processo pedagógico. Portanto, não há como separá-la do movimento de ensino e aprendizagem. Sua finalidade é alimentar permanentemente a crítica e autocrítica, de forma a permitir que os participantes tenham condições de interferir na dinâmica dos acontecimentos e que os objetivos sejam alcançados e revistos.

A avaliação deve:

· considerar a situação e participação dos educandos, do grupo e dos educadores;

· ser transparente, discutida e acordada entre os envolvidos;

· ser compartilhada, com o propósito de perceber as dificuldades encontradas durante o percurso formativo;

· orientar as ações pedagógicas, servindo de régua e referências das decisões a serem tomadas a cada momento do processo pedagógico.

Para tanto, a avaliação supõe:

· compromisso: que é mais que boa vontade, supõe a difícil aprendizagem de organizar-se e atuar com independência, de estabelecer tarefas e realizá-las, de ter disciplina de estudo e trabalho;

· frequência e participação: a frequência se relaciona com a participação, devendo ser compreendida não como controle, mas como possibilidade de troca de experiências e de fortalecimento de cada participante e do conjunto;

· vivência de valores: o que se expressa em atitudes solidárias, autonomia de pensamento e ação, respeito à diversidade, transparência nas relações, colaboração e cooperação;

· produção e aquisição de conhecimento: a finalidade do processo pedagógico é o crescimento intelectual e a ampliação de conhecimentos, em especial daqueles que contribuam para que as pessoas ampliem sua capacidade de interpretação da realidade e de intervenção e participação social; verificar, sistemática e criticamente o que se aprendeu e o sentido dessa aprendizagem, é condição de desenvolvimento do trabalho.

Para realizar e explicitar a avaliação pode-se usar diferentes recursos, entre os quais se destacam: registros coletivos e individuais do trabalho realizado; leitura e releitura de tarefas e de produções individuais e coletivas; exercícios relativos aos tópicos desenvolvidos; pesquisas (bibliográfica e de campo); planos e relatórios de trabalho; produções de variadas formas de expressão; observação continuada de situações do processo educativo e comparação das atividades desenvolvidas.

Neste sentido, a avaliação é uma ação formativa e não mera verificação do sucesso ou do cumprimento de uma tarefa.

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2007. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi criado pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006.

A avaliação municipal é denominada **Prova São Paulo** e utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos ciclos I e II do ensino fundamental, em todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade das áreas.

O ciclo de avaliação iniciado em 2007 avaliou as áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Nas avaliações são coletados dados e informações sobre as condições intra e extraescolares que afetam o ensino e interferem na aprendizagem. Os levantamentos são realizados por meio de diferentes questionários: do aluno, do professor, do diretor, dos coordenadores, dos supervisores e da escola. Na busca da construção de referenciais curriculares, para orientar a avaliação do ensino fundamental, a SME de São Paulo desenvolveu um projeto de trabalho que objetivou a definição de Matrizes de Referência que servissem de referência para avaliação dos alunos ao término do segundo e quarto anos dos ciclos I e II do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Características da Prova São Paulo 2007

A realização da Prova São Paulo 2007 é um momento de aprendizagem para alunos, professores, especialistas, gestores e famílias.

As provas são estruturadas com base nas Matrizes de Referência para a Avaliação e aplicadas aos alunos do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em dois dias, sendo um para cada área. Para cada ano/ciclo as provas apresentam aos alunos cerca de 40 itens de Língua Portuguesa e 40 de Matemática, estruturadas com itens de resposta construída pelos alunos e itens de múltipla escolha. Em Língua Portuguesa, todos os alunos elaboram uma redação, além de responderem a itens "abertos" em que não são oferecidas alternativas. Dessa maneira, será possível verificar características da produção de textos e de estruturas próprias dos níveis de leitura dos alunos.

Em Matemática, nos itens de resposta cons-

truída pelos alunos, poderão ser verificadas as diferentes estruturas de pensamento lógico que não estariam visíveis em itens somente de múltipla escolha, nos quais se obtém apenas o resultado final das contas e das operações lógicas. Nas provas do quarto ano dos Ciclos I e II incluem-se blocos de itens já calibrados do Saeb, para que os resultados possam ter comparabilidade nacional. Os resultados de todas as escolas são colocados na escala nacional do Saeb, à qual são acrescidos os segundos anos dos Ciclos I e II.

Com cerca de 40 itens de prova para cada aluno responder, será possível estimar a proficiência individual com graus mais seguros de precisão e, assim, emitir também um boletim individual de resultados.

Operacionalização de aplicação das provas e questionários

As provas são aplicadas pelos professores da Rede Municipal, devidamente treinados, com supervisão de monitores externos para garantia de uniformidade de padrões e da idoneidade na aplicação.

Os alunos resolvem a prova sem a preocupação de transcrever as respostas de cada item para a folha de leitura ótica. Isso atende ao requisito de aproximação máxima do cotidiano de avaliação das escolas.

Análise e interpretação de resultados e relatórios pedagógicos

Cada aluno recebe um boletim individual com os seus resultados e a indicação das competências que demonstrou ter desenvolvido. Além das escalas de proficiência, são elaborados e enviados a cada escola e coordenadoria os relatórios pedagógicos com a interpretação dos resultados e a identificação dos desafios a serem enfrentados para elevar o desempenho dos alunos em pontos.

Bases conceituais das matrizes de referência para a avaliação

Avaliar é parte do cotidiano da escola e do sistema de ensino em que a escola está inserida. Seja a da escola ou a do sistema, a avaliação integra a prática educativa de forma contextualizada, flexível, interativa e deve ser planejada ao longo da escolarização formal, de maneira contínua e formativa.

Questionamentos necessários - Como avaliar e acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens? Quais são essas aprendizagens? O que os alunos devem aprender? Que ações desenvolver com base nos resultados?

A resposta à pergunta **"o que o aluno deve aprender?"** é aquela que norteia toda a avaliação: os alunos precisam desenvolver conhecimentos e habilidades que os capacitem a viver em sociedade, da forma mais plena possível. Esse desenvolvimento implica a possibilidade de a escola contribuir com a construção da autonomia de seus alunos para ser e conviver em uma sociedade fundada nos princípios dos direitos humanos. A relevância e a pertinência da aprendizagem de conteúdos da educação para a formação do cidadão devem estar claramente definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. O primeiro elemento a ser construído é a *base curricula*r, referência comum a todas as escolas de uma rede.

Para construir o conhecimento, é imprescindível a ação do aprendiz sobre o objeto do conhecimento. Por *ação* compreendemos tanto as manipulações como as elaborações mentais e por *objeto do conhecimento*, um objeto concreto, conceitos, idéias, um aparelho científico, a língua, etc. As pessoas aprendem graças à possibilidade de realizar operações mentais cada vez mais complexas.

É importante saber quais são as estruturas cognitivas ou quais as competências e habilidades de que o aluno dispõe para construir seus conhecimentos, conhecer as estruturas cognitivas que o aluno real possui.

Nesse sentido identificar as competências e habilidades dos alunos é imperativo aos professores e especialistas interessados em promover o bom ensino e aproveitar os resultados da avaliação.

Competências cognitivas

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer.

O conceito de agrupamento ou conjunto foi uti-

lizado na estruturação das Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos da Rede Municipal.

Os agrupamentos são três e cada um indica competências que representam qualidades distintas de ações e operações mentais que se diferenciam pela natureza das relações a serem estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

O **Grupo I** ou de **esquemas representativos** envolve competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns, e refere-se a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença, realizadas principalmente por correspondência aos dados observáveis.

Fazem parte deste conjunto as seguintes competências:

· observar para levantar dados, descobrir informações nos objetos, acontecimentos, situações etc., e suas representações;

· identificar, reconhecer, indicar, apontar, entre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição;

· identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos, da fala, de diferentes tipos de texto;

· localizar um objeto descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização, ou localizar uma informação em um texto;

· descrever objetos, situações, fenômenos, acontecimentos etc. e interpretar as descrições correspondentes;

· discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança;

· constatar alguma relação entre aspectos observáveis do objeto, semelhanças e diferenças, constâncias em situações, fenômenos, palavras, tipos de texto etc.;

· representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, seqüências, fenômenos, acontecimentos etc.;

· representar quantidades por meio de estratégias pessoais, de números e de palavras.

O **Grupo II** ou de **esquemas procedimentais** apóia-se nas competências do Grupo I, mas envolve competências responsáveis por realizar transformações mais coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos.

Entre as competências desse grupo, podem-se distinguir:

· classificar, isto é, organizar (separando) objetos, fatos, fenômenos, acontecimentos e suas representações, de acordo com um critério único, incluindo subclasses em classes de maior extensão;

· seriar ou organizar objetos de acordo com suas diferenças, incluindo as relações de transitividade;

· ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério;

· conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica;

· compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.;

· fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências;

· calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.; medir, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais;

· interpretar ou explicar o sentido que têm os acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições, poemas etc., e apreender esse sentido para utilizá-lo na solução de problemas.

O **Grupo III** ou de **esquemas operatórios** inclui ações e operações de transformação que coordenam vários esquemas de assimilação. Essa coordenação é responsável pelo planejamento e pela escolha de estratégias para resolver problemas em situações pouco familiares e mais originais do que as do Grupo II.

Nesse grupamento, encontram-se ações e operações mentais mais complexas, reflexivas e abstratas que envolvem a utilização de raciocínio hipotético dedutivo.

Pertencem a esse grupo as seguintes competências:

· analisar objetos, fatos, acontecimentos, situações, com base em princípios, padrões e valores;

· aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos etc.;

· avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referentes a acontecimentos, decisões, situações,

grandezas, objetos, textos etc.;

· criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.;

· explicar causas e efeitos de uma determinada seqüência de acontecimentos;

· apresentar conclusões a respeito de idéias, textos, acontecimentos, situações etc.;

· levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos etc.;

· fazer prognósticos com base em dados já obtidos sobre transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.;

· fazer generalizações (indutivas) a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes;

· fazer generalizações (construtivas) fundamentadas ou referentes às operações do sujeito, com produção de novas formas e de novos conteúdos;

· justificar acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões etc.

Habilidades - as habilidades traduzem as associações entre conteúdos e competências. Funcionam como indicadores ou descritores do que o aluno deve demonstrar como desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu.

A definição das habilidades deve ser objetiva, mensurável e observável..

A indicação das habilidades é muito útil na elaboração dos itens das provas, pois os elaboradores recorrem às especificações nelas contidas para o ajuste das tarefas cognitivas contidas nos itens a serem respondidos pelos alunos.

As habilidades indicam as coordenadas para a formulação dos instrumentos de avaliação e para a análise dos resultados do desempenho.

Matriz - refere-se a uma maneira de apresentar relações entre duas variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas. No sentido vertical da matriz, os conteúdos das áreas, objetos de conhecimento, apresentam-se de forma hierarquizada, organizados por temas e assuntos em uma seqüência lógica ou em temas específicos.

No sentido horizontal, as competências cognitivas das quais os alunos farão uso para adequada construção do conhecimento, são apresentados em níveis crescentes de complexidade.

O "cruzamento" dos conteúdos com as competências (operações mentais) envolvidas, em seus diferentes níveis de complexidade, gera as associações desejadas e em cada uma delas temos a indicação das habilidades.

Na construção da Matriz de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar, foi necessária a identificação dos conteúdos ou objetos do conhecimento relativos às áreas de Língua Portuguesa e Matemática do currículo do segundo e quarto anos dos Ciclos I e II, do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Avaliação em Língua Portuguesa

A avaliação da competência lingüística do aprendiz, não está pautada na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, na avaliação da competência performativa, o saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e o estatuto de interlocutores, ou seja, a avaliação da competência comunicativa vista pelo prisma de referência do valor social e simbólico da atividade lingüística.

Texto - considera-se **texto** qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define o texto não é a sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. O texto só existe quando é atualizado em situação comunicativa e envolve quem o produz e quem o interpreta. Ele é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e também desta proposta de avaliação.

O texto é único em cada situação discursiva e, quando utilizado em um instrumento de avaliação, perde sua função original. De qualquer forma, as teorias sobre a diversidade de textos incluem classificações como seus usos sociais ou esferas de circulação, seus formatos, seus tipos, seus gêneros etc.

É importante ressaltar que os textos que serão utilizados como suporte dos itens variam de acordo com graus de complexidade para o leitor, no que se

refere: à faixa etária do leitor típico (criança, adolescente, jovem); à proximidade do assunto e tema com o meio cultural e o conhecimento de mundo do leitor; à atualidade do assunto e tema tratados; ao contexto de produção e recepção (o público-alvo do texto e sua finalidade); à época de produção; às escolhas sintático-semânticas; ao vocabulário (seleção lexical); à disposição e ordem das idéias e assuntos (direto e indireto); aos recursos expressivos utilizados; às estratégias textuais utilizadas na composição; às determinações do gênero.

A avaliação em Matemática

A Matriz de Competências e Habilidades em Matemática foi elaborada a partir de pressupostos que às indagações feitas sempre que se propõe construir um instrumento de avaliação:

Que **conteúdos** mínimos serviram de base para o desenvolvimento das competências e habilidades em Matemática?

Pode-se resumir dizendo que a Matemática que deve ser ensinada é *aquela em que as idéias, as estruturas e os conceitos são desenvolvidos como ferramentas para organizar e compreender os fenômenos dos mundos mental, social e natural.*

Em geral, as escolas organizam o currículo de Matemática segundo conteúdos temáticos – Aritmética, Geometria, Álgebra etc. e seus tópicos –, distribuídos de forma que reflitam uma seqüência bem estabelecida do pensamento matemático para facilitar o desenvolvimento estruturado de um programa. No entanto, os fenômenos do mundo real que pedem um "tratamento matemático" não estão organizados de maneira lógica. Praticamente todos os países que passaram recentemente por uma reforma no seu projeto educativo adotaram a estratégia de descrever os conteúdos em relação aos fenômenos e tipos de problemas que eles sugerem, organizando-os de modo a atender às grandes áreas temáticas da Matemática: Números e operações; Espaço e forma; Grandezas e medidas;Tratamento da informação.

Na educação básica, inicia-se a aprendizagem da Matemática com a aquisição de uma linguagem universal de **palavras e símbolo**s, usada para comunicar idéias de número, espaço, formas, padrões e problemas do cotidiano. A utilização dessa nomenclatura própria não se restringe à educação formal, na escola. A cada dia essa linguagem se faz mais necessária – ela está presente no fazer cotidiano, nos meios de comunicação, nas ciências e na tecnologia.

O desenvolvimento do **conceito fundamental de número** é parte integral da Matemática: os alunos chegam à escola com uma compreensão intuitiva do conceito de número e a . escola deve aprofundar essa compreensão, permitindo ao aluno conhecer a história do desenvolvimento dos números e dos sistemas de numeração.

Espaço e forma – vinculados à Geometria – são trabalhados os fenômenos e as relações geométricas e espaciais, levando o aluno a observar semelhanças e diferenças, analisar os componentes das formas, reconhecê-las em suas diferentes representações e dimensões, entender as propriedades e as posições relativas dos objetos. As formas podem ser consideradas como "regularidades", e as regularidades encontram-se em toda parte – na fala, na escrita, no tráfego, nas construções, na música, nas folhas de árvores, nos edifícios, na arte etc.

O estudo das formas, intimamente ligado ao conceito de **"percepção espacia**l", implica aprender a reconhecer, a explorar e a se mover com maior conhecimento no espaço em que se vive; entender a representação em duas dimensões dos objetos tridimensionais; entender e interpretar as sombras; compreender o que é perspectiva e como funciona; entender a relação entre formas e imagens ou representações visuais, por exemplo, as relações entre um objeto e sua fotografia.

O ensino e a aprendizagem de **grandezas e medidas** não podem se reduzir ao mero cálculo do número associado a uma grandeza, com instrumentos padronizados e, muitas vezes, sofisticados.

Os conteúdos relacionados aos sistemas de medidas devem se orientar para favorecer a compreensão e o desenvolvimento, pelo aluno, dos **processos e conceitos envolvidos na medição.** O processo e a noção de medir grandezas estão presentes, nas crianças, de maneira intuitiva, desde muito cedo, e desde sempre nas situações cotidianas.

No âmbito formal da escola, o aluno deve compreender o que é medir, o que é uma medida, o que são medidas padrão e as implicações das medidas nas atividades científicas e tecnológicas. Para tanto é necessária a noção clara dos procedimentos implicados no conceito de medida: observação, estimativa, comparação, classificação, comunicação,

entre outros. Uma forma de atingir esse objetivo é, seguramente, explorar as idéias que os alunos têm sobre medidas e destacar tais procedimentos sem fazer, inicialmente, uso dos instrumentos padronizados e convencionais.

Com o desenvolvimento da comunicação e das tecnologias da informação é fundamental o desenvolvimento das habilidades de construir e interpretar gráficos e de fazer uso das ferramentas estatísticas e computacionais. O estudo de probabilidade e estatística tem seu início na educação básica, permitindo que os alunos comecem a elaborar, de maneira intuitiva, a organização de dados, gráficos e tabelas, fazendo estimativas e definindo tendências, isto é, realizando o **tratamento da informação.**

Competências cognitivas avaliadas em Matemática agrupadas em três tipos:

Grupo I - competências que dizem respeito ao reconhecimento, à manipulação e à utilização da representação numérica ou da linguagem simbólic**a.** São exemplos de competências deste grupo:

· identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a um conceito ou a uma descrição;

· identificar uma descrição que corresponde a um conceito ou às características típicas de objetos;

· localizar um objeto descrevendo sua posição ou interpretando a descrição de sua localização;

· discriminar, estabelecer diferenciações entre objetos, situações e fenômenos com diferentes níveis de semelhança;

· representar graficamente (por gestos, palavras, objetos, desenhos, gráficos etc.) os objetos, situações, seqüências, fenômenos, acontecimentos etc.;

· representar quantidades por meio de estratégias pessoais, números e palavras.

Grupo II - competências que se referem à manipulação de conceitos e algoritmos matemáticos e que envolvem leitura, análise e interpretação de informações de caráter quantitativo ou de relações qualitativas. Esse procedimento muitas vezes requer mais de uma etapa de raciocínio. Como exemplo, podem-se considerar as competências de:

· ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações, de acordo com um critério;

· conservar algumas propriedades de objetos, figuras etc. quando o todo se modifica;

· compor e decompor figuras, objetos, palavras, fenômenos ou acontecimentos em seus fatores, elementos ou fases etc.;

· fazer antecipações sobre o resultado de experiências, sobre a continuidade de acontecimentos e sobre o produto de experiências;

· calcular, por estimativa, a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas etc.;

· medir, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais;

· interpretar/explicar o sentido que têm para nós acontecimentos, resultados de experiências, dados, gráficos, tabelas, figuras, desenhos, mapas, textos, descrições etc., e apreender esse sentido para utilizá-lo na solução de problemas..

Grupo III - competências que envolvem a tradução da situação apresentada para a linguagem matemática, seguida da escolha de uma estratégia para a resolução do problema matemático, a realização de cálculos ou argumentação e, finalmente, a interpretação das soluções obtidas no contexto da situação-problema proposta. Exemplos:

· aplicar relações já estabelecidas anteriormente ou conhecimentos já construídos a contextos e situações diferentes; aplicar fatos e princípios a novas situações, para tomar decisões, solucionar problemas, fazer prognósticos de uma situação;

· fazer prognósticos a partir de dados já obtidos a respeito de transformações em objetos, situações, acontecimentos, fenômenos etc.;

· fazer generalizações indutivas a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes, isto é, estender de alguns para todos os casos semelhantes.

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

MATERIAL DE PROFESSOR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2007 (p. 16 a 39)

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: GARANTIAS E ORIENTAÇÕES LEGAIS

As diretrizes da "Política de Atendimento às Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo", previstas pelo Decreto nº 45.415, foram alteradas pelo Decreto nº 45.652, de 23 de dezembro de 2.004, e regulamentadas pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2.004, que também foi modificada pela Portaria nº 5.883, de 27 de dezembro de 2.004.

Na elaboração do referido Decreto foram consideradas as Leis Federais nº 8.069, de 1.990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 0 e nº 9.394 / 96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN / 96 – bem como a Resolução nº 02, de 2.001, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

As diretrizes dessa política de atendimento abrangem questões relativas a:

· sistemática de matrícula;

· condições para o atendimento da demanda da rede;

· avaliação pedagógica;

· definição de pessoas com necessidades educacionais especiais;

· organização dos serviços de apoio especializados e

· acessibilidade.

A legislação brasileira atual, reiterada nas normativas do município de São Paulo, define que a matrícula na classe comum está assegurada para todo e qualquer aluno, não importando qual seja a sua diferença, limitação, condição ou disfunção, é vedada qualquer forma de discriminação e o condicionamento da matrícula à entrega de laudos, exames clínicos e relatórios médicos.

No ensino fundamental, a decisão do ano escolar em que o aluno será inserido deve basear-se na idade cronológica do aluno e / ou outros critérios definidos pelos profissionais envolvidos no atendimento, em conjunto com a família e com a consulta do aluno, sempre que possível. Esses critérios devem levar em consideração, além do referido processo, aspectos físicos, psicológicos e emocionais individuais em relação ao grupo em que será inserido.

Outro aspecto se refere às condições de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, o qual deve, segundo o Decreto nº 45.415, de 2.004, criar condições para atender todo e qualquer aluno mediante:

· elaboração do projeto pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana e destaque as mobilizações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, sempre que necessário em parceria com o Cefai da Diretoria Regional de Educação a qual a escola pertence;

· avaliação pedagógica do aluno que possibilite identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como organizar um plano de trabalho que as contemple e reoriente o seu processo de ensino;

· adequação do número de alunos por classe ou agrupamento no ensino comum, quando preciso, e sempre pautada em compromisso firmado no projeto pedagógico de cada unidade educacional, de modo a assegurar um atendimento de qualidade à essa população;

· prioridade de acesso em turno que viabilize a freqüência do educando com necessidades educacionais especiais aos atendimentos complementares;

·atendimento às necessidades básicas de lo-

comoção, higiene e alimentação a todos que careçam desse apoio. Quanto à acessibilidade, cabe às unidades educacionais fazer as adequações necessárias para garantir que todos os educandos com necessidades educacionais especiais possam participar de todas as atividades desenvolvidas na escola, usufruindo de todos os equipamentos e materiais e usando os diferentes ambientes; caso as adequações sejam de grande porte, a escola deverá solicitá-las à Diretoria Regional de Educação, em setor específico, que contará com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

· atuação em equipe colaborativa dos profissionais do Cefai e da Saai com os profissionais da escola;

· Fortalecimento do trabalho coletivo e co-responsabilidade de todos os profissionais da escola, utilizando os horários de formação para a discussão e encaminhamentos pedagógicos dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais;

· A Unidade Educacional e o Cefai devem estabelecer parcerias e ações que revigorem as condições para que os alunos possam participar, efetivamente, da vida social.

O Decreto nº 45.415/04 define como demanda para atendimento educacional especializado os identificados no parágrafo primeiro, do Artigo 4: "Entende-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os serviços de educação especial têm como responsabilidade o atendimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na rede municipal de ensino de São Paulo, com deficiência – intelectual, visual, física, auditiva, múltipla e surdocegueira – com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação que, num dado contexto escolar, tais necessidades educacionais especiais demandem atendimento educacional especializado. Os demais alunos que necessitem de outros tipos de apoio serão atendidos por outros programas e projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino.

Reiterando e complementando o referido Decreto, as Portarias Municipais nºs 5.718 e 5.883, ambas de 2.004, regulamentam como serviços de educação especial do município de São Paulo os prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) constituídos pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai) e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai) – pelas escolas Municipais de Educação Especial (Emee) e pelas Instituições conveniadas.

O Cefai deve ser composto por um coordenador, e, por no mínimo, quatro Paai, com formação em educação especial, preferencialmente, um de cada área da deficiência – física, intelectual, auditiva e visual – e por supervisores escolares. Desde sua regulamentação, em final de 2.004, foram criados 13 Cefai, um em cada Diretoria Regional de Educação, que devem contar com recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das unidades educacionais, na área de educação especial.

O Paai é um professor, com comprovada especialização ou habilitação em educação especial, designado no Cefai, que deve realizar o serviço itinerante através de apoio e acompanhamento pedagógico, em visitas periódicas às unidade educacional.. Deve trabalhar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, professores, equipe técnica, quadro de apoio e família. Pela Portaria nº 5.718, de 2004, são atribuições desse professor:

I - promover continuamente a articulação de suas atividades como Projeto de Trabalho do Cefai, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II - efetuar atendimento:

a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III - colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando a evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV - sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da unidade educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V - propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI - orientar as famílias dos alunos com necessidade educacionais especiais;

VII - participar, com o coordenador pedagógico, professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII - manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento (art. 8.º).

As Saais são salas instaladas junto às unidades educacionais que oferecem apoio pedagógico especializado complementar (alunos que necessitam de mais recursos para aprendizagem) ou suplementar (alunos com altas habilidades/superdotação). O atendimento de tal caráter deve ocorrer em horário diverso daquele em que os alunos freqüentam a classe comum, por no mínimo quatro horas aula e no máximo oito horas aula, distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos e será realizado em pequenos grupos de, no máximo, dez alunos, ou individualmente. O funcionamento da Saai em caráter exclusivo se concretiza pelo atendimento de um grupo de alunos que apresenta determinada necessidade educacional especial, e que, temporariamente, não demonstra se beneficiar do atendimento nas classes comuns.

Os alunos serão encaminhados para as Saai após avaliação pedagógica realizada pelo professor de classe em conjunto com a equipe de profissionais da unidade educacional de origem, família, da equipe do Cefai e do supervisor escolar. Se for preciso, dos profissionais da saúde e de outras instituições que atendam ao aluno. O atendimento pode ser estendido aos alunos de outras escolas da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento.

As Emee destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva / surdez, surdo cegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à surdez. A opção de matricular o aluno na Emee é dos pais ou do próprio aluno, em casos que demonstrem que a educação nas salas comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desse aluno.

Em São Paulo, para admissão de professores em Emees, é previsto, segundo o Estatuto do Magistério (1992), que possuam pedagogia e habilitação em áudio-comunicação; posteriormente, pelo Decreto nº 45.415/04, a possibilidade de terem especialização em educação especial, ou em uma de suas áreas, está prevista, mas tem prevalecido a normatização do referido estatuto.

As instituições de educação especial conveniadas com a SME de São Paulo oferecem serviço de atendimento educacional especializado e/ou iniciação profissional ao público destinado. Os pais e o próprio aluno que manifestarem intenção de fazerem uso dessas instituições devem ser devidamente informados sobre quais são reconhecidas como escolas especiais, bem como seus objetivos e estrutura de trabalho. No entanto, é recomendado que essa alternativa seja utilizada apenas quando a avaliação pedagógica reconhecer que a classe comum e os serviços públicos municipais de educação especial não o estão beneficiando.

O atendimento nas Emee, Saai pelo Paai e instituições conveniadas será oferecido em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência ou o retorno desses alunos à classe comum.

O aspecto da acessibilidade define que devem ser eliminadas todas as barreiras arquitetônicas para que o aluno tenha condições de chegar à sala de aula e de utilizar todos os espaços da escola, bem como prever e prover todo o material necessário para o aluno ter acesso ao currículo. Também deveriam ser eliminadas as barreiras nas comunicações com a oferta de cursos de capacitação em Libras e Braille aos educadores, além da aquisição de materiais e equipamentos específicos ou adaptados necessários.

Quanto à certificação de terminalidade específica, prevista inicialmente na LDBEN/96, art. 59, no município, é definida pela Portaria SME nº 4.688, de 18 de dezembro de 2006, que dispõe sobre normas gerais do regime escolar dos alunos do ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino.

No que se refere à certificação dos alunos com "grave deficiência mental" ou "deficiência múltipla", que não apresentarem resultados de escolarização previstos após estar assegurada a duração mínima de escolaridade obrigatória de oito (ou nove) anos e esgotados os recursos educativos, poderá ser conferido certificado de terminalidade específica, ou seja, o aluno tem o direito de participar das atividades escolares até o final do ciclo II, mesmo que não tenha o mesmo desempenho da maioria dos alu-

nos. A escola deve oferecer todos os recursos disponíveis e adaptações curriculares necessárias para favorecer e possibilitar a aprendizagem e a permanência desse aluno na escola. Nos casos muito graves, a adaptação curricular deve estabelecer um currículo funcional, específico para o aluno. Após serem esgotadas todas as possibilidades e assegurada a duração mínima de escolaridade no ensino fundamental, poderá ser conferido o referido certificado denominado terminalidade específica. Nos termos da lei (art. 32),

o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

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

Será conferida por meio de certificação de conclusão de escolaridade, expedida pela escola. É necessário anexar, ao histórico escolar do aluno, um relatório descritivo com a especificação das competências e habilidades desenvolvidas e aptidões adquiridas, feito a partir de avaliação pedagógica.

A escola poderá expedir o certificado de terminalidade específica, prevista por lei, em casos plenamente justificados, sempre considerando os incisos do art. 40 da Portaria n.º 4.688, de 2006:

I - a avaliação de profissionais de diferentes áreas, observadas as diretrizes do Projeto Pedagógico;

II - a flexibilização e ampliação da duração da educação básica, definindo-se tempos e horizontes para o aluno, individualmente, por ano ou ciclos de aprendizagem;

III - o currículo escolar adaptado para atender às necessidades educacionais especiais do aluno, privilegiando atividades de aprendizagem que tenham funcionalidade na prática e que contribuam para sua vivência social;

IV - o reconhecimento de aptidões adquiridas pelo aluno: habilidades intelectivas, cognitivas e sensoriais;

V - os registros específicos da aprendizagem e progressão do aluno, que sirvam de parâmetros para orientação de continuidade de sua educação.

A terminalidade específica libera o aluno de eventuais exigências que estejam acima de sua capacidade de realização, mas não libera a escola de sua responsabilidade. Todo esforço deve ser feito para garantir-lhe condições de, na medida de suas forças, alcançar novas aprendizagens necessárias para sua colocação social e profissional.

Outro aspecto se refere aos alunos com altas habilidades/superdotação, que têm o direito ao serviço de apoio suplementar para aprofundar e enriquecer os conteúdos acadêmicos, com intuito de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

O art. 59, da LDBEN/96, alerta que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais (...) aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

A LDBEN/96 prevê, ainda, que esses educandos têm direito a novas modalidades de organização escolar; classificação em série ou etapa, independentemente da escolarização anterior ou avanço de séries; inclusive para o ensino superior, a abreviação dos cursos para os alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos; além de currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas de tempo, programa escolar próprio, professores especializados, entre outras adequações.

A questão da aceleração dos estudos fica sob responsabilidade dos estados e municípios. A legislação do município de São Paulo permite a aceleração de estudos para esses alunos. A aceleração de estudos é uma garantia que a legislação dá a esses educandos.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O tema avaliação tem sido muito explorado no campo da educação escolar nas últimas décadas. Algumas constatações sobre a realidade educacional brasileira, ainda marcada por inadmissíveis indicadores de baixa qualidade de ensino, dão sustentação ao interesse em produzir conhecimentos que forneçam novos formatos para avaliar os pro-

cessos de ensino e de aprendizagem.

Avaliar não pode se restringir aos limites das relações pedagógicas e tampouco àquelas que ocorrem apenas no âmbito da sala de aula. Por outro lado, há todo um conjunto de produções direcionado à demonstração dos mecanismos de manutenção das estruturas de poder e de contradições entre os modelos considerados mais eficientes para garantir a aprendizagem dos alunos e os procedimentos avaliativos que exercem predomínio nas escolas. Assim, encontramos referências afeitas à avaliação educacional e outras mais dirigidas à avaliação da aprendizagem ou do desempenho, que deveria se constituir como um dos seus elementos. A seguir o conceito de avaliação educacional definido por Souza

como um instrumento a serviço da aprendizagem do aluno, da formação e da cidadania e tem como finalidade fornecer sobre o processo pedagógico informações quer permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se então em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas (2004, p.46).

O compromisso com uma educação de qualidade tem desafiado os profissionais de educação a pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas que possam derrubar as práticas avaliativas que desconsiderem as diferenças individuais dos educandos e que não são utilizadas para identificar o que aprenderam.

Para que a avaliação ilumine a compreensão da escola na perspectiva da inclusão torna-se necessário conhecer o conjunto de relações e interrelações que ali se estabelecem, bem como identificar as suas regras, rituais e práticas pedagógicas.

No quadro 1, estão arrolados alguns itens sugeridos em documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Quadro 1. Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais

Ambitos	Dimensões de análise	Aspectos	Indicadores de avaliação
1 - Contexto educacional	1.1) Instituição educacional escolar	**a)** filosófico: valores e crenças	
		b) estrutura organizacional	
		c) funcionamento organizacional	
	1.2) A ação pedagógica	**a)** o professor	
		b) a sala de aula	
		c) recursos de ensino e de aprendizagem	
		d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares	
		e) estratégias avaliativas	
2 - Aluno	2.1) Nível de desenvolvimento	**a)** características funcionais	
		b) competências curriculares	
	2.2) Condições pessoais	**a)** natureza das necessidades educacionais especiais	
3 - Família	3.1) Características do ambiente familiar	**a)** condições físicas da moradia	
		b) cultura, valores e atitudes	
		c) expectativas de futuro	
	3.2) Convívio familiar	**a)** pessoas que convivem com o aluno	
		b) relações afetivas	
		c) qualidade das comunicações	
		d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia	

Os aspectos citados acima mantêm relação intrínseca na compreensão de como acontecerem os processos da educação escolar, bem como são elementos importantes na identificação dos mecanismos que favorecem a exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que pode se configurar de várias formas.

Por meio da avaliação é possível verificar o aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, além de fornecer subsídios ao trabalho docente, possibilitar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino.

Quando a população de referência são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns municipais de São Paulo, a preocupação com a garantia de sua aprendizagem vem sendo externada pelos professores nos momentos de formação, palestras e visitas de acompanhamento de professores especializados.

É preciso agir no sentido de criar e consolidar práticas pedagógicas que garantam o direito de todos à educação de qualidade. Para melhor compreender os meandros do atendimento dessa população na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, primeiramente serão apresentados dados sobre a evolução das matrículas, comparando 1996 à realidade encontrada em início de 2007.

Segundo dados da SME de São Paulo, na última década, a quantidade de alunos declarados com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares, pelas unidades educacionais vem subindo ano a ano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, garante, dentre outros, o direito ao "atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino"; nessa época contávamos com 1.433 alunos indicados pelas escolas como apresentando algum tipo de deficiência; destes, 90% apresentavam deficiência auditiva e freqüentavam uma das cinco escolas especiais do município. Em julho de 2007 foram declarados atendimentos a 10.387 alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades de aprender ou quedar-se à crença na incapacidade dos mesmos, negando a premissa de que todo ser humano aprende. Se o professor alega que o aluno não está aprendendo, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda? O que lhe está sendo ensinado e para que? Como está se realizando seu ensino (metodologia, equipamentos)?

É preciso inserir mudanças na atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a natureza e a extensão das variações devem ser decididas a partir da identificação de suas características de aprendizagem, do contexto a que está submetido e quanto as suas necessidades estão sendo providas. Mudar o paradigma da avaliação não significa colocar em dúvida se "devo reprovar ou dar uma "empurradinha", qualquer uma dessas posturas é cruelmente excludente".

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, deve ser construída dia-a-dia. Quando o professor identifica que o aluno encontra obstáculos na realização das atividades ou percebe que não participa das mesmas, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional ou da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade, por exemplo.

A avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva tem os seguintes princípios básicos e norteadores:

a) a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

b) a avaliação constitui-se em um processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC/Seesp, 2006, p.9)

Além do acesso aos estudos teóricos sobre avaliação, é preciso que o professor edifique análises e reflexões, individual e coletivamente, sobre sua prática na escola. A questão principal não é a mudança de técnica, mas a mudança de paradigma.

A tomada de decisões sobre como proceder para acompanhar o processo de escolarização e avaliar esses alunos tem-se mostrado mais significativa se praticada nos horários coletivos, com a participação da equipe escolar. Para que a prática pedagógica possa potencializar a permanência desses alunos em classes comuns é recomendável que a avaliação inicial e a processual estejam assentadas em claro referencial teórico. É recomendável, também, o uso dos pressupostos de Vygotsky sobre a aprendizagem humana.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Algumas contribuições de Vygotsky sobre o processo de conhecimento humano colaboraram com a Pedagogia ao enfatizar a importância da escola, do professor e da intervenção pedagógica na formação do sujeito, ao destacar o papel do professor enquanto mediador entre o sujeito e a construção do seu conhecimento. A instituição escolar é fundamental para o funcionamento psíquico do aluno.

Contribuiu também em algumas questões atuais relativas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de conseguir avanços na aprendizagem dessa população através do desenvolvimento de um currículo que permita o uso de estratégias pedagógicas.

Apesar de que, ao nascer o indivíduo encontra-se inserido em um grupo social alicerçado nos valores culturais presentes na sociedade, a família ser a principal referência e influência dentro desse meio, a contribuição individual não ocorre por mera transposição e, sim, pelo movimento de "apropriação".

Por meio da relação com o outro, o indivíduo se apropria, de forma singular, do conhecimento que vai se desenvolvendo num processo que é histórico e, que suas próprias ações passam a ter significado para ele e para o outro.

Vygotsky preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse a interação do sujeito com o meio social para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas, visando ao atendimento das necessidades de todos os alunos. Afinal, o ambiente escolar, como meio social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito.

Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das diversas experiências e situações. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de maturação do organismo, ou seja, "a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual, esperando o momento adequado para emergir" **(VYGOTSKY, 1984, p.26).**

Ao partir do pressuposto que o conhecimento é construído dentro da instituição escolar, esse conhecimento é caracterizado como produto de um trabalho coletivo, mediado pelo professor. Portanto, é importante ressaltar a importância da intervenção e da colaboração de parceiros mais experientes como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito.

O autor denominou de zona de desenvolvimento proximal o espaço entre dois níveis de desenvolvimento do sujeito: o nível real e o nível potencial. O nível real abrange o que a pessoa já tem aprendido, que é capaz de realizar sozinha; o nível de desenvolvimento proximal é o que se pretende que a pessoa alcance partindo do que já conhece. Portanto, na zona de desenvolvimento proximal, a pessoa não realiza todas as atividades autonomamente, depende da mediação de outros.

De uma maneira geral, o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, um olha para as potencialidades e não de maneira retrospectiva, como forma apenas de constatar aquilo que a criança já sabe fazer sozinha. A atuação intencional do adulto é essencial na promoção desse desenvolvimento.

Para o professor intervir e planejar atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que pretende alcançar, é imprescindível que desenvolva o habito de registrar, através de diários ou relatórios, as descobertas dos alunos: suas hipóteses, seus interesses, suas dificuldades, suas dúvidas, como se relacionam com os objetos de conhecimento, etc.

Diante dessas informações será possível realizar uma avaliação da aprendizagem, planejar inter-

venções, com vista ao atendimento às necessidades individuais dos alunos e ao aperfeiçoamento para todos. Também auxilia as discussões e readequação das práticas pedagógicas.

Para Vygotsky, a tarefa de avaliação está em explorar os processos de aprendizagem. Assim sendo, a avaliação deve considerar tanto os fatores sociais (interação – família, professores, colegas e outros) e contextuais (acessibilidade arquitetônica, curricular, atitudinal e adaptações materiais).

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

Questões dissertativas sobre este texto

1 - Escreva sobre duas questões relativas às diretrizes da atual política de atendimento aos alunos.

2 - A responsável por uma criança de 9 anos, com hipótese de hiperatividade, pretende transferi-la para uma escola, da rede municipal de ensino de São Paulo, no 3º ano do ciclo I, do ensino fundamental. Quais os aspectos devem ser considerados para que essa matrícula seja realizada e por quê? (não precisa citar todos).

3 - Escreva sobre a importância da elaboração de um projeto político pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana.

4 - Escreva sobre a importância do fortalecimento do trabalho coletivo e da co-responsabilidade, numa situação da presença de um aluno com necessidades educacionais especiais numa unidade educacional da rede municipal de ensino.

5 - Quais as funções do Paai?

6 - O que são as Saai?

7 - Suponha que um aluno de cinco anos, em seu primeiro ano na escola atual, seja considerado autista. Os comportamentos observados para tal hipótese são: não permanece dentro da sala de aula, não interage com as demais crianças, verbaliza algumas palavras repetidas vezes e, quando é dada alguma atividade, ele despreza, fazendo outra qualquer.

1 - Como proceder com esse aluno, de forma que, seja possível alcançar os objetivos curriculares propostos?

2 - Quais recursos o professor poderá utilizar em relação à permanência em sala de aula e para a aprendizagem do aluno?

3 - Como compreender a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno a partir das relações e inter-relações estabelecidas no ambiente escolar?

8 - Escreva sobre as importantes contribuições de Vygotsky para a Pedagogia.

9 - Como é compreendida a aprendizagem para Vygotsky?

10 - De acordo com a teoria de Vygotsky, é possível compreender que se deve assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Escreva e justifique como o conhecimento é consolidado neste caso.

11 - Qual a contribuição para a Pedagogia atual, do conceito de "zona de desenvolvimento proximal", organizado por Vygostky?

Anotações

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

MATERIAL DE PROFESSOR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2008 (p. 14 a 17). Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br)

1 - PONTO DE PARTIDA

O estabelecimento de expectativas de aprendizagem de uma língua ainda pouco conhecida pela maior parte das pessoas ouvintes exige uma apresentação que contemple os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, sua aquisição por crianças surdas, sua importância na educação de crianças surdas, bem como na cultura surda.

1.1 - ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Como toda língua natural, as línguas de sinais surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Nesse sentido, é ilimitada por não haver restrições quanto às possibilidades de expressão. O vocabulário aumenta de acordo com a introdução de novos sinais pelas comunidades surdas em função das necessidades encontradas.

Divergem das línguas orais porque utilizam o canal visual-espacial e não oral-auditivo, portanto são denominadas de modalidade gestual-visual. A informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial. Apesar dessa divergência, ambas seguem os mesmo princípios no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática.

Stokoe, em 1960, foi o primeiro pesquisador a perceber que a Língua de Sinais Americana atendia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Observou que sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior.

Investigou a formação do sinal e definiu três parâmetros que eram realizados simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro, que se refere à orientação das palmas das mãos, foi acrescentado por Battison (1974). Estudos posteriores incluíram traços não-manuais, como expressão facial, movimentos da boca, direção do olhar.

A análise das propriedades formais revelou que elas apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal (análoga ao nível fonológico) e um nível gramatical (morfossintático).

Aos estudos sobre a Língua de Sinais Americana se seguiram outros, em diferentes países. Essas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses países. No entanto, possuem algumas semelhanças que as identificam como língua e não apenas como uma linguagem.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades surdas, mas, além dela, existe registro de uma outra língua de sinais, utilizada pelos índios Urubu-Kaapor na floresta amazônica **(Brito, 1985)**.

Assim como as línguas de sinais utilizadas nos diferentes países, apresenta regras que respondem pela formação dos sinais e pela organização dos mesmos nas estruturas frasais e no discurso.

Diferentemente das línguas orais, os articuladores primários são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas localizações nesse espaço.

1.1.1 - FORMAÇÃO DE SINAIS

Na Libras os sinais são formados a partir da

combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo **(Felipe, 2001).** São considerados os seguintes parâmetros:

· **configuração das mãos –** refere-se às formas das mãos, que pode ser da datilologia (alfabeto digital) ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos. Por exemplo, os sinais APRENDER e SÁBADO têm a mesma configuração de mãos, mas são produzidos em lugares diferentes do corpo.

· Localização – lugar no corpo ou no espaço, em que o sinal é articulado, podendo a mão tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro.

· **movimento** – envolve os movimentos internos das mãos (abrir, fechar, dobrar ou estender os dedos), os movimentos dos pulsos, os movimentos direcionais no espaço (em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições) e o conjunto de movimentos no mesmo sinal **(Klima e Bellugi, 1979).**

· **orientação das palmas das mãos** – a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal (para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita).

· **traços não-manuais** – envolvem expressão facial, movimento corporal e olhar.

Assim como em outras línguas de sinais, a Libras tem regras que estabelecem combinações possíveis e não possíveis entre os parâmetros de configuração na formação dos sinais. Se um sinal for produzido com as duas mãos e ambas se moverem, elas devem ter a mesma configuração, a localização deve ser a mesma ou simétrica e o movimento deve ser simultâneo ou alternado – Condição de Simetria.

Mas se a configuração das mãos for diferente, apenas uma mão, a ativa, se move e a outra serve de apoio, aplica-se a Condição de Dominância.

1.1.2 - CRIAÇÃO DE SINAIS

Diferentemente das línguas orais, em que palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz, nas línguas de sinais frequentemente a raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização **(Klima e Bellugi, 1979).**

Existem processos bastante comuns na Libras para criação de novos sinais. O que deriva de nomes de verbos e vice-versa por meio da mudança no tipo de movimento, em que o movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos **(Quadros e Karnopp, 2004).**

A composição de dois sinais que se combinam, dando origem a um outro sinal. A incorporação, de um argumento, numeral ou negação. A incorporação de um numeral caracteriza-se pela mudança na configuração da mão, ora ativa, ora passiva, para expressar a quantidade, mas a localização, a orientação e os traços não-manuais permanecem os mesmos.

A incorporação da negação, em alguns verbos, resulta em um movimento contrário. Pode também se incorporar simultaneamente ao movimento ou expressão corporal.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

Questões dissertativas sobre este texto

1 - Escreva sobre a importância da aprendizagem da Libras na educação de crianças surdas.

2 - Escreva sobre a diferença e a semelhança entre as línguas de sinais e as línguas orais.

3 - Descreva, sucintamente, no mínimo, dois parâmetros que são realizados simultaneamente na formação de um sinal.

4 - Escolha e explique um processo de criação de novos sinais utilizado na Libras.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação,Diretoria de Orientação Técnica (SME-DOT), 2008

Este documento é resultado de um processo de construção de saberes sobre a temática étnico racial em conjunção dialógica com vários setores da comunidade escolar e segmentos de movimentos sociais em especial do movimento social negro de São Paulo.

O documento não irá erradicar a discriminação, o racismo, mas tem como objetivo a sensibilização para o tema étnico-racial, que com uma série de ações conjugadas certamente contribuirão para o fortalecimento de uma educação antiracista e plural.

As orientações curriculares e expectativas de aprendizagem sobre relações étnico-raciais apresentadas foram formuladas de acordo com a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileiras e africanas nos currículos escolares em toda a rede de ensino pública ou privada. Seu conteúdo altera o art. 26-A da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996.

A Lei nº 10.639/03 direciona as unidades educacionais para a proposição de atividades relevantes no tocante aos conhecimentos das diversas populações africanas, suas origens e contribuições para o nosso cotidiano e história, num movimento de construção e redimensionamento curricular e ação educativa, salientando a importância do contexto e sua diversidade cultural.

Tratar de identidade racial implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral e particularmente das crianças negras –, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na auto-estima de todos os grupos. É sabido que boa parte das culturas negras no Brasil foi transmitida pela tradição oral. Mas outras linguagens estão presentes na identidade negra, como a valorização da corporeidade, da arte e da escrita.

A escola pode trabalhar com questões voltadas para positivar o passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil, dando exemplos do processo de resistência vivido pela comunidade negra brasileira, da formação dos quilombos – sendo o mais famoso o Quilombo de Palmares –, das medidas tomadas na atualidade para o reconhecimento das terras remanescentes de quilombos no Brasil, da resistência das pessoas escravizadas mediante a construção do sincretismo religioso, da formação das irmandades ligadas à Igreja Católica e que contribuíram para libertação de pessoas escravizadas, etc. O educador pode recorrer a vídeos, filmes e textos para identificar a reprodução ou não de estereótipos sobre a participação negra na sociedade brasileira.

Esse movimento dialético e dialógico de desconstruir e reconstruir só será possível após um processo de reaprendizagem dos educadores sobre os valores culturais típicos da cultura negra, como modo de conceber o mundo, estéticos, entre outros.

Observa-se que o tratamento da identidade negra é complexo, supera as questões pigmentocráticas e pode contribuir para outras reflexões por enfatizar a importância do respeito à diversidade.

A Lei nº 10.639/03, ao instituir o conhecimento das culturas e as histórias africanas e afro-brasileiras, propicia o contato mais rápido e mais (in)tenso entre africanos e afro-brasileiros. Além disso, possibilita que o Brasil se reconheça como um país conquistado por brancos, mas colonizado e civilizado cultural, política, econômica e religiosamente por africanos e afro-brasileiros. A identidade negra (africana e afro-brasileira) se fortifica, se tonifica, é vista e revista a partir e por intermédio dessa Lei.

EIXOS CONCEITUAIS

A aplicação da Lei nº 10.639/03 requer uma reflexão sobre alguns conceitos – como racismo, raça, auto-estima, cidadania, ações afirmativas, re-

ligiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência entre outros –, para dar sustentação às novas intervenções na área educacional.

Racismo é um tipo de ideologia que tem servido para a manutenção do *status quo,* baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalternização de outros. O racismo estruturou-se, ao longo da história, com base na idéia de superior e inferior, determinante para se legitimar a hierarquização da humanidade.

"Raça" não tem nenhuma associação com a biologia ou os conceitos que buscaram reforço na seleção natural das espécies. O conceito de "raça" está relacionado com as exclusões existentes na sociedade, tendo-se em vista características fenotípicas e pigmentocráticas. Falar em "raça" pode revelar uma das características do racismo: a capacidade de negar o direito essencial da pessoa, o de ser humana. Por isso, o racismo é um dos mais graves crimes contra a humanidade e os direitos humanos.

Para se pensar a escola cidadã como um espaço de vivências sociais norteado pela possibilidade de construção de uma convivência democrática, é necessário conhecer essa diversidade e os fatores que a negaram na política educacional.

A proposta teórico-metodológica para a mudança da educação paulistana está embasada nas idéias de diversos cientistas sociais e pedagogos – dentre os quais citamos Cheikh Anta Diop, Amadou Hampate Bâ, Joseph Ki-Zerbo e Paulo Freire – nas práticas educativas de diversas entidades negras que constituíram e conduziram com esforços uma teoria-metodológica calcada na práxis do saber-fazer, do ver-ouvir-agir e do falar enquanto instrumentos de transmissão de conhecimentos vivenciados no cotidiano. Essa proposta pauta-se pela experiência, pela memória, pela história silenciada de homens e mulheres e por documentos que embasam o nosso conhecimento e nos fazem cientes e conscientes da vida em sociedade.

Portanto, o intento é de que esta reflexão seja um convite aos professores para que possam se debruçar sobre o complexo trinômio da descoberta-ensino-aprendizagem e que, assim, possam conceber os desafios colocados pelo movimento negro como uma nova experiência social e histórica importante para o País – mas, sobretudo, para nossas crianças, independente de sua origem étnico-racial e social, na medida em que possamos possibilitar-lhes um reconhecimento digno, efetivo e verdadeiro do papel de um e de outro na sociedade, enquanto construtores do País. Para tanto, os professores devem estar prontos para descobrir novos cenários e novas realidades culturais e históricas, práticas científicas e educacionais, imbuídos da ética da responsabilidade com as gerações futuras.

TERMOS E CONCEITOS

AFRO-BRASILEIRO E AFRO-DESCENDENTE

Ambos os conceitos estão presentes desde meados do século XX, mas de maneira difusa, tendo o mesmo significado político. No entanto, a difusão e a popularidade dá-se com a retomada no cenário nacional do movimento negro no final da década de 1970, propiciando um diferente sinal cultural, simbólico e político para esses termos. Desse modo, o conceito de afro-brasileiro foi popularizado na década de 1970 e difundido nos anos de 1980 pelos estudiosos das questões étnico-raciais em função da revisão feita ao conceito de raça na conferência da Unesco, em 1950. O afro-brasileiro está vinculado à origem e a cultura africana e ao território de nascimento do individuo, marcando, portanto, uma situação sócio-cultural e com viés identitário. O conceito de afro-brasileiro desta maneira faz uma revisão ao conceito de negro, na medida em que elabora e reivindica uma nação, uma pátria, um estado, um continente, portanto uma identidade nacional, étnica, territorial, além de uma identidade racial, marcada pela cor. O afro-brasileiro é alguém caracterizado não somente pelo fenótipo, mas também pela cultura. O conceito de afro-descendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo. O conceito de afro-descendente serviu, nessas condições, aos interesses mais diversos da população da diáspora africana, inclusive na conferência mundial contra o racismo, a xenofobia e outras formas correlatas que ocorreu em Durban (África do Sul) no ano de 2001.

DISCRIMINAÇÃO

O conceito de discriminação está vinculado aos processos de distinções existentes entre os indiví-

duos, isto é, entre um ser e outro. A discriminação se estabelece pela diferença, seja esta de ordem social, étnico- racial, religiosa, cultural, econômica, política, lingüística ou fenotípica. É com base nessa diferença que um sujeito discrimina o outro, na medida em que este não participa do seu grupo próximo ou, ainda, não tem qualquer vínculo identitário. O processo de identificar -se estabelece em si uma discriminação, mas isto não quer dizer que esteja favorecendo ou prejudicando o um em relação ao outro.

ESTEREÓTIPO

É uma noção de como os indivíduos e grupos sociais difundem seus clichês, suas crenças ofensivas e pejorativas sobre os outros, estabelecendo de modo franco e nítido uma competição na vida em sociedade.

ESTIGMA

É quando se consolida uma crença, um valor sociocultural sobre um indivíduo que o relaciona a todo o grupo de pertencimento social, cultural e étnico-racial com o qual aparentemente este indivíduo constitua um vínculo. Os sujeitos estigmatizados carregam consigo uma marca social e culturalmente construída.

MARGINALIZAÇÃO

Marginalizar é colocar à margem da vida social, dos centros decisórios, na periferia do sistema e das relações cotidianas existentes na sociedade. Esse conceito também estabelece uma relação com a lógica espacial, estruturada pela geografia, definindo quem fica fora e distante e quem fica dentro e próximo do círculo do poder econômico, social, político e cultural.

MULATO

É um termo e também um conceito nascido no contexto do escravismo, na medida em que vem da idéia da existência do mestiço, do misturado, do mesclado, mas também do manchado, alguém não puro, já que é híbrido. O mulato na história brasileira surge, na maioria das vezes, mediante o estupro cometido por um homem branco contra uma mulher ou menina, indígena ou negra. Portanto, o mulato é filho da violência sexual contra as mulheres. A mulher mulata é concebida como uma mulher híbrida que possui a força “animal”, física, da mulher preta e a beleza da mulher branca, sendo concebida pelo viés da sensualidade e sexualidade como a mulher para servir os apetites sexuais, geralmente dos homens brancos.

NEGRO

O termo negro é uma construção sociocultural presente nos países da diáspora africana. É importante ressaltar que o termo negro não é conhecido ou usual ao sul do Saara, ou seja, na África subsaariana, na medida em que a maioria é negra. O negro, portanto, nasce fora da África, na relação direta com o europeu, com o asiático, com o ameríndio. Neste sentido, o termo negro está situado fundamentalmente na relação com um outro não-africano, no contexto da escravidão e do tráfico escravista. Mais importante: o termo negro foi empregado para demarcar as conquistas – Frente Negra, Dia Nacional da Consciência Negra etc..

Nos Estados Unidos, os negros são denominados de negros (blacks) ou afroamericanos

(African-Americans); ambos os termos são vistos como politicamente corretos e definem a identidade positiva desta população. No Brasil, ao contrário, o termo preto, desde a década de 30, não é visto com positividade pelo movimento negro brasileiro. Em 1929, ativistas como José Correia Leite lutaram para dar positividade ao termo negro, trabalhando com a conotação de que o preto era o bonzinho e o dócil, segundo o olhar do escravista, do conquistador. Portanto, ser negro era ter a consciência da história da escravidão, era não esquecer o passado, de modo a não se render ao modelo e aos interesses brancos e à mentalidade colonial.

PRECONCEITO

O termo está muito próximo ao de discriminação, mas no caso do preconceito esta distinção vem, um marcada com o sinal do desequilíbrio social. No jogo da balança, um pré-juízo de um em relação ao outro. O preconceito surge como uma relação de contato sociocultural determinado por valores sociais, em função de informações falsas, de crenças infundadas.

GRADE CURRICULAR

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na grade curricular das nossas escolas públicas e privadas, nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário?

São imensos o desconhecimento e o silêncio sobre o passado dos diversos países africanos nos cursos superiores das diferentes áreas do saber. Esse desconhecimento e esse silêncio têm sido opções arbitrárias e políticas dos nossos educadores, docentes e lideranças culturais, políticas e econômicas.

A escola brasileira, desde o ensino infantil, promove e impõe para negros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses etc.) e outros, como os de descendência armênia e turca, por exemplo, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico.

É preciso que o educador desvele a verdadeira historia da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. É preciso que reflita sobre as grandes políticas públicas e as mudanças conjunturais que marcaram a vida social e as instituições brasileiras desde a Colônia até o hoje, e perceba que diversas delas tiveram o africano e o afro-brasileiro como fonte e inspiração; no entanto, não os favoreceu. Depois de ter pensado nisso, veja que o maior contribuinte da história da humanidade continua sendo tratado como devedor, não como credor.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Entendendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, de caráter não obrigatório, todavia uma opção que a família pode assumir diante de um direito constitucional da criança na faixa etária de zero a cinco anos de idade, torna-se essencial que essa discussão também seja promovida no âmbito dessa especialização, com as adequações pertinentes ao caso e especificidades da infância nessa idade.

As bases da construção da identidade da criança, bem como sua relação com os outros e o mundo, dá-se substancialmente durante a infância. A formação da identidade, à autonomia e construção de conhecimentos são conceitos que estão diretamente relacionados à auto-estima. Se uma criança não se sente representada em seu meio de convivência nem percebe seus semelhantes representados, se (mesmo implicitamente) é discriminada, se não se sente à vontade para falar de sua religião, por exemplo; se a criança não se reconhece nas histórias, nos brinquedos ou, em caso extremo, rejeita sua origem étnica, que identidade está construindo?

É essencial considerar e adequar o conteúdo de trabalho, previsto pela Lei 10.639/03, ao interior das unidades de educação infantil, promovendo não apenas a discussão do assunto, mas propondo atividades que possam contribuir com os processos de “ação afirmativa”, valorização da auto-estima, conhecimento e reconhecimento da importância dos vários povos, notadamente os ascendentes africanos, na constituição de nosso povo e cultura.

O trabalho com projetos, pela abrangência educativa e formadora que proporciona é articulador de variadas linguagens e envolve sujeitos diversos, bem como pode exercitar a pesquisa, a partilha coletiva, a sistematização dos conhecimentos originados de seu desenvolvimento bem como sua divulgação Esse processo, pertinente à educação infantil, pode ser o meio de adequar e viabilizar o conteúdo da Lei 10.639/03 nas instituições voltadas à infância, consolidando seu papel legal como a primeira etapa da educação básica.

Para a concretização dessa proposta adaptada a cada realidade educativa, é fundamental que haja compreensão da ação do educador, da dimensão do lúdico, do brincar no processo de construção de conhecimento das crianças, na distribuição de atenção e afeto, da parceria comunidade/família, bem como a superação da dicotomia educar/cuidar e o registro sistemático das ações realizadas Assim, visa-se à consolidação de ações significativas para a construção de um currículo de educação infantil apropriado ao contexto, na perspectiva de uma educação inclusiva, autônoma e para a cidadania.

ENSINO FUNDAMENTAL

Um novo olhar sobre o pluralismo Cultural - A Lei 10.639 possibilita uma prática pedagógica inclusiva existindo em um contexto plural de onde emergem interesses de diversas naturezas culturais ou políticas.

A Lei 10.639/03 emerge, então, em virtude da percepção da lacuna histórica com relação aos conteúdos escolares ligados à cultura afro-brasileira, que apontem para a importância dessa população

na construção da identidade brasileira, para além da folclorização ou de datas comemorativas. Seu propósito maior visa à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças.

Acreditando que todo cidadão e toda cidadã anseiam por reconhecimento, por liberdade e pelo respeito à sua integridade humana, isto torna-se um anseio da escola.

HUMANIDADE – ALTERIDADE

A percepção da diferença, como um constante processo de criação, atividade, movimento e fluxos da vida, facilita o processo de lidarmos, interagirmos, relacionarmos, dialogarmos com os "outros", com as pessoas, seus corpos na sua diversidade, na sua alteridade, em qualquer dimensão social. Essa mesma percepção nos coloca perante o desafio de lidarmos com nosso conservadorismo, nossos próprios limites e contradições, ambivalências, nossos próprios preconceitos, nosso racismo, nosso machismo, nosso elitismo enfim, nossa complexidade.

EXPECTATIVAS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

É preciso crer que, mais do que a apresentação de conteúdos escolares relativos ao patrimônio africano e afro-brasileiro nas diversas áreas, como Ciências, História, Geografia, Linguagens etc, exige-se uma postura de professor(a)– pesquisador(a). Pode-se pensar, também, nos valores afro-brasileiros como uma forte influência para a construção de uma escola dialógica, potencializadora da vida, do coletivo, da solidariedade, da ética.

As pedagogias de matriz africanas têm uma grande possibilidade, neste momento histórico, de influenciar a construção de uma pedagogia *brasili.* Os conteúdos e saberes alicerçados nesse patrimônio da humanidade, o patrimônio africano e afro-brasileiro ou afro-descendente precisam sair da subalternidade.

O trabalho pedagógico deve enfocar: as lutas de resistência a processos históricos estudadas de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo autocentrado de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizarem; estudar a cultura afro-brasileira e a história africana significa pensar sobre a diferença entre servidão e escravidão; recontar os mitos africanos dando outra visão à criação do mundo para que nossos alunos aprendam a valorizar o outro em nós, já que estes mitos fazem parte de nosso ethos e não percebemos; o lugar que vivemos é síntese de múltiplas determinações; os valores da religiosidade, energia vital, também fortalecem a ética, o respeito ao outro e à vida, inclusive a do planeta.

LEITURA/LITERATURA E O ENSINO DA LÍNGUA PÁTRIA

A literatura afro-brasileira é de uma riqueza incontestável. Deve-se selecionar livros; contar, dramatizar, compartilhar as impressões, reescrever as histórias; pesquisar sobre a vida dos escritores e escritoras; pesquisar sobre a influência das línguas africanas na língua pátria; montar um dicionário ou glossário ilustrado sobre palavras; ler o livro e assistir aos filmes; bingo de palavras de origem africana;trabalhar com música e poesia; estudar a história da música e compositores afro-brasileiro; trabalhar releitura e rescrita a partir das imagens produzidas.

ARTICULANDO DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Da mesma forma que a educação expressa uma concepção de cultura e sociedade, a estrutura curricular também expressa uma visão de mundo e de homem de forma inerdisciplinar.

Destaca-se que a contextualização, a demarcação de espaço e tempo também são categorias fundamentais para a articulação e diálogo das diferentes disciplinas.

Cabe articular, no campo da prática pedagógica, como as diferentes culturas contribuíram na conformação de outras culturas, uma vez que a memória coletiva de cada povo resgata a humanidade em sua dimensão mais ampla, na medida em que a vida, o cotidiano faz-se no emaranhado de relações entre gentes, espécies, gestos, culturas.

Na educação de jovens e adultos a introdução da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo deve contribuir e possibilitar a articulação de diferentes diálogos de uma mesma cultura que se construiu conjuntamente, apesar de tentar sufocar as relações culturais construídas entre brancos e negros Assim, nossa identidade e cultura expressam a matriz africana, mesmo que indiretamen-

te, pois carregamos sua estética musical, artística, sua religiosidade, seus sabores.

A temática permite-nos articular as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, cabendo, portanto, articular a diversidade cultural brasileira sob o enfoque de atitudes não discriminatórias Para tanto, o educador pode facilitar o processo de aprendizagem propiciar ao educando a articulação das diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

No contexto da chamada *Sociedade da Informação,* e no tocante à EJA, as dimensões pedagógica e política, contidas no ato de ensinar, devem estar plenamente atreladas, para permitir que a educação oferecida para essa modalidade de ensino não trabalhe com o conceito estreito de reposição da escolaridade e, portanto, não seja articulada de forma técnica, instrumental e mecanicista.

NO ENSINO MÉDIO

Diante da análise de muitos problemas existentes no ensino médio, partimos de duas necessidades: a) ampliar o conhecimento adquirido no ensino fundamental, garantindo a possibilidade do educando continuar seus estudos; b) aprofundar os princípios necessários a uma convivência harmônica.

Os princípios assinalados são os de uma escola democrática, a qual deve se preocupar com a formação integral dos educandos, buscando promover uma educação de qualidade que garanta a ele a possibilidade de continuação de seus estudos e também deve possibilitar a formação cidadã.

Nesse sentido, democratizar o ensino está além de garantir o acesso, mas consiste na democratização do conhecimento em seu sentido mais amplo, isto é, permitir que os educandos percebam e vivenciem os conhecimentos adquiridos. A fim de operacionalizar estas diretrizes em sala de aula é preciso pensar o currículo do ensino médio vinculado à realidade concreta dos educandos, de forma integralizadora, interdisciplinar, permitindo o diálogo das diferentes disciplinas e das áreas do conhecimento, reforçando que todo o saber é passível de articulação.

As atividades extracurriculares vivenciadas dentro e fora dos muros das escolas podem se caracterizar em mecanismos-chave para a convivência harmônica, participativa e solidária, essenciais para a efetivação dos princípios democráticos.

A institucionalização da Lei 10.639/03, responsável pela alteração da LDBEN 9.394/96, nos em seus artigos 26 e 79, a partir da inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", nos trouxe a tela a possibilidade de discutir e pensar em novas possibilidades democráticas dentro e fora da escola, porque nos permitirá debruçar sobre o tema velado que é a discriminação racial no Brasil.

A história da África, dos negros no solo brasileiro, é parte intrínseca da história do Brasil, mas, precisou da institucionalização de uma lei para que essa parte da história pudesse vir a ser contada nos currículos escolares.

Com a Lei 10.639/03 temos a norma para buscar efetivar ações que alterem esse quadro de esquecimento e inferiorização. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos sinalizam as possibilidades para integralizarmos efetivamente essa parte da história que ainda não foi contada. Contudo nem a promulgação da lei nem as diretrizes orientam para a substituição de uma visão eurocêntrica por uma visão africana, muito pelo contrário, o enfoque é justamente a tentativa de ampliar o diálogo entre as culturas, portanto, ampliar o foco do currículo buscando um enfoque multicultural.

Essa proposta de currículo totalmente voltada para as questões sociais pode ser aproveitada se articulada com temas transversais como cidadania, ética, meio ambiente, trabalho através da interdisciplinaridade

Como educadores profissionais da educação devemos atuar e buscar a construção de uma sociedade mais justa, porque, ao tocarmos na questão velada sobre o preconceito racial no Brasil, tocamos em todas as demais esferas de desigualdade existentes. Como mencionado no início deste documento, em uma sociedade desigual e injusta como a nossa, ser negro é ter a probabilidade de ser ainda mais inferiorizado. E quando propomos um recorte racial, o mesmo se faz presente nas esferas educacional, econômica e social.

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

EDUCAÇÃO: FAZER E APRENDER NA CIDADE DE SÃO PAULO

MATERIAL DE PROFESSOR

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação. Fundação Padre Anchieta, 2008

1 - COMPROMISSO – PALAVRAS QUE ORIENTAM OS CAMINHOS

Educar é a coragem de percorrer. Li, conversei muito com especialistas e tomei decisões com minha equipe de investir profundamente na reorientação curricular. O currículo é a alma da aprendizagem de uma escola. Ele é o caminho percorrido por meio do conjunto de todas as experiências que alunos e professores realizam para ampliar seu repertório de aprendizagens.

Jovens e crianças, pais e professores trazem experiências de aprendizagem de vida que são formas riquíssimas de conhecimento. Mas muitas outras das experiências nascem da escola e na escola. É preciso articular as duas modalidades.

Este livro conta tal percurso: o verdadeiro currículo de aprendizagem dos professores da rede municipal de ensino. As informações que compõem esse livro são materiais permanentes de reflexão, de memória, de formação continuada para todos os educadores de nossa rede. Será também um referencial para as próximas gerações de educadores.

Alexandre Schneider
secretário municipal de Educação

Em 9 de janeiro de 1935, pelo Ato nº 767, o prefeito Fábio da Silva Prado criou o Serviço Municipal de Jogos e Recreio para atendimento de crianças de 3 a 12 anos. Assim começa a história da educação escolar da rede municipal de São Paulo.

A rede municipal de São Paulo é fruto da herança de muitos educadores, saberes e conhecimentos compartilhados pelas gerações que antecederam e pela geração de educadores de hoje e, com certeza a geração de hoje prepara o cominho das gerações futuras. É preciso registrar o que aprendemos e enfrentamos.

Através da memória é possível encontrar novas alternativas para enfrentar os desafios a partir dos conhecimentos produzidos. Este livro tem a finalidade de contar uma parte dessa história, destacando o que foi realizado no período de 2005 a 2008.

Esta obra foi concebida com o objetivo de apresentar informações relevantes sobre a gestão e contribuir para a formação continuada, por meio da discussão de temas organizados em artigos produzidos especialmente para os educadores. Mas também para direção de mudanças para o enfrentamento dos problemas e para o fortalecimento da autonomia das unidades educacionais.

Reorientação que busca: promover as condições necessárias de infra-estrutura e recursos para o melhor funcionamento da rede, garantindo, assim, cada vez mais, a equidade do direito de aprender a todos os nossos educandos e a formação continuada de quadros de profissionais para enfrentar os desafios desta grande cidade.

Regina Célia Lico Suzuki
diretora de Orientação Técnica da SME-SP

2 - AÇÕES – CONTEXTUALIZANDO FAZERES: REGISTROS DA GESTÃO

2.1 - Retratos da rede

A Secretaria em números

O planejamento, a implementação e a avaliação de uma política educacional para o município de São Paulo devem partir de um dado de realidade bastante concreto – a grandiosidade de suas dimensões:

·mais de um milhão de alunos;
·mais de 75 mil profissionais da educação;
·mais de duas mil unidades educacionais.

O desafio que se apresenta é equacionar as justas demandas relativas à melhoria do atendimento e da aprendizagem dos estudantes da rede; à valorização da carreira docente; aos gastos com

construção, reforma e manutenção das unidades educacionais; aos gastos com a provisão de equipamentos e de materiais didáticos; aos custos de formação e de avaliação, dentre outros, de forma a otimizar os resultados.

2.1 - QUATRO ANOS QUE VALEM MUITO

Esse documento iniciou um diálogo entre as diferentes instâncias da SME-SP para construção de metas, programas e projetos para mudar o cenário que demandava o enfrentamento de problemas tanto na infra-estrutura (construções precárias, escolas de lata, entre outros) quanto na qualificação do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista qualitativo, havia necessidade de propor ações para melhorar o atendimento da educação infantil, do ensino fundamental regular e de jovens e adultos, do ensino médio e dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo o direito à educação escolar que lhes permitissem uma inserção social e cultural mais efetiva.

Alguns programas e ações foram planejados e implementados, com essa finalidade, como:

· programa Rede em rede na educação infantil;
· programa de Orientações curriculares;
· programa de Acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas pela DOT/SME-SP;
· programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal;
· implementação dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais) na educação especial;
· reestruturação do atendimento à Educação de Jovens e Adultos;
· implementação de uma política de avaliação;
· programa de ensino e aprendizagem de Matemática;
· tecnologias da informação e comunicação.

Como toda retomada histórica, essa leitura poderá promover ressignificações e inspirar novas ações.

2.2 - FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

(...) TODO PROFESSOR DEVE VER A ESCOLA NÃO SOMENTE COMO O LUGAR ONDE ELE ENSINA, MAS ONDE APRENDE. A ATUALIZAÇÂO E PRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO SÓ SURGEM DE UMA REFLEXÃO PARTILHADA ENTRE COLEGAS. ESSA REFLEXÃO TEM LUGAR NA ESCOLA E NASCE DO ESFORÇO DE ENCONTRAR RESPOSTAS PARA PROBLEMAS EDUCATIVOS.

(Antonio Nóvoa)

2.2.1 - A escola como espaço privilegiado de formação

A garantia da capilaridade de qualquer proposta educacional depende da disposição, adesão e compromisso das equipes das unidades educacionais. Para tanto, as ações de formação precisam envolver diferentes educadores – professores, gestores das unidades e gestores dos órgãos (DRE).

Combinaram-se ações de formação realizadas pela SME-SP, por meio da Divisão de Orientação Técnica (DOT) e Diretorias Regionais de Educação (DREs/DOT-P), com ações de formação realizadas nas unidades educacionais, potencializado ao máximo as horas de trabalho coletivo, procurando, assim, criar condições para implementação do currículo e dos projetos pedagógicos das unidades.

É no cotidiano das unidades educacionais, diante dos seus problemas e dilemas práticos, que a articulação coletiva de diversos saberes pode se dar, impulsionando as mudanças necessárias.

A gestão das unidades deve estar atenta às necessidades de formação do professor, em face das metas e princípios estabelecidos pelas orientações curriculares gerais e pelos projetos pedagógicos das unidades. A SME-SP investiu na formação do coordenador pedagógico com o objetivo de fortalecer seu papel de formador e de gestos do currículo.

Os programas implementados focaram os conteúdos, princípios e pressupostos de base, mas também formas de desenvolver as ações formativas nas unidades. Utilizou estratégias como problematização, observação, reflexão e registro.

A produção de pautas de trabalho, a investiga-

ção e discussão de problemas que envolvem as práticas dos educadores e a análise de dados relativos à avaliação de aprendizagem dos educandos também foram alvo da formação continuada. Todo trabalho foi desenvolvido com o objetivo de fortalecer o horário coletivo como espaço da gestão pedagógica.

Formação de professores para educação indígena

A formação continuada dos educadores Guarani que atuam nos Centros de Educação Infantil Indígenas (CEIs-I) vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígenas (Cecis) tem como eixo a garantia de uma educação específica e diferenciada para essas populações tal como estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e na Resolução nº 03/99 e Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação. A formação desenvolvida requisitou ações estruturadas voltadas para a especificidade sociocultural e histórica dessa população.

Desde 2005, a DOT realiza um conjunto de encontros pedagógicos visando a discussão, a reflexão e a sistematização do trabalho para a organização dos tempos e espaços para as atividades desenvolvidas nos CEIs-I/Cecis.

Foram publicados materiais didáticos dos educadores indígenas, elaborados, juntamente com os educadores e assessoria antropológica, uma proposta de Formação Inicial de Professores Indígenas das aldeias Guarani da cidade de São Paulo.

2.2.2 - Currículo: percurso de aprendizagens

É possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformação das condições de vida das crianças, jovens e adultos que a freqüentam. Esse pressuposto justifica a elaboração de uma proposta curricular que permita aos alunos a construção de conhecimentos imprescindíveis em cada estágio, ciclo ou etapa de aprendizagem.

Além de definir orientações curriculares, a construção de um ambiente favorável à aprendizagem pressupõe a definição de critérios para seleção e organização de conteúdos, busca de novas formas de acompanhar, avaliar e reorientar o processo educativo e articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem. Tudo isso exigiu um sólido programa de formação.

A formação continuada dos educadores e o desenvolvimento do currículo nas unidades educacionais constituem-se em um binômio indissociável. Todos os programas e projetos da SME-SP buscam contemplar o domínio competente e crítico dos conteúdos a serem ensinados, a clareza dos objetivos a serem atingidos, o domínio dos meios de comunicação a serem utilizados, a potencializarão dos recursos didáticos disponíveis – uma visão articulada do funcionamento da escola e crítica das relações entre educação escolar e sociedade.

2.2.2.1 - Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem

[...] é necessário o debate sobre aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos.

2.2.2.2 - Orientações curriculares e expectativas de aprendizagens - texto de apresentação

Em 1998, foram elaborados os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, que propunham referências curriculares em nível nacional. A partir desses documentos, caberia aos municípios concretizar, em suas redes, as diretrizes curriculares que norteassem o trabalho educativo em todas as unidades educacionais e criassem referências em termos de conteúdos e aprendizagens que deviam ser garantidos a todos os educandos do sistema.

Ciente dessa responsabilidade, a SME-SP implementou o programa **Orientações curriculares e expectativas de aprendizagens**, que tem como objetivos principais:

· contribuir para a reflexão e discussão sobre o que as crianças, jovens e adultos da cidade de São Paulo precisam aprender, a cada estágio de aprendizagem na educação infantil, ano do ciclo no ensi-

no fundamental, etapa de aprendizagem na EJA, com a finalidade de garantir oportunidades para que todos os educandos possam apropriar-se de bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmos e desenvolver-se como cidadãos conscientes;

· subsidiar as unidades educacionais no processo de seleção e organização de experiências e conteúdos de ensino mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos estágios na educação infantil, dos anos do ciclo no ensino fundamental, das etapas de EJA.

O diálogo coordenado pela SME/DOT, no período de março a julho de 2007, envolvendo representantes da rede, assessorados por especialistas nas diferentes áreas/níveis de ensino, resultou na produção das versões preliminares dos documentos que foram entregues à rede para análise e sugestões no período de agosto a setembro de 2007.

Consolidados os dados, foi elaborada a versão final dos seguintes documentos:

· Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil;

· Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para o ensino fundamental: ciclo I;

· Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de aprendizagens e Orientações didáticas para o ensino fundamental: ciclo II – oito documentos, um para cada área de conhecimento: Artes, Educação Física, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Língua Inglesa;

· Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação de Jovens e Adultos;

· Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens e Orientações didáticas para educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio;

· Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como estratégia de formação dos educadores para a implementação das orientações curriculares, foram propostas várias ações:

· reuniões com as equipes DOT-P das 13 Diretorias Regionais de Educação;

· realização de jornadas pedagógicas, com as equipes das unidades educacionais;

· discussão dos documentos e de formas de implementá-los nas reuniões pedagógicas das unidades educacionais;

· formação dos coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de pautas de discussão nas reuniões pedagógicas das escolas;

· seminários de formação para professores de todas as áreas curriculares e níveis de ensino;

· seminários para discussão dos documentos curriculares para educação étnico-racial e para avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais;

· cursos optativos centralizados para professores;

· cursos optativos descentralizados para professores e demais educadores, oferecidos pelas Diretorias Regionais de Educação, tendo em vista as demandas locais;

· ações de acompanhamento e avaliação.

2.2.2.3 - Princípios e pressupostos

Os documentos curriculares produzidos se pautam pelos seguintes princípios:

· educar e cuidar como dimensões indissociáveis de toda ação educacional;

· relevância social e cultural dos conteúdos selecionados;

· relevância dos conteúdos e expectativas de aprendizagens para a formação intelectual do educando;

· a diversidade como princípio para formação dos valores democráticos;

· acessibilidade e adequação aos interesses, possibilidades e necessidades da faixa etária;

· potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares;

· o desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade de todas as áreas e do trabalho com as linguagens;

· a perspectiva de uso de recursos didáticos e tecnologias disponíveis;

· a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais;

· o papel do professor como mediador e como aquele que promove aproximações sucessivas com os conhecimentos.

2.2.2.4 - Orientações curriculares e projetos pedagógicos

Do encontro e articulação entre as orientações curriculares e as singularidades de cada unidade do sistema, deverá resultar o projeto pedagógico de cada EU com vistas a atender às necessidades educacionais de todos os educandos.

2.2.2.5 - Rede em rede: uma educação que cuida da criança

Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis, bem como atender suas necessidades físicas. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador.

Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica:

· acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal;

· garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais;

· trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.

2.2.2.6 - Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil - publicação da SME-SP, p. 21.

A inclusão da creche no sistema de ensino e o estabelecimento de educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tal como previstos na Constituição de 88 e na LDB (Lei nº 9.394/96), representaram conquistas históricas no que diz respeito à consolidação de uma escola democrática.

Colocam-se para a educação infantil os desafios de buscar uma articulação com os outros níveis de ensino e, ao mesmo tempo, garantir as especificidades do atendimento a crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos.

A SME-SP publicou, em 2006, um documento orientador das políticas públicas para a educação infantil – *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e Emei da cidade de São Paulo.* Teve o objetivo maior de subsidiar/provocar reflexões sobre as práticas dos profissionais de educação infantil.

Paralelamente à produção desse documento, realizou-se uma ação de formação continuada, envolvendo as 13 Diretorias Regionais de Educação, denominada *Gestão pedagógica: otimização dos tempos e espaços de aprendizagem na educação infantil.*

Prevendo a constituição de trios gestores por diretorias – diretor, coordenador pedagógico e supervisor –, a formação focou dimensões da gestão pedagógica com destaque para a possibilidade de elaborar, gerir, coordenar, gerenciar e articular ações voltadas para a obtenção do sucesso de todos os educadores e educandos das unidades educacionais.

Esse processo de formação e de escrita do documento foi o ponto de partida para a implementação, em 2006, do **Rede em rede**, programa de formação de coordenadores pedagógicos da educação infantil, que tem como objetivo principal investis na formação dos coordenadores, como maneira de fortalecer seu papel de formador local e de gestor do currículo das unidades educacionais, sobretudo no que diz respeito à organização dos tempos e espaços para o trabalho com as linguagens.

A metodologia de formação adotada previa propostas de trabalho pessoal para o coordenador e a elaboração de pautas conjuntas para as reuniões pedagógicas. O retorno das ações desenvolvidas nos CEIs, Emeis e Emees alimentava continuamente os encontros.

Em 2007, na sua fase 2, o programa contou com ações de formação centrais que tematizaram o brincar e as várias linguagens – artes, oralidade e escrita, música, dança e teatro, e a metodologia de trabalho com elas. Complementarmente, as formações locais tematizaram os instrumentos metodológicos do coordenador pedagógico.

A fase 3 do programa, vem sendo desenvolvida de forma articulada com a implementação das Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil. Essa fase prevê uma participação mais constante dos diretores e conta com diferentes modalidades de atividades:

· jornadas pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais;
· seminários desenvolvidos descentralizadamente, sob a responsabilidade das Diretorias Regionais de Educação, para representantes das unidades educacionais;
· cursos optativos para professores, a critério das Diretorias Regionais.

Considerando os planos de formação dos coordenadores pedagógicos, a adesão dos professores às jornadas de trabalho e os demais espaços destinados ao trabalho coletivo, acreditamos que o programa pode contribuir para a formação continuada local dos professores de educação infantil.

2.2.2.7 - Impactos

a) Adesão ao programa

Os encontros motivaram atividades e reflexões acerca da temática Brincar diariamente.

b) Mudanças na organização da prática pedagógica

Em 2006, 93% dos coordenadores pedagógicos participantes do programa consideraram que a formação contribuiu com o planejamento e o desenvolvimento das reuniões pedagógicas do grupo de professores, o que possibilitou tematizar as práticas culturais com as quais se espera que a criança tenha contato nas unidades educacionais.

63% dos coordenadores promoveram a organização de novos tempos e espaços para a unidade educacional de forma colaborativa com o grupo de professores. Em 2007, os dados de avaliação também indicaram avanços. O impacto parece ter sido significativo, ultrapassando, em muito, a casa dos 50%.

2.2.2.8 - Leitura e escrita como prioridade

A maior parte das práticas sociais e culturais contemporâneas envolve direta ou indiretamente a leitura e a escrita. Assim, a garantia de uma participação plena nessas práticas passa necessariamente pelo desenvolvimento da competência leitora e escritora, o que justifica que esse seja um dos objetivos centrais da Educação Básica.

Trata-se de alfabetizar funcionalmente os alunos ou incrementar/ampliar seus letramentos. Em 2005, no Ciclo I do ensino fundamental, em média, 30% dos alunos com três ou quatro anos não dominavam o sistema de escrita alfabético e a situação dos alunos do Ciclo II não era diferente, pois muitos deles avançavam nos anos do ciclo mantendo essa dificuldade.

Diante desse quadro e considerando o contexto social mais geral, a SME-SP estabeleceu como metas:

· alfabetizar os alunos até o final do 2º ano do ciclo I;
· realizar um atendimento especial a todos os alunos que chegaram ao final do ciclo i não alfabetizados;
· eliminar o analfabetismo no ciclo II;
· investir no desenvolvimento da competência leitora e escritora na escola municipal, em todas as áreas do conhecimento.

Para tanto, foi criado o programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal, que se organiza em torno de quatro projetos:

· Toda Força ao 1º ano (TOF);
· Ler e escrever nos 2º, 3º e 4º anos do ciclo I;
· Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC);
· Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II.

O intuito era reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino. Os educadores, em parceria com a DOT, diagnosticaram os principais problemas de alfabetização nas escolas, contribuindo para a organização da proposta do programa Ler e escrever. Foram produzidos um conjunto de materiais e diversas ações de formação para coordenadores pedagógicos e professores.

2.2.2.9 - Toda Força ao 1º ano (TOF)

Foi elaborado para garantir as condições necessárias para a aprendizagem de todos os alunos, visando à superação dos problemas enfrentados pelo professor do 1º ano, a saber:

· grande número de alunos que não conseguem se alfabetizar ao final do 1º ano, comprometendo o restante de sua escolaridade básica;

· dificuldade do professor em propor intervenções qualificadas a todos os alunos que não avançam no aprendizado de modo satisfatório;

· necessidade de desenvolver intervenções qualificadas com cada um dos alunos que não avançam na aprendizagem, considerando que sabem e o que precisam aprender individualmente.

Um aluno pesquisador, estudante universitário de Letras ou Pedagogia, acompanha e auxilia o trabalho do professor do 1º ano. O TOF conta ainda com a produção de materiais impressos que visam orientar o trabalho dos educadores.

2.2.2.10 - Ler e escrever nos 2º, 3º e 4º anos do ciclo I

Com o objetivo de dar seqüência ao TOF e contemplar os demais anos do ciclo I, em 2007, a SME-SP disponibilizou para os professores um Guia de planejamento e orientações didáticas – para áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade – para cada um dos três anos do ciclo I do ensino fundamental.

Nos processos de construção de conhecimentos os alunos realizam percursos diversos e em tempos diferentes. Por isso é preciso prever outras formas de atendimento que possam assegurar-lhes as aprendizagens, evitam que progridam acumulando defasagens.

A criação do PIC, a reorganização da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e o projeto Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo tiveram esse objetivo.

2.2.2.11 - Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)

Tem o objetivo de possibilitar que os alunos que foram retidos ao final do ciclo I, sem um domínio da leitura e da escrita, possam construir conhecimentos sobre essa modalidade da língua e desenvolver habilidades inerentes ao exercício dessas práticas sociais.

Conta com um material didático para o aluno e apresenta diferentes modalidades: projetos, seqüências de atividades e atividades habituais, que contemplam conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática. Esse material é acompanhado de um caderno de orientações para os professores.

Em 2008, visando minimizar o impacto das defasagens contínuas de aprendizagens que a falta de domínio da leitura e da escrita acarreta, o PIC foi ampliado para alunos que chegaram ao 3º ano do ensino fundamental sem o domínio do sistema alfabético de escrita.

2.2.2.12 - Sala de Apoio Pedagógico (SAP) - recuperando as aprendizagens dos alunos do ciclo II

Como recurso adicional para apoiar a ação pedagógica das EMEF, foram ampliadas as SAP, com o objetivo de propiciar situações didáticas que favoreçam a conquista do sistema de escrita e a ampliação da competência leitora.

As crianças e os jovens são atendimentos em horário complementar e, durante esses momentos, o professor deve criar situações que permitam às crianças vivenciar os usos sociais que fazem da escrita, refletir sobre as características dos diferentes gêneros textuais e sobre a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além de se apropriar do sistema de escrita alfabético.

Foram oferecidas formações dos professores regentes de SAP para que pudessem se apropriar com maior eficácia das concepções de ensino e aprendizagem e de alfabetização.

2.2.2.13 - Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II

Dados oriundos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostraram a vulnerabilidade maior de 77 escolas da cidade que apresentaram níveis baixos desse indicador.

Portanto, esse projeto contou com a elaboração de materiais didáticos para alunos, acompanhados de orientações para os professores. Essa série, publicada em 2007, apresenta um conjunto de atividades que tem como objetivo criar situações didáticas que promovam um ensino reflexivo a respeito de conteúdos como ortografia, concordância, segmentação do texto em palavras e fra-

ses, pontuação etc., ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

2.2.2.14 - Ler e escrever em todas as áreas do ciclo II

É certo que os professores devem ter um papel de destaque nesse processo, mas não devem ser os únicos envolvidos. Primeiro, porque, na perspectiva do letramento, o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo quando bem sucedido, não se esgota no ciclo I, mas prolonga-se por toda a vida.

Segundo, porque a leitura e a escrita perpassam a construção de conhecimento em todas as áreas e seu trabalho transversal se justifica porque o conteúdo e a forma de um texto são indissociáveis e, não raro, a compreensão de um supõe o entendimento do outro. Ao escrever (não copiar), somos obrigados a articular mais e melhor nossas idéias e, portanto, freqüentemente aprendemos.

Destacando a importância da organização do trabalho com a leitura e a escrita na escola, o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* aponta para a necessidade de:

· investigar o letramento na comunidade escolar, propondo itens para a construção de um instrumento dessa natureza;

· diagnosticar as habilidades já desenvolvidas em termos de leitura e as que precisam ser desenvolvidas, propondo um modelo para a elaboração de um diagnóstico;

· organizar o trabalho com os diversos gêneros textuais nas diferentes disciplinas, ao longo dos anos do ensino fundamental.

Em 2006, foram criados grupos de referências, um para cada disciplina, compostos por professores de rede, sob a coordenação de um assessor/especialista, que tinham como objetivos: refletir sobre a especificidade do trabalho com a leitura e a escrita na sua área e produzir orientações didático-metodológicas para os demais professores.

Como fruto do trabalho desses grupos, a SME-SP disponibilizou os *Cadernos de orientação didática – Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitura e escritora no ciclo II do ensino fundamental* para cada uma das disciplinas. Cada caderno inclui orientações de como desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, a partir do trabalho com os gêneros.

Há, também, indicações de como proceder **antes, durante e depois** da leitura, ilustradas com a proposição de atividades. O uso das tecnologias de comunicação e informação nas diferentes áreas também é contemplado.

2.2.2.15 - Materiais para implementação do programa Ler e escrever – ciclos I e II

Como forma de apoiar as ações desenvolvidas, foram distribuídos materiais – que já foram citados anteriormente – e oferecidos recursos humanos para a rede (alunos estagiários, guias de orientação didática).

2.2.2.16 - Primeiros impactos

Em relação à adesão dos educadores e mudanças na organização da prática pedagógica e em relação às aprendizagens dos alunos. Aumento de 25% de designações de SAP, em 2005; em 2006, todas as escolas passaram a realizar bimestralmente diagnósticos sobre o sistema de escrita alfabético; em 2006, as salas de informática passaram a trabalhar com projetos voltados para o desenvolvimento da leitura e escrita de todos os alunos; melhor utilização dos materiais didáticos disponíveis nas escolas e dos materiais adquiridos para os projetos (acervo literário, revistas, calculadoras).

Houve aumento do percentual de alunos alfabetizados no 1º ano, e a tendência é que esse índice também aumente em 2008, tanto em relação ao 1º ano quanto ao 2º ano; diminuição considerável das salas de aula de PIC e do número de alunos nela atendidos.

2.2.2.17 - Resultados da Prova São Paulo

Dados da Prova São Paulo, realizada em 2007, confirmam o impacto dos programas:

· a maioria dos alunos do 2º ano do ciclo I está posicionada no nível 50. Isso significa que eles mobilizam o conhecimento prévio de mundo letrado para resolver as tarefas solicitadas de leitura e têm domínio de texto literário narrativo (conto para crianças), fatura de conta de água, história em quadrinhos, texto expositivo, adivinha, título ou legenda associado a texto não-verbal;

· no 4º ano, a maior parte está no nível 175 da

escala. Ou seja, além das proficiências dos níveis inferiores, eles demonstram domínio de leitura em texto documental (certificado), texto instrucional (procedimentos), textos jornalísticos (foto/legenda), texto publicitário (propaganda institucional), texto narrativo (história em quadrinhos), texto literário narrativo (poema e conto para crianças);

· no 2º ano do ciclo II, a maioria localiza-se na faixa 200. Isso quer dizer que, além dos conhecimentos e habilidades de níveis anteriores, os alunos apresentam um domínio mais específico da textualidade, sendo a informação compreendida no texto por suas conexões lógicas internas e por relações de causa e efeito, inclusive as inferências, a partir de critérios variados, propostos nas tarefas de leitura;

· o domínio da leitura inclui: texto expositivo (artigo divulgação cientifica com ilustração para crianças), texto descritivo (lista de informações sobre resultado de exame de laboratório), tabela, anedota, texto literário narrativo (poema, excerto de romance). Nota-se, nesse nível, a leitura de textos presentes no universo sociocultural (sem adaptação para crianças);

· no 4º ano do ciclo II, a maior parte dos alunos encontra-se no nível 250. Além dos conhecimentos e habilidade descritos nos níveis anteriores, eles operam com informações concorrentes e pouco previsíveis e avaliam o sentido de ambigüidades e ironias nas tarefas de leitura propostas, inclusive em situações de intertextualidade, na resolução das tarefas de leitura propostas. Demonstram domínio de leitura em texto expositivo (biografia), texto descritivo (lista de tópicos relacionados), texto argumentativo (comentários) e texto literário narrativo (crônica);

· alfabetização: mais de 85% de alunos alfabetizados no 2º ano do ciclo I. A comparação desses resultados de Língua Portuguesa do 2º da Prova São Paulo com as avaliações feitas em sala de aula pelos professores dentro do programa Ler e escrever mostra resultados muito próximos, o que corrobora os dados.

2.2.2.18 - Ampliar o contato com os livros e fazer de São Paulo uma cidade de leitores

Para ampliar as potencialidades e possibilidades de práticas pedagógicas que possam desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos, a SME-SP criou o programa **Minha Biblioteca** e incrementou as **Salas de Leitura** das Emefs e os **Espaços de Leitura** das unidades educacionais de educação infantil.

2.2.2.19 - Programa Minha Biblioteca

Visa promover o gosto dos alunos pela leitura e estendê-lo a seus pais e familiares, possibilitando, assim, a ampliação do letramento familiar. A idéia é fomentar uma proposta de fazer de São Paulo uma cidade de leitores.

O programa prevê a distribuição de dois livros por ano para cada aluno do ensino fundamental, ao longo dos oito anos. Em 2007, todos os 550 mil alunos do ciclo I do ensino fundamental (1º ao 4º ano) receberam os dois primeiros títulos e uma maleta, feita de garrafas pet, com espaço para outros 14 exemplares.

2.2.2.20 - Salas e espaços de leitura

As Salas de Leitura das Emefs e os espaços de leitura na educação infantil são lugares que possibilitam aprendizagens de procedimentos e comportamentos leitores. Podem ser desenvolvidas as seguintes atividades: leitura pelo professor de textos pertencentes a diversos gêneros, pesquisas, roda de leitura de livros de literatura, de revistas, entre outras. Assim, ampliam o repertório das crianças relacionado às experiências de exploração da linguagem verbal.

Na educação infantil tratam de assegurar às crianças o direito de manter contato significativo com a leitura em espaços e ambientes diversificados. Propiciam a ampliação de suas experiências sociais para que possam produzir novas significações e também para refinar as competências e habilidades relacionadas a esses espaços.

2.2.2.21 - Programa de ensino e aprendizagem da Matemática

Foi constatado que nas turmas do 4º ano do ciclo I:

· 54% das crianças apresentavam dificuldades na resolução de problemas envolvendo as quatro operações básicas;

· 44% não compreendiam o sistema de numeração decimal;

· 55% não dominavam as unidades de medida;
· 53% também apresentaram dificuldade em relação ao conhecimento geométrico.

Para melhorar a qualidade de ensino em Matemática, foram realizadas as seguintes ações:

·formação continuada dos coordenadores pedagógicos que acompanham os professores do ciclo I, na área de Matemática, com periodicidade mensal de quatro horas, no 1º ano, e de oito horas, no 2º ano do programa;

produção dos Guias de orientação didática para os professores dos 2º, 3º e 4º anos do ciclo I;

· produção de material para os alunos do **Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) - 3º e 4º anos** e material de orientação didática para os professores que atuam nesses projetos;

· formação de professores do 2º ao 4º ano do Ciclo I, inclusive os professores que atuam nas salas do Projeto Intensivo do Ciclo I – 3º e 4º anos;

· acompanhamento periódico do avanço dos alunos em relação à resolução de problemas no campo aditivo e aquisição do sistema de numeração decimal, por meio da realização de sondagens.

De acordo com os dados colhidos houve uma repercussão positiva das formações entre os coordenadores pedagógicos e professores; estima-se que, ao final de 2008, haja um avanço de pelo 5% em relação ao ano anterior.

2.2.2.22 - Projeto de iniciação científica no ciclo I

Visando a democratização do acesso aos conhecimentos científicos, o **Projeto de iniciação científica – mão na massa** busca articular a aprendizagem da metodologia investigativa e o desenvolvimento das expressões oral e escrita.

O objetivo central é impulsionar o ensino das Ciências Naturais no ciclo I do ensino fundamental, para que as crianças aprendam a observar, a raciocinar, a experimentar, a construir saberes elementares que lhes possibilitem a compreensão do mundo que as cerca.

Visa, também, possibilitar às crianças a apropriação progressiva de noções e conceitos científicos, procedimentos de pesquisa, bem como a aprendizagem de registros dos caminhos percorridos na investigação.

2.2.2.23 - Aprendendo fazendo

De 2005 a 2008, cerca de 130 escolas de ensino fundamental do município participaram desse projeto e da formação continuada desenvolvida. Buscou-se, com a continuidade desse projeto, possibilitar o acesso das crianças a uma formação científica introdutória que ajude a reverter o baixo desempenho na área de Ciências Naturais.

2.2.2.24 - Educação de Jovens e Adultos: o direito de aprender sempre

Para além de um papel compensador de perdas ou ausências de conteúdos que deveriam ter sido aprendidos em outro momento da vida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito da política municipal de educação, é vista como direito social, com atenção às funções **reparadora, equalizadora e qualificadora** (Parecer CNE/CEB nº 11/200).

É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornaram a ela fora do tempo regular e que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos. Propor conteúdos e expectativas de aprendizagens próprios para essa modalidade de ensino, considerando os percursos de vida dos alunos, que devem ser tomados como insumos para reflexão, crítica e sistematização.

O enfrentamento dos desafios colocados por uma sociedade competitiva e excludente como a nossa e a estafante jornada de trabalho a que muitos estão submetidos (ou a desesperança e ausência de projetos, muitas vezes geradas pelo desemprego) fazem com que muitos alunos de EJA desacreditem do seu valor, da sua capacidade de aprender e de produzir e alimentem uma baixa autoestima.

Assim, proporcionar a ressignificação do conceito sobre si mesmo deve ser um dos focos de trabalho com EJA. Organizado em caráter presencial e com duração mínima de quatro anos, é composto por quatro etapas, cada uma com duração de um ano:

1 - alfabetização: corresponde ao 1º e 2º termos do ciclo I;

2 - básica: corresponde ao 3º e 4º termos do ciclo I;

3 - complementar: corresponde ao 1º e 2º termos do ciclo II;

4. final: corresponde ao 3º e 4º termos do ciclo II.

As etapas são constituídas pelos seguintes eixos formativos:

a) Eixo central

Composto por áreas de conhecimento da Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Fundamental, com duração e carga horária definida e frequência obrigatória. Podem ser previstas atividades ministradas pelos professores orientadores de sala de leitura (POSL) e de informática educativa (Poie).

b) Eixo variável

Com duração e carga horária flexíveis, de freqüência facultativa aos alunos, este eixo é desenvolvido de acordo com as especificidades de cada escola e de seu alunado, comportando atividades de orientação de estudos, que visam propiciar momentos de atenção individualizada aos alunos, recuperar conteúdos, orientar e incentivar a pesquisa, realizar projetos específicos, além de ações de enriquecimento curricular e programas especiais de qualificação profissional inicial.

Toma como referência o documento **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, que norteia o desenvolvimento do currículo:

· a ampliação da capacidade de interpretação da realidade;
· a apreensão de conceitos;
· o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo;
· a problematização da vida concreta;
· o exercício sistemático de análise da realidade.

Como forma de ampliar o escopo de atuação da EJA, a SME-SP continuou oferecendo alternativas diferenciadas de atendimento à população, que são:

· **Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas)**: articulam o ensino fundamental, com duração de quatro anos, nos períodos da manhã, tarde e noite, e a Educação Profissional – Qualificação Inicial em Informática.

· **Movimento de Alfabetização – SME-SP/ convênios (Mova):** em parceria com entidades da sociedade civil, atende a alfabetização inicial, tendo como objetivo orientar para a continuidade dos estudos nas escolas públicas municipais de São Paulo.

· **Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT)**: oferecem aos jovens e adultos, com pouca ou nenhuma escolarização formal, cursos de qualificação profissional inicial de curta duração, em quatro turnos diários, nas áreas de: panificação, elétrica, mecânica, informática, inglês, espanhol, corte e costura e auxiliar administrativo.

2.2.2.25 - Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares fundamenta-se no princípio da educação como direito social de todo cidadão brasileiro. No entanto, ainda demanda ampliação do debate e da reflexão sobre a diversidade humana, seja em relação às dimensões sociais, seja no que se refere às diferenças e necessidades individuais.

A SME-SP/DOT - Educação Especial propôs um conjunto de ações políticas no âmbito do sistema educacional. Juntos, gestores, professores, funcionários, pais e alunos têm se organizado para atender a diversidade na escola, consolidando, dia após dia, um projeto pedagógico com ações voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos. Além disso, busca-se também envolver outras instâncias sociais, a exemplo dos setores de saúde, transporte e assistência social.

2.2.2.26 - A educação especial ganha planejamento

Com intuito de romper com o histórico de descontinuidade de ações da educação especial na cidade de São Paulo, a SME-SP/DOT- EE organizou seu plano de ação em consonância com as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, definindo os seguintes objetivos:

· implantar e implementar os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais);
· ampliar o número de Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saais);
· formar professores especialistas para atuar nos serviços de educação especial;
· compor o quadro de professores de apoio e acompanhamento à inclusão (Paais);

· oferecer cursos para os professores que atuam nas classes comuns;

· produzir documentos com orientação técnico-metodológica para subsidiar a formação continuada;

·adquirir materiais e equipamentos específicos;

·definir currículo para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, nas Escolas Municipais de Educação Especial (Emees);

· oientar as instituições conveniadas de educação especial, em face das necessidades de redimensionar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O conceito de necessidades educacionais especiais é muito abrangente e passou a constituir uma grande categoria em que se agrupou todo tipo de diferenças. Na rede municipal, atendem: educandos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e múltipla, surdos-cegos, alunos com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

As Emees, que se caracterizam como atendimento escolar especializado, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/ surdez, surdo - cegueira ou outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à surdez.

2.2.2.27 - Formação dos recursos humanos

Na rotina escolar é esperada a participação ativa do(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais. A formação dos educadores envolveu cursos de formação para atuar nos serviços de educação especial, cursos de formação continuada, cursos optativos, grupos de trabalho e grupos de estudo.

Foram organizados grupos de trabalho para a elaboração do *Referencial de Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* e o *Referencial de Avaliação de Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual* (Raadi).

Considerando as especificidades do trabalho desenvolvido pelas Emees, foi elaborado o projeto **Reestruturação das Emees**, que envolveu formação dos educadores na elaboração dos livros:

· Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos;

·Orientações curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem – educação infantil e ensino fundamental: Libras;

·Orientações curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem – educação infantil e ensino fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda.

2.2.2.28 - Outras ações:

· avaliação diagnóstica, orientação e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no 1º ano do ciclo I da rede municipal de ensino (financiada pelo Fundo Municipal da Criança e do Adolescente – Fumcad);

· festival esportivo e cultural de alunos surdos, envolvendo a participação de 2.500 alunos surdos. Foram realizadas quatro edições do evento;

· credenciamento de instrutores e intérpretes de Libras;

· aquisição de mobiliário adaptado, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais visando promover condições para a aprendizagem.

2.2.2.29 - Impactos e mudanças na organização da prática pedagógica

A cada ano, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns tem aumentado, esses dados revelam que os pais estão exigindo o direito à educação de seus filhos.

O número de atendimentos pedagógicos especializados foi ampliado, o número de alunos que tem esse atendimento também aumentou. A aquisição de recursos materiais e equipamentos específicos para os Cefais e Emees e a abertura da ata de mobiliário adaptado também caracterizam avanço na qualidade de atendimento desses alunos.

Outras ações observadas no acompanhamento realizado pelas DRE têm apontado mudanças na organização da prática pedagógica, por meio da articulação do plano de trabalho do professor da classe comum com esses serviços de apoio, estruturando ações referentes à flexibilização e adaptação curricular; organização de tempos e espaços na sala de aula e na escola; produção de materiais específicos (jogos, textos em braile, cadernos de pauta ampliada).

Outros ganhos são: a presença dos estagiá-

rios que têm oportunizado um ganho qualitativo importante no processo pedagógico; organização dos horários coletivos contemplando as questões da educação inclusiva, garantindo momentos de pesquisa e debates; e como destacaram algumas escolas, organização de projetos específicos sobre inclusão.

2.2.2.30 - Inclusão digital de verdade: Informática educativa e Nas ondas do rádio

Cabe destacar que esse trabalho não deve estar restrito apenas à aprendizagem de aspectos técnicos e operacionais, mas deve garantir a participação dos alunos e professores nas diversas práticas letradas que circulam nas mídias e possibilitar a reflexão acerca delas, dos conteúdos por elas veiculados e dos impactos socioeconômicos e culturais ocasionados por seu uso.

A SME-SP estabeleceu as seguintes metas:

· inclusão digital de todos os alunos do ensino fundamenta, médio e EJA;

· implementação de um programa de tecnologia na educação infantil;

· implementação de formação permanente na modalidade a distância;

· formação de grupos de alunos - monitores para auxiliarem os professores nas propostas desenvolvidas nos laboratórios de informática das escolas da rede;

· potencializar as ações do programa **Nas ondas do rádio.**

O programa conta com cursos de formação para professores, cursos optativos para educadores da rede, formação das equipes de informática educativa das Diretorias Regionais de Educação, entre outros.

As tecnologias da informação e da comunicação também podem contribuir com o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Hoje, as escolas da rede contam com equipamentos distribuídos em laboratórios, cantinhos, salas de convivência e outros, por se entender que as diferentes linguagens midiáticas já fazem parte do universo da criança desde seus primeiros momentos de vida.

2.2.2.31 - Relatos e depoimentos do projeto Nossa escola tem história

a) Fazendo história

Tenho observado que as crianças, ao compartilharem suas memórias, estão tendo outra visão de sua própria história e o quanto é importante para suas vidas tudo que já lhes aconteceu. Percebo também que o comportamento de alguns alunos mudou porque eles amadureceram com esse projeto. Isso é impressionante porque são apenas dois meses de trabalho – mas dois meses muito ricos em atividades. Além de o texto escrito ter melhorado, os alunos desenvolveram a autonomia, não perguntam o que fazer, apenas fazem e como fazem bem! Já não penso mais no laboratório sem a presença dos alunos- monitores. Vieram e que sejam muito bem-vindos. Este projeto é realmente transformador, está fazendo história.

Marta Regina Argolo,
DRE de São Miguel Paulista

b) Nas ondas do rádio – Imprensa jovem

Com os equipamentos instalados e com trabalho de formação continuada, professores, equipes das DREs e alunos das escolas envolvidas no programa colocaram a mão na massa e passaram a produzir programas para a rádio das Emefs: programas de variedades, de entrevistas, jornalísticos, musicais, humorísticos e até mesmo rádionovelas. Todos transmitidos na hora do intervalo ou em sala de aula.

Possibilitar que crianças e adolescentes tenham experiências como repórteres e, assim, possam descobrir um pouco mais sobre o mundo da comunicação. Os jovens trabalham em equipe, desenvolvem o manuseio de recursos tecnológicos, tais como gravadores e editores de texto, áudio e vídeo, pesquisam conteúdos pertinentes às matérias e eventos que vão cobrir e aprimoram sua comunicação oral. Podem vivenciar um pouco a democratização dos meios de comunicação: todos podem ter voz, têm algo a dizer e merecem ser ouvidos.

Além da oralidade, o aluno desenvolve também habilidades de leitura e escrita; compreende a importância social da escrita, já que ele se sente portador da informação que vai passar para os leitores. O Imprensa jovem conta com alunos a partir do 3º ano do ciclo I e também alunos da EJA.

2.2.2.32 - Projetos especiais: construindo uma cidade educadora

Visam oferecer propostas que articulem as áreas do conhecimento com as várias manifestações culturais, que se utilizam de diferentes linguagens, de forma a enriquecer o currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades educacionais da rede municipal de ensino, com atividades que extrapolem o âmbito da sala de aula e da própria escola, promovendo uma educação integral.

2.2.2.33 - Educação e cultura: formação integral e humanizadora

Como forma de potencializar a formação dos cidadãos e garantir e efetividade do exercício da cidadania. A gestão da SME-SP procurou incrementar o uso dos CEUs, incentivar iniciativas locais das unidades educacionais de fomento a atividades culturais, promover ações articuladas com outras secretarias e equipamentos públicos, parcerias com o terceiro setor e a iniciativa privada.

2.2.2.34 - Centros Educacionais Unificados (CÉUs): educação, cultura, esporte e lazer para a cumunidade

São equipamentos públicos que oferecem espaços para o desenvolvimento de atividades. Todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos que compõem o CEU, bem como suas ações e projetos, são intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento integral de cidadãos como sujeitos de direitos e de deveres.

As ações desenvolvidas tiveram como foco:

· dinamizar o uso e ocupação dos espaços;

· promover cursos e oficinas de formação para educadores e equipes dos CEUs de modo a qualificá-los para o melhor atendimento à comunidade em período integral;

· propiciar maior autonomia na escola das atividades contratadas pela SME-SP, considerando as necessidades apontadas nos projetos pedagógicos das unidades educacionais e as peculiaridades das comunidades locais. O ProArt, sistema de cadastramento de eventos artísticos, é um dos exemplos disso.

Entre as ações realizadas nos CEUs, merecem destaque:

- projeto Teatro/dança/música vocacional
- projeto Guri Santa Marcelina
- projeto Cinema nos CEUs
- projeto Fábrica de Cultura

2.2.2.35 - Núcleo de ação cultura integrada (Naci)

Oferece cursos, oficinas e apresentações para educadores e alunos, ampliando o conhecimento e o contato com manifestações culturais e promovendo a socialização de saberes e experiências. Vários setores compõem esse núcleo: teatro de bonecos Mamulengo, roupeiro (empréstimo de fantasias), bandas e fanfarras, música, xadrez Movimento Educativo, visitas monitoradas a espaços culturais e cursos em parceira.

2.2.2.36 - Educação + cultura = cidadania

a) Grupo de educação para a diversidade étnica

Em atendimento à Lei Federal nº 10.639/03, à Portaria nº 4.902/05 da SME-SP e ao princípio da SME-SP de promover uma educação para a diversidade, as seguintes ações foram realizadas:

· cursos optativos de História, Literatura Africana e Afro-Brasileira;

· atualização literária do tema com aquisição de livros, CDs, vídeos etc.;

· seminários e relatos de experiências étnicas desenvolvidas em sala de aula.

b) Intercâmbio cultural

Cursos em parceria com o Consulado Italiano e o Consulado Geral da França para difundir a língua e os costumes dos países parceiros.

2.2.2.37 - Mais esporte, masi saúde

a) Olimpíadas estudantis

Favorecem a integração dos alunos e contribuem para o surgimento de novos atletas. Modalidades: handebol, futsal, basquetebol, voleibol, gi-

nástica rítmica, ginásticas artística, atletismo, natação, xadrez por equipe, xadrez individual, tênis de campo e judô.

b) Agita Sampa, Agita Mundo e Agita Galera

Os objetivos consistem na integração de várias ações que visam à participação dos alunos e da comunidade de todas as regiões em atividades físicas coletivas, considerando que o sedentarismo e o desenvolvimento de hábitos de vida e de alimentação inadequados têm se proliferado.

c) II Festival Esportivo e Cultural de Alunos Surdos na Rede Municipal de Ensino

Acontece anualmente na cidade de São Paulo e visa promover a integração e o intercâmbio de alunos com surdez – ampliar as oportunidades de socialização, bem como a valorização da Libras em todas as instâncias sociais – matriculados nas escolas da rede municipal de ensino, em escolas públicas de outros municípios e instituições privadas, por meio da realização de atividades culturais e esportivas.

d) Recreio nas Férias

Foi criado em 2001 para oferecer ao aluno possibilidade de ampliação de seus conhecimentos e vivências por meio de atividades culturais, de recreação e lazer, também visa proporcionar uma maior interação entre a escola e a comunidade. Oferece também passeios a diversos museus e parques. Conta com parcerias de secretarias municipais.

2.2.2.38 - X Congresso Internacional de Cidades Educadoras

A cidade de São Paulo, desde 2004, é membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras (Aice). No início desta gestão, em disputa com outras cidades, São Paulo foi eleita pelo Comitê Executivo da Aice para sediar o X Congresso Internacional, evento que ocorre a cada dois anos e que, pela primeira vez, seria realizado em uma cidade da América Latina.

O tema desse congresso foi *Construção de cidadania em cidades multiculturais*. Apresentou experiências de diversas Secretarias Municipais e também proporcionando aos congressistas visitas aos CEUs, ao Museu da Língua Portuguesa, Memorial da América Latina, Centro Cultural da Juventude, Museu Afro-Brasil, entre outros.

As palestras e experiências se desenvolveram em três eixos temáticos:

· A cidade como espaço de aprendizagem;
· Inclusão, equidade, direitos;
· Identidade, diversidade, cidadania.

2.2.2.39 - Implementação de uma política de avaliação

Uma política de avaliação no âmbito dos sistemas de ensino é condição necessária para a tomada de decisões em termos de (re)definições de ações que possibilitem a consecução das metas definidas, o estabelecimento de indicadores que permitam avaliar processos e impacto das ações.

a) Prova São Paulo

Consiste em um sistema de avaliação do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, que visa subsidiar as decisões da SME-SP em termos de norteamento da política eucacional.

Os resultados visam contribuir com reflexões e definições relativas à política de formação dos educadores da rede, ao direcionamento da proposta pedagógica do ensino fundamental. À orientação dos trabalhos nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) e, por fim, a articulação da avaliação com o planejamento escolar e com as metas do projeto pedagógico de cada escola.

Permitem ainda a implementação de medidas mais individualizadas, que podem contribuir para a criação de situações mais favoráveis de aprendizagens; a divulgação de dados sobre o sistema para a população que pode assim acompanhar os impactos das políticas públicas.

As provas foram estruturadas com base nas **matrizes de referências para a avaliação do rendimento escolar**, que, por sua vez, foram construídas contando com a participação de professores da rede municipal e tomando como referência documentos curriculares e descritores de outras avaliações de sistema.

b) Acompanhamento e avaliação dos programas

Buscou-se analisar os impactos na melhoria das aprendizagens dos educandos, do fazer pedagógico dos professores e da gestão das unidades educacionais. Teve também o papel de avaliar a qualidade e a efetividade das estratégias utilizadas na implementação dos programas e produzir informações para estabelecer o fluxo de comunicação entre as instâncias da SME-SP: unidades educacionais, Diretorias Regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Foram criados **indicadores de processo** – sinalizadores que mostram, ao longo da implementação dos programas, se as ações em desenvolvimento estão favorecendo a aproximação das metas definidas – e **indicadores de resultados** – que mostram se uma ação ou conjunto de ações alcançou, ao final do processo, ou de uma de suas etapas, o resultado previsto.

Definidos os indicadores, foram elaborados os instrumentos de coleta, de organização e de análise de dados. Aspectos analisados em 2008:

· ensino e aprendizagem;
· gestão de recursos;
· programas Salas de Leitura e Tecnologia da Informação e Comunicação;
· ações de apoio pedagógico e apoio à inclusão.

2.3 - MELHOR GESTÃO PARA ENSINAR E APRENDER MAIS

Para que as mudanças pedagógicas possam se efetivar, são necessárias medidas complementares que lhes dêem suporte e sustentação e ampliem seu escopo de ação. Nesse sentido, a SME-SP atuou em oito eixos:

2.3.1 - Ampliação da rede física e do número de crianças matriculadas

Com intuito de beneficiar os alunos da rede e ampliar sua oferta de atendimento. A iniciativa contou com a construção de novos Centros Educacionais Unificados (CEUs), Centros de Educação Infantil (CEIs), novas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e de Ensino Fundamental (Emefs).

Foram construídos ou estão em fase final de construção 25 novos CEUs, cada um responsável pela criação de 2.600 novas vagas para a educação infantil e ensino fundamental. Todos esses complexos educacionais, esportivos e culturais, contam com ao menos um CEI, uma Emei e uma Emef. São equipados com quadra poliesportiva, piscina, playground, teatro, biblioteca, telecentros e ambientes próprios para oficinas, ateliês e reuniões.

Os novos CEUs contam com uma novidade: a separação entre as crianças maiores, das Emefs, e as menores, das Emeis e CEIs. Os complexos ainda possuem cozinhas individuais para cada escola – CEIs, Emeis e Emefs. Os novos equipamentos foram planejados de forma a garantir a acessibilidade: contam com prédios mais baixos, elevadores para deficientes e rampas de acesso.

Foram construídas 161 novas escolas, além de outras 99 em construção, cujo término, na maioria dos casos, está previsto para o início do ano letivo de 2009; mais cinco estão em processo de licitação.

Em 2004, a cidade de São Paulo contava com 54 escolas de lata, construídas em caráter emergencial, mas que tinham se tornado equipamentos permanentes. Essas escolas foram substituídas nesta gestão, beneficiando em torno de 75 mil alunos. Além disso, foram realizadas obras de reforma e ampliação nas escolas de alvenaria que tinham cerca de 300 salas de lata.

Metas para a educação infantil na cidade de São Paulo:

· ampliação e qualificação do atendimento na educação infantil;
· ampliação do número de vagas para crianças de 0 a 3 anos;
· aumento da carga horária dos alunos da pré-escola.

Estudos destacam o fato de que a frequência na educação infantil amplia a possibilidade de sucesso da criança no decorrer da escolaridade básica, bem como em seu desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento de crianças de 0 a 3 anos é hoje uma das maiores demandas da cidade de São Paulo.

A SME-SP ampliou o número de creches conveniadas e incentivou as parcerias público-privadas. Ocorreu também a criação do cadastro unificado que trouxe as seguintes vantagens:

· permite que os pais realizem o cadastro apenas uma vez em uma só unidade educacional;

· elimina a duplicidade de registros;
· dá lugar a um processo mais eficiente de compatibilização de demanda com as vagas existentes;
· permite o planejamento da expansão da rede conforme as necessidades territoriais.

A diretriz da SME-SP é aumentar a carga horária em todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) em que a demanda permita.

No município de São Paulo, a matrícula conjunta com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ocorre desde 1999. Para que esse processo possa acontecer de forma cada vez mais ágil, o **Programa de Matrícula Antecipada** vem sendo aperfeiçoado continuamente. Esse programa visa identificar, por meio de cadastro realizado pelo responsável pelo aluno, em qualquer escola da rede pública, todos os demandantes a vaga no ensino fundamental, para que possam ser matriculados nas escolas mais próximas de suas residências. Após o cadastro e a posterior compatibilização, a família recebe uma carta emitida pelo Estado, informando em que escola foi disponibilizada a vaga, que poderá ser em escola estadual ou municipal. Caso a escola fique a mais de dois quilômetros da moradia do aluno ou ele apresente problemas de mobilidade, é oferecido transporte escolar.

A matrícula antecipada permite:

· melhor planejamento no atendimento à demanda, otimizando a distribuição de matrículas entre os equipamentos do Estado e do Município;
· que as escolas possam organizar seus espaços conforme a demanda no início do ano;
· melhor atendimento à população, evitando filas e o desgaste das famílias com idas a várias escolas motivadas por procura de vagas;
· diminuição da necessidade do uso de transporte escolar.

2.3.2 - Eliminação do terceiro turno diurno e ampliação da carga horária

A existência de três turnos nas escolas foi uma medida emergencial implementada para garantir a universalização do ensino fundamental. Acabou se perpetuando, com prejuízos educacionais: impossibilitava o aumento da carga horária para todos os alunos, impunha horários pouco convencionais para as crianças e jovens, impedia a realização de atividades pedagógicas complementares no contraturno e dificultava a gestão da escola.

Ações coordenadas, tais como as citadas no tópico anterior, possibilitaram a reversão desse quadro. Hoje, 351 escolas (70%) estão funcionando em dois turnos diurnos e seus alunos têm cinco horas de aula por dia. Pesquisas mostram que o aumento da carga horária é um dos aspectos que podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida.

No ano letivo de 2009, com a conclusão das obras em andamento, todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental terão dois turnos diurnos e, se necessário, um noturno. Com isso, a jornada de aula diária será de, no mínimo, cinco horas-aula por turnos, o que significa um aumento de 25% de horas-aula para todos os alunos – quantidade equivalente a dois anos adicionais de escolaridade ao final do ensino fundamental.

Outro aspecto que possibilitou um avanço significativo em termos pedagógicos foi a diminuição do número de alunos por classe, que deve ser ainda menor nos anos iniciais. Levantamento feito pela SME-SP mostra que a média de alunos por sala de aula no ensino fundamental caiu de 35,5, em 2005, para 34,3, em 2008.

2.3.3 - Reestruturação e valorização da carreira docente

Em dezembro de 2007, como parte do processo de melhoria da qualidade da educação da rede municipal de rnsino, foi promulgada a Lei nº 14.660, que reorganiza o quadro de profissionais da educação e reestrutura a carreira do magistério. A proposta de reestruturação assenta-se em quatro pressupostos:

· maior autonomia para as unidades educacionais;
· adequação da jornada do professor à do aluno;
· possibilidade de ampliar a jornada do aluno para cinco horas de aula por dia;
· premiação por desempenho.

A autonomia das escolas, especialmente em relação à gestão dos recursos humanos, foi garantida por novas medidas. As mudanças ocorreram na configuração da carreira docente e na estrutura do quadro de profissionais de educação do município. Ocorreu a extinção da figura do professor adjunto, atualmente as escolas definem quem serão os regentes e substitutos, podendo, até mesmo, di-

recionar os professores que não estão em aula para a coordenação de projetos especiais.

Essas mudanças possibilitaram também que os alunos do 1º e 2º anos do ciclo I passassem a ter, pela primeira vez, professores de Educação Física e Educação Artística, o que amplia suas oportunidades de aprendizagem; o 3º e 4º anos já contavam com professores de educação física e passaram a contar também com professores de Educação Artística. Além disso, os alunos das escolas de dois turnos passaram a ter uma hora a mais de aula por dia com professor.

Permitiu também melhor organização das escolas quanto ao número de professores necessários para compor o quadro profissional em relação à quantidade de turnos. A situação anterior obrigava a Prefeitura a dispor de um número maior de professores do que o necessário.

Também foi instituído o módulo de lotação de auxiliar técnico de educação (ATE) para todas as unidades educacionais de todos os níveis de ensino. Até então, os CEIs não contavam com esse profissional, que pode atuar na inspeção da escola ou nos serviços de secretaria.

A classe dos gestores educacionais manteve-se inalterada, no entanto, houve uma alteração no quadro de apoio que possibilitou a extinção de auxiliar de diretor e a ampliação do número de cargos de assistente de diretor de escola e de coordenador pedagógico, conforme a quantidade de classes da escola.

Outro ponto de destaque da reestruturação da carreira docente é a adequação da jornada de trabalho do professor à jornada do aluno. Um professor era responsável por quatro aulas e, outro, por apenas uma, devido à jornada semanal de 20 horas do professor, que não coincidia com as 25 horas que o aluno passa na escola.

Foram criados ou incrementados alguns incentivos como forma de beneficiar os professores comprometidos com a oferta de uma educação de qualidade. Entre eles está a avaliação docente, que é facultativa ao professor que quiser a ela se submeter: por meio dela ele pode obter pontos que contam para sua evolução na carreira.

Outro incentivo foi a vinculação da **Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE)**, recebida anualmente, não só à freqüência do professor, mas também à jornada de trabalho, privilegiando os que dedicam mais horas à rede.

Outro ponto importante na valorização da carreira do profissional de educação é a oferta de uma remuneração compatível. A lei aprovada este ano determina um reajuste de 37,5%, 20% em 2008 e 17,5% nos anos de 2009 e 2010. O valor de 20% neste ano significa:

· aumento real na gestão de 13,31% considerado o período de janeiro de 2005 a dezembro de 2007;

· recuperação das perdas salariais dos últimos sete anos;

· incorporação total da gratificação para os profissionais da educação que estão do meio para o fim da carreira, ainda este ano;

· incorporação total da gratificação, desde o início da carreira, para todos os profissionais da educação, ao fim dos três anos;

· mantidos os níveis atuais de inflação, a possibilidade de aumento real para a categoria nos próximos dois anos.

Em conseqüência das medidas implementadas, o número de faltas dos docentes em 2007 caiu 56% em relação a 2006. Algumas razões: vinculação da gratificação por desempenho à freqüência, aumento no valor dessa gratificação, melhorias no ambiente de trabalho, e as mudanças nas regras para faltas.

A Lei nº 14.660 criou ainda 100 novos cargos de supervisor escolar como forma de ampliar o acompanhamento e suporte ao trabalho desenvolvido nas unidades educacionais.

2.3.4 - Transparência na gestão

Com o objetivo de agilizar o fluxo de comunicação entre governo e população, garantir o direito à informação e a transparência das ações e gastos públicos, a SME-SP lançou em 2008 uma nova versão do **Portal da Educação da Cidade de São Paulo**. O portal disponibiliza números, dados, ações pedagógicas, os objetivos da administração municipal na área de educação, as metas fixadas pela gestão, programas e projetos das mais de duas mil unidades escolares da rede municipal direta e indireta para toda a sociedade.

A área **Educação em Números** disponibiliza informações sobre as escolas por tipo e modalidade de ensino a partir de diversos cruzamentos: quantidade de turmas e total de vagas matriculadas, por série e turno. Também são encontrados detalhamen-

tos dos ambientes físicos: números de salas de aula, laboratórios, salas de leitura, entre outros. Outro item é o número de professores e os nomes dos profissionais que desempenham suas funções na unidade.

Na área de **Receitas e Despesas na Educação** são disponibilizados o orçamento da SME-SP, dados sobre sua execução, o demonstrativo de receitas e despesas e telas de prestação de contas dos recursos vinculados à educação, incluindo gastos realizados por outras secretarias da Prefeitura Municipal de São Paulo. O objetivo é que a população saiba como o seu dinheiro está sendo aplicado, para que possa, inclusive, ajudar a Prefeitura a fiscalizar a utilização dos recursos da educação.

Através do programa **Merenda Legal** o usuário pode fazer um acompanhamento dos produtos oferecidos na alimentação escolar, fornecida diretamente ou por terceiros.

No programa de manutenção e reformas de escolas, todas as obras em andamento podem ser consultadas pelo nome da escola, pela modalidade de ensino ou até mesmo pela Subprefeitura onde a unidade está localizada. Inclui fotografias com os estágios das obras.

2.3.5 - Descentralização da gestão dos recursos humanos e financeiros

A descentralização dos recursos financeiros tem o intuito de poder atender mais pronta e legitimamente às demandas locais. O **Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF)** atende todas as escolas de educação básica da rede municipal, com Associação de Pais e Mestres (APM) constituída, integrantes do Censo Escolar/ Inep no ano anterior.

O programa consiste no repasse de recursos financeiros estabelecidos em orçamento pela PMSP, por meio da SME-SP, às Associações de Pais e Mestres das unidades educacionais. Com o PTRF está sendo fortalecida a participação da comunidade escolar no processo de construção da autonomia das escolas. Os recursos transferidos permitem ações que beneficiam os alunos, por meio de aquisição de bens e contratação de serviço, objetivando prioritariamente o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a implementação dos projetos pedagógicos nas unidades educacionais.

2.3.6 - Ações e programas complementares

9. Foram implementados ou melhorados programas e ações que contemplam a entrega de uniformes (verão e inverno) e de livros para os educandos, o transporte escolar gratuito, a merenda escolar, a distribuição de leite e o atendimento médico-odontológico nas unidades educacionais; como forma de garantir o bem-estar dos alunos, promover condições de saúde que lhes permitam aprender, e proporcionar ampliação do seu universo cultural.

O Transporte Escolar Gratuito (TEG) garante o acesso à escola aos alunos na faixa etária de 3 a 12 anos, matriculados em Emei e Emef. Os critérios estabelecidos pela legislação priorizam o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais/ deficiências, alunos com problemas crônicos de saúde, de menor faixa etária, de menor renda familiar e os que residam a uma distância acima de dois quilômetros da escola.

Com a construção de novas escolas o número de alunos que utilizam o TEG diminuiu porque os educandos passaram a ter unidades educacionais mais próximas de suas residências.

O programa Merenda Legal tem como objetivo maior levar cardápios equilibrados e balanceados até a escola, fazendo parte de uma política de segurança alimentar e nutricional. Garante que os educandos tenham acesso a uma alimentação:

· diária de qualidade;
· em quantidade suficiente para suprir as necessidades nutricionais das crianças no período em que permanecem na escola ou creche;
· com base em práticas alimentares saudáveis, que contribuem para a incorporação de novos hábitos alimentares.

O Leve Leite objetiva a entrega de leite aos pais das crianças que estudam na rede municipal. Outro setor é a Escola Promotora de Saúde, que também abrange cursos de formação para educadores, para que desenvolvam trabalho nas escolas, com alunos, pais e comunidade, tais como Prevenção ao uso Indevido de Drogas, Cultura e paz, Prevenção de acidentes e Primeiros socorros, DST/Aids, Câncer de mama, dentre outros. Além da formação, o programa atende os alunos em consultas oftalmológicas e tratamento dentário atraumático.

O programa Aprendendo com Saúde visa uma

ação de caráter preventivo e curativo, realizando, quando há necessidade, encaminhamentos dos casos diagnosticados para UBS, ambulatórios de especialidades ou hospitais da rede pública. Será estendido para as Emefs em 2009.

Os profissionais da saúde também conversam com os pais e mantém contato com as equipes escolares. Também são realizadas atividades educativas com os alunos e professores sobre hábitos e higiene bucal.

2.3.7 - Eficiência nos gastos dos recursos públicos

A busca por uma gestão eficiente do orçamento, que promova a redução de despesas sem reduzir a qualidade de serviços, foi uma tônica desta gestão. Nessa perspectiva destaca-se o programa Modernizando a Gestão, com objetivo de fazer bom uso dos recursos municipais arrecadados e trazer uma nova visão gerencial.

O programa conta com duas frentes de ação: a primeira tem como foco atingir metas de redução de consumo; a segunda, gerar oportunidades para celebração de bons contratos e gerir melhor os contratos firmados pela Prefeitura.

2.3.8 - Responsabilidade socioambiental

12. Entre as ações de responsabilidade ambiental em curso estão os kits escolares confeccionados com materiais reciclados (papéis e plásticos recicláveis, régua de garrafa pet), que integram o programa Compras Verdes, o programa Escolas Verdes – projetos desenvolvidos pelas unidades educacionais relacionados à preservação do meio ambiente –, que visa divulgar projetos ambientais desenvolvidos pelas escolas e comunidades, e o incentivo à economia de água e energia elétrica a todas as escolas da rede.

Além disso, foram estimulados cursos sobre temáticas ambientais, desenvolvido em parcerias com outras secretarias ou com a iniciativa privada. São realizados também cursos em parcerias com instituições privadas.

3. IDEIAS – ESCOLA, SABERES E FAZERES

3.1 - A EDUCAÇÃO PODE MUDAR... E EU COM ISSO?

A educação escolar, nos últimos 50 anos, tem sofrido mudanças significativas, em razão das novas demandas sociais, em nível mundial. Nos anos 50, inicia-se um amplo esforço dos governos e da sociedade, sobretudo no Ocidente, pela passagem da afirmação da democracia como valor para uma situação de democratização de fato, entendida como a implantação da liberdade e da igualdade nas relações sociais; dada a partir da participação dos cidadãos nas decisões que afetem a vida de cada pessoa e de cada nação.

A educação em geral e, especialmente, a escolar são afetadas por esse ambiente social, político e cultural, de modo marcante no Ocidente. A educação escolar passa a ser pressionada por três modalidades de demandas:

· democratização do acesso;
· democratização da permanência;
· democratização da gestão.

Elas marcaram o período iniciado na década de 60 até hoje, sendo reafirmadas com vigor em programas partidários, em políticas públicas e em movimentos sociais, tais como o representado pelo projeto **Todos pela Educação**, com suas cinco metas.

A democratização do acesso foi entendida como nenhuma criança em idade escolar fora da escola, e aqueles que não tiveram escolarização na idade adequada devem retornar à escola como direito inalienável de acesso ao patrimônio cultural do país.

Mesmo considerando que essa meta esteja praticamente atingida, é importante, todavia, recordar o que pode ser chamado demanda passiva, composta por aquelas crianças e jovens que não buscam ativamente uma vaga nas escolas, mas que, antes, precisam ser procurados pela escola em seu ambiente de vida.

A democratização da permanência foi entendida como o progresso sem barreiras do educando, desde o momento de sua entrada no sistema escolar até sua saída ao final do percurso, previsto para o grau em que esteja.

A consciência de que não basta oferecer uma vaga na escola e deixar o educando, por sua própria conta, realizar o percurso, aceitando-se a figura do evadido, foi sendo construída gradativamente em nossa cultura escolar, reconhecendo-se nossa responsabilidade de educadores diante do fracasso e do sucesso do educando na escola.

A democratização da gestão foi entendida como a criação de mecanismos controladores do poder dos executivos principais das redes escolares – dos diretores escolares, os dirigentes regionais, os secretários da Educação –, de modo que seus atos fossem orientados pelo interesse social e da comunidade escolar e a transparência das ações permitisse o acompanhamento e o controle do processo educacional. Os conselhos de escola, de região, municipais, estaduais e nacional foram os meios pensados e criados.

3.1.1 - Protagonismo no trabalho educativo

A nós, educadores, é pedido que conheçamos nosso campo de trabalho, o educacional, para que possamos atender ao mutliculturalismo, às diferenças sociais e culturais, aos diferentes pontos de partida de nossas crianças e jovens, de forma a podermos ajudá-los a atingir os pontos de chegada socialmente aceitos e pretendidos. É preciso que saibamos como apoiá-los nessa caminhada, e para isso faz-se necessário que conheçamos os caminhos possíveis.

Somos chamados a trabalhar coletivamente, para responder à reunificação do conhecimento, que não mais admite a entrega fragmentada do saber aos educandos; a trabalhar por projetos como forma de superar um comportamento meramente burocrático e cristalizado que não sabe adequar as respostas às necessidades concretas de cada realidade escolar (flexibilidade na ação educativa).

Para adquirir essas novas competências há uma condição fundamental, sem a qual dificilmente chegamos à mudança: sentir-se protagonista do trabalho educativo. De fato, as mudanças educacionais podem acontecer só quando existem sujeitos sociais empenhados na busca de melhores condições de ensino.

Um sujeito proativo é alguém que julga a realidade e se posiciona diante dela, encara as demandas sociais como ocasião de resposta criativa e empenhada. Todavia, não conseguimos ser sujeitos proativos e mantermo-nos nessa condição quando atuamos como indivíduos anônimos, como seres solitários sem necessidade dos demais.

A constituição de nossas pessoas como sujeitos é sempre um processo comunitário. Portanto, os autênticos sujeitos sociais são sempre coletivos. As formas atuais de organização social não favorecem o surgimento de sujeitos coletivos; por isso, é necessário um esforço intencional e sistemático para a constituição deles, ou seja, é urgente um trabalho pedagógico para a criação de sujeitos coletivos.

Um projeto pedagógico construído e sustentado de forma participativa, por sujeitos coletivos comprometidos, pode unificar a ação de toda a unidade escolar; esclarecendo a que problema queremos responder com esse projeto e a organização das ações. Sem uma participação efetiva de todos os envolvidos, pode estar fadado ao insucesso.

3.1.2 - Fidelidade à profissão e à ética do serviço público

Hoje, assim como aos que trabalham nas unidades escolares, novas demandas e novas competências são pedidas aos que atuam em nível de sistema escolar, tendo em vista a complexidade dos ambientes de trabalho nos quais se encontram uma pluralidade de sujeitos culturais, uma pluralidade de situações sociais, uma multiplicidade de fatores intervenientes, uma velocidade grande das mudanças e uma multiplicidade de soluções possíveis.

A atuação desses profissionais em nível de sistema pode ganhar em eficiência e eficácia, constituindo-se em consultoria para a escola e para o sistema. A consultoria é um trabalho a serviço do "cliente": escola e sistema. O consultor precisa de liberdade e tem necessidade de autogestão do próprio trabalho e da carreira.

Uma nova proposta é aquela na qual quem atue em nível de sistema seja um empreendedor e um líder técnico-político. Desse modo, torna-se um consultor em políticas públicas de educação capaz de identificar problemas, propor soluções, agir individual e coletivamente, perceber tendências e lógicas. Esse agente desenvolve fidelidade à profissão e à ética do serviço público.

Para tornar efetivo nosso compromisso com a gente brasileira, temos, portanto, como educadores, de nos sentir implicados com o atendimento da infância e da juventude e, para isso, nos capacitar para responder adequadamente às novas demandas postas à educação e a todos nós.

3.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DAS CRIANÇAS

As crianças pequenas são curiosas e freqüentemente recorrem aos conhecimentos matemáticos; em diversas situações, formulam perguntas e ideias a respeito deles. A escola de educação infantil pode favorecer a articulação das experiências extraescolares das crianças com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos. A atividade matemática consiste basicamente na busca pessoal e compartilhada de solução de problemas.

Abrir as portas das salas de aula aos conhecimentos matemáticos que as crianças possuem é uma condição necessária, mas não suficiente, para o ensino de Matemática na educação infantil. É preciso propor situações que desafiem os conhecimentos iniciais para ampliá-los e sistematizá-los para que todas as crianças avancem a partir do que sabem.

O ensino de Matemática para os pequenos tem como finalidade central introduzi-los num mundo particular de fazer e produzir conhecimento elaborado pela cultura. Fazer matemática na escola envolve formular perguntas, buscar soluções, buscar o que sabe para encontrar o que no sabe, antecipar, provar, errar, corrigir ou ajustar seu caminho, comunicar suas idéias, considerar a dos outros, defender pontos de vista, discutir, analisar, entrar em acordos.

3.2.1 - Circular e sistematizar os conhecimentos das crianças

Se a escola não ensina intencionalmente os conteúdos socialmente válidos, perde seu sentido e função social. É preciso criar nas salas de aula condições didáticas para instalar uma atividade que propicie diferentes momentos para fazer circular e sistematizar os conhecimentos que as crianças possuem, abordando intencionalmente conteúdos matemáticos.

O tipo de prática como: colar bolinhas de papel crepom sobre um número escrito numa folha de papel, repetir o traçado do número uma série de vezes, escrevê-lo ao lado ou ligá-lo a diferentes coleções de objetos, entre outros; não considera os conhecimentos construídos pelas crianças nas suas interações fora da escola, nem o sentido social da utilização dos números.

As situações propostas nas instituições de educação infantil precisam envolver tanto uma finalidade para o aluno como uma finalidade didática. Por exemplo, numa situação de distribuição de material – o professor pode solicitar que uma criança, encarregada de distribuir folha de papel para os colegas, pegue a quantidade justa de folhas para cada grupo de crianças, nem a mais, nem a menos.

Nesse exemplo, a finalidade didática consiste em fazer uso da contagem como recurso para resolver a situação de forma a fazer os alunos avançarem. Do ponto de vista do aluno, a finalidade consiste em trazer a quantidade justa de folhas. Nessa confrontação, conduzida pelo professor, é possível refletir sobre o que se fez, discutir procedimentos, chegar a acordos, enfim, avançar nos conhecimentos matemáticos.

A partir da leitura das investigações de Piaget entendemos que a noção de número envolve a síntese das operações de classificação e seriação por meio da correspondência. Assim, com a intenção de favorecer as aprendizagens numéricas, o ensino da Matemática na educação infantil centrou-se na realização de atividades desse tipo, pois acreditávamos que, com elas, preparávamos as crianças para futuros conhecimentos, formalizados no ensino fundamental.

Hoje sabemos que as crianças aprendem resolvendo problemas que desafiem seus conhecimentos iniciais e que classificar, seriar ou fazer correspondências não constitui um requisito prévio para o trabalho com números na educação infantil.

3.2.2 - Usos sociais dos números e situações-problema

Hoje sabemos que é a partir do uso dos números, da análise e da reflexão sobre o sistema de numeração que a criança constrói conhecimentos sobre os números. Não é necessário esperar que ela domine a leitura e a escrita dos primeiros números para poder realizar um trabalho que possibilite a ampliação de seus conhecimentos numéricos.

As turmas de quatro e cinco anos podem, por exemplo, investigar os usos sociais dos números, utilizar objetos com números escritos – folheto de supermercado, nota de loja, endereços, telefones, distinguir diferentes tamanhos dos números, fazer perguntas, receber informações e aprender a usar os portadores como fonte de consulta.

Em contato com o mundo dos números, utili-

zando-os em situações que façam sentido para elas, as crianças podem, desde muito cedo: construir critérios para comparar números escritos, resolver problemas que permitam o início da análise do valor posicional e identificar regularidades na seqüência numérica e, além disso, quantificar, fazer notações, ainda que rudimentares.

Desde muito cedo as crianças podem resolver problemas simples de adição, subtração, multiplicação e divisão, utilizando representações gráficas e numéricas, sem a necessidade de cominar as formas convencionais de resolução dessas operações. As atividades de rotina também podem ser boas oportunidades para propor certos problemas matemáticos desde que, essas situações representem um problema para as crianças. Os jogos podem ser interessantes do ponto de vista dos problemas que possibilitam propor.

Enfim, é necessário incluir, na educação infantil, o ensino de certos conhecimentos matemáticos – numéricos, espaciais, sobre as formas e as medidas – que retomem, ampliem e aprofundem as aprendizagens extraescolares das crianças.

3.3 - AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ainda que compreendendo a necessidade de constituição de sensos comuns inevitáveis ao processo de aprendizado, de tempos em tempos, é necessário revisar nossa bagagem conceitual, ressignificar conceitos, pois a estagnação não contribui para o nosso aprimoramento.

A escola, como instituição cuja finalidade é a formação do sujeito para a cidadania, deve possibilitar a ele a apropriação de conhecimentos que permitam a sua participação social efetiva. Essa participação requer o domínio de todos os conhecimentos exigidos nas situações de interação verbal.

Fundamentalmente, a linguagem é uma prática social. Quando a linguagem é tomada por um sujeito para organizar um discurso – oral ou escrito – e, portanto, para significar, quando a língua é colocada em funcionamento, é aí que a linguagem acontece.

Como todos sabemos, as circunstâncias nas quais a linguagem se realiza são múltiplas, e delas participamos cotidianamente: ler uma revista na sala de espera do dentista; ler a primeira página do site; ler o Evangelho em voz alta; ler a tela do banco eletrônico; ouvir as notícias no rádio; participar de uma entrevista de emprego; assistir a um debate em um programa televisivo; entre outros.

Ser cidadão, portanto, requer a inevitável participação de situações de comunicação verbal, de situações de linguagem, quer a linguagem requerida nessas situações seja oral, quer seja a escrita:

a) procedimentos de leitura: saber ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, considerar a leitura da orelha e da quarta capa na seleção de material de leitura, utilizar um índice para procurar informações, entre outros;

b) procedimentos de escrita:

·de planejamento dos textos que escreverá: como tomar nota de aspectos que precisarão estar contidos no texto, organizar um esquema do texto que será escrito e orientar a textualização por ele, por exemplo;

·de textualização: seleção do léxico, das expressões, do registro em função do leitor; elaboração dos enunciados; ler o trecho anteriormente escrito para continuar escrevendo, de modo a garantir a coesão das informações de revisão processual e final dos textos;

c) comportamentos leitores e escritores: socializar material de leitura, compartilhar critérios de escolha de material de leitura, pedir a opinião de terceiros sobre o texto que escreveu e considerar essa opinião ao revisar o texto, por exemplo;

d) capacidades de leitura e de produção de textos: antecipar eventuais conteúdos do texto em função dos conhecimentos prévios sobre o autor, sua obra, seu estilo, assuntos que costuma tratar, portador e veículo no qual o texto foi publicado, época em que o texto foi escrito; relacionar um texto com outros lidos a partir de referências como autor, temática, época de produção; ser capaz de refutar opiniões contrárias às que defende em um texto; organizar os fatos relatados em uma notícia a partir do eixo de relevância, entre outras.

Além desses conhecimentos, de natureza mais propriamente procedimental, devem ser tomados como objeto de ensino os seguintes conhecimentos lingüísticos constitutivos da linguagem: discursivos; pragmáticos; textuais; gramaticais; notacionais.

A participação das práticas de linguagem será tanto melhor quanto maior for a mestria do sujeito ao articular adequadamente todos os saberes, mobilizando-os em função das características da situação de comunicação.

3.3.1 - Grafar um e produzir um texto em linguagem escrita são a mesma atividade?

A escrita – tal como hoje se sabe – é uma ferramenta tecnológica que permite registrar a palavra, o texto produzido. Por meio da escrita – um sistema de representação alfabético dos sons da fala no caso da escrita brasileira –, podemos grafar, inclusive, textos orais. É o caso, por exemplo, da transcrição de uma palestra gravada em áudio, para estudo.

A linguagem escrita é mais do que o registro gráfico de um texto: é um modo de organizar o discurso, previamente ao momento de dá-lo a conhecer seu interlocutor, de modo que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo seu produtor. Esse processo supõe uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais relevantes no momento de produção, sob pena de o leitor não conseguir recuperá-las.

Aprender sobre a linguagem escrita e sobre a escrita da linguagem não é o mesmo. Saber isso é fundamental para a prática de alfabetização, pois esse conhecimento coloca para o professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita com seus alunos, não sendo necessário esperar que eles aprendam a grafar/ escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita.

3.3.2 - Uma conversa indispensável: o texto e seu contexto de produção

Nosso discurso deve ser ajustado ao: gênero; lugar; portador (no qual será publicado); veículo. As características envolvidas nesses aspectos também determinarão as escolhas que faremos quanto ao conteúdo possível de ser dito, quanto à maneira mais adequada para dizer, quanto à extensão do discurso a ser organizado.

Devem ser considerados: a escolha dos recursos de linguagem; a definição do tipo de linguagem – mais ou menos técnica, por exemplo –; a seleção dos aspectos a serem focalizados; a adequação da extensão do texto; e até mesmo, a determinação do tamanho da letra a ser utilizada.

Podemos dizer assim, que um texto será tanto mais eficiente quanto mais adequado estiver aos constitutivos do seu contexto de produção. Disso concluímos que as características do contexto de produção de um texto determinam diretamente esse texto. Portanto, tematizar esses aspecto é importante também no processo de leitura.

A atividade de leitura também não requer compreensão do sistema para ser realizada, dado que é possível ter contato com textos escritos por meio da leitura em voz alta feita pelo professor. Não se trata de mera questão intelectual e retórica, e sim de uma capacidade fundamental da proficiência lingüística do cidadão.

3.3.4 - À guisa de conclusão, provisória conclusão, como é da natureza do conhecer

Se a linguagem é compreendida como prática social, as implicações para o ensino são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, se interaja por meio da linguagem, se comunique verbalmente por meio das práticas sociais similares às que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do espaço escolar.

Mais isso não significa que, assim como os demais, a escola é um espaço social que possui práticas de linguagem específicas, as quais devem ser consideradas no processo educativo. Uma das especificidades do espaço discursivo escolar é tomar as práticas de linguagem de outros espaços como objeto de estudo e de ensino.

Nas sociedades atuais, cada vez mais grafocêntricas, o conhecimento da escrita passa a ter importância fundamental, quer seja para a formação da opinião do cidadão, ou para a obtenção de informações para a constituição dessa opinião, para a produção e registro de conhecimentos produzido pelo cidadão, ou, ainda, para a divulgação desse conhecimento. Em função de cada uma dessas razões, o sujeito precisará participar de situações nas quais a sua proficiência verbal será requerida, seja para ler, para escrever, para ouvir ou para falar.

Por isso que a escrita é importante na escola, porque é fundamental fora dela.

3.4 - ALFABETIZAÇÃO INICIAL: UM MUNDO A DESCOBRIR ATRAVÉS DAS LETRAS

Um mundo de fadas encantadas e seres misteriosos, informações, atualidade, notícias, receitas. Palavras que encantam, assustam, fazem abrir um sorriso ou trazem uma dúvida. Belos textos que podem ser ditos e repetidos através dos tempos, na sua permanência ritualizada na voz de quem recita um poema ou quem conta um conto.

Tudo isso pode ser acessado por um bom leitor. E é pelo direito de conhecer esse mundo que os educadores discutem a relevância da alfabetização desde a educação infantil. Alfabetizar já foi compreendido em torno da mecânica da escrita, através de exercícios repetitivos de coordenação motora, como já criticava Vygotsky. Tais métodos centravam a atenção nas práticas de decodificação do escrito, mas não no reconhecimento, na compreensão e função da linguagem.

3.4.1 - Democratizar o acesso ao mundo letrado

Hoje, apesar de toda divergência metodológica, existe algum consenso sobre o fato de que as aprendizagens infantis acerca da linguagem escrita não são frutos da maturação biológica, e sim de complexos processos de construção de conhecimentos que dependem muito mais das oportunidades sociais de convívio com a escrita do que qualquer outra coisa.

No Brasil, em especial, essa defesa é ainda mais contundente, dada a dura realidade da grande maioria das crianças que freqüentam instituições públicas de educação e que, em muitos casos, encontram ali a única oportunidade de obter informações que há muito circulam entre as famílias mais escolarizadas.

É, portanto, papel de uma instituição educativa democratizar o acesso à práticas sociais da leitura e da escrita que estão presentes no mundo letrado, disponibilizando a todas as crianças as informações necessárias para pensar sobre sua própria língua. Alfabetização é tema da educação infantil e deve ser tratado como mais um dos direitos da criança, além do direito fundamental de brincar, de ser cuidada, de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores.

3.4.2 - Ampliar as capacidades de pensar, de analisar e de sintetizar

O processo de alfabetização envolve o sujeito que aprende na interação, mediado pelas manifestações culturais de sua própria língua. Tal processo se inicia com o olhar curioso e atento da criança pequena que demonstram interesse em compreender os atos dos adultos. As crianças se apropriam das várias manifestações de sua língua no próprio uso: ao falar, ao imitar o adulto quando ele lê para elas e ao refletir sobre os escritos que a cercam.

São, portanto, condições para o processo de alfabetização inicial o acesso aos materiais portadores da escrita – livros, revistas, cartas, bilhetes etc. – e também às manifestações culturais da expressão escrita. Por isso, insiste-se no papel do professor de educação infantil como o mediador dessa linguagem, por meio de suas ações que as crianças podem usufruir a leitura e a escrita.

O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades:

· comunicar-se oralmente com as crianças e favorecer contextos para a diversidade de formas de comunicação oral – imersão na expressividade da língua; busca da compreensão de como a fala se relaciona ao que está escrito;

· ler diariamente para elas – ampliação de seu repertório de narrativas; permite que elas observem atitudes essenciais para a construção do hábito de leitura;

· coordenar processos de produção de textos em situações em que as crianças ditam ao professor ou entre elas – ao se oferecer como escriba, o professor dá voz às crianças, assegura as condições e as oportunidades para que elas produzam seus textos;

· planejar e acompanhar situações de escrita e de leitura pelas próprias crianças – na tentativa de compreender o código da escrita, elas elaboram idéias, pensamentos e hipóteses sobre a escrita, enquanto escrevem; assim, o professor as apóia na organização de suas idéias, nas suas estratégias para aprender a ler e escrever.

Portanto, o professor amplia as capacidades infantis de pensar, de analisar e de sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e

escrita. Amplia as possibilidades infantis de comunicação e, no limite, de um desenvolvimento pleno.

3.5 - APRENDER MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que as "dificuldades" de aprendizagem foram registradas pela literatura, desde as mais antigas experiências educacionais mundiais. Além disso, eram bem-sucedidos na disciplina os que eram capazes de memorizar definições, regras, demonstração de teoremas, procedimentos algorítmicos, que eram habilidades valorizadas.

Ao longo das últimas décadas diferentes abordagens teóricas foram desenvolvidas com o intuito de tentar explicar como ocorre a aprendizagem, de modo geral, e a aprendizagem da Matemática, em particular.

A perspectiva comportamentalista toma o sujeito que aprende como um agente passivo em que a aprendizagem é resultado da relação entre estímulo e resposta. Em contraponto, a perspectiva cognitivista compreende a aprendizagem como o resultado da participação ativa do sujeito na realização de uma atividade, no entanto, ocorre como sujeito isolado de seu contexto social.

Uma terceira perspectiva considera que as interações sociais vivenciadas pelo sujeito que aprende têm papel preponderante na aprendizagem. Como são perspectivas opostas, o tipo de aprendizagem ocorrido em cada um dos campos representa resultados diferentes e de difícil comparação.

A perspectiva denominada construtivista, em que os objetos de ensino passam a ser vistos como objetos de aprendizagem e a atividade do sujeito passa a ser primordial, substitui o modelo de ensino tradicional.

Aprender Matemática, nessa perspectiva, trouxe desafios à prática doente, ou seja, foi preciso rever também o ensino. Não se trata mais de transmitir informações, e sim de elaborar e apresentar boas situações de aprendizagem que mobilizem conhecimentos prévios dos estudantes e que lhes permitam construir novos significados, novas aprendizagens e também socializar esses significados pessoais com outros estudantes, com professor, com textos, dados e informações.

Isso exige reflexão e criatividade constantes que, por sua vez, demandam um conhecimento maior sobre o objeto do conhecimento, do sujeito e da didática. Porém, as pesquisas acadêmicas acerca desse assunto não têm chegado imediatamente aos futuros professores; os resultados dessas pesquisas não têm transformado automaticamente o processo de elaboração de propostas de ensino que sejam compatíveis com o que se sabe hoje a respeito das formas de construção do conhecimento dos alunos.

Portanto, são necessários uma mediação e um tempo de reflexão e significação/ressignificação que, por sua vez, dependem de iniciativas, vontade política, decisões e ações de formação desses sujeitos. O construtivismo não é em si, um conjunto de prescrições ou de fórmulas direcionadas para a solução dos problemas de ensino ou de como efetivá-lo, apesar de trazer contribuições para reflexão da prática pedagógica.

A educação matemática é uma área de conhecimento interdisciplinar que não se confunde com a mera justaposição de conhecimentos oriundos da Matemática e da educação. Trata-se de uma nova síntese que incorpora dimensões filosóficas, históricas, psicológicas, políticas e culturais.

Transposição didática, contrato didático, obstáculos epistemológicos, engenharia didática, são alguns dos conceitos importantes de pesquisas que ajudam a compreender a gênese dos conhecimentos matemáticos, as idéias dos alunos, as dificuldades que podem surgir na aprendizagem, etc.

É bem mais recente na área a pesquisa sobre conhecimentos, forma de atuação e formação de professores de Matemática. Essas pesquisas tiveram espantoso crescimento nos últimos 15 anos, particularmente na Espanha, em Portugal e no Brasil.

Também os conhecimentos produzidos na área da Educação Matemática chegam muito lentamente às aulas de Matemática. Ainda são fortes alguns mitos e crenças, como o de que a Matemática é algo para quem tem dom, para quem é geneticamente dotado de certas qualidades, ou então o de que é preciso ter um certo capital cultural para transitar no universo matemático.

Há também a crença muito freqüente de que os alunos só podem resolver problemas que já conhecem, que já viram resolvidos e que podem tomar como modelo. Além desses mitos e crenças, muitas deformações na prática docente foram se consolidando por influência de visões deturpadas das próprias teorias educacionais.

Por exemplo, há muitas idealizações no sentido de que o simples uso de materiais concretos,

jogos, softwares, entre outros recursos, pode, por si só, resolver os problemas de aprendizagem das crianças. Mas tudo depende de como são propostos e explorados pelo professor.

Talvez possamos concluir que ainda não debatemos o suficiente a premissa de que a atividade matemática é essencialmente elaboração de hipóteses, de conjeturas, que são confrontadas a outras e testadas na resolução do problema.

3.6 - ESTUDAR, CONHECER, PODER. O COMPROMISSO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mais e mais pessoas vêm se matriculando nessa modalidade de ensino (bem como na educação superior), conscientes de que a ampliação de sua escolaridade lhes trará benefícios importantes. Há, contudo, que cuidar para que esse movimento, evidentemente positivo para a ampliação da formação da população brasileira, não se submeta a um modelo pragmático e tecnicista de formação para o trabalho.

Não se trata de desconsiderar a realidade do estudante nem de desprezar seus conhecimentos prévios. Estes são princípios fundamentais da ação educativa formativa, crítica e participativa. Paulo Freire, que tão decididamente sustentou que a Educação se faz pelo compromisso entre educando e educadores, também assumiu, desde logo, que a educação não ocorre no abstrato, independentemente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. Por isso, postulava que a leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, se ampliem à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Algumas vezes, a interpretação ingênua dessa perspectiva implica na desvalorização – em alguns casos, a negação – do conhecimento científico como elemento essencial de compreensão da realidade. A educação escolar representa, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida e mais avançada de educação. Deve-se reconhecer que é pela escola e por aquilo que nela se pode aprender que se compreender a educação em geral.

O reconhecimento da necessidade do diálogo não significa que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

A aprendizagem no âmbito da educação escolar não é a simples cópia do que se vive e se aprende fora da escola, supondo explicitações do estágio atual e o esforço sistemático de sua superação, pelo reconhecimento de valores, dos modos de ser e das visões e mundo hegemônicos. Constitui-se na possibilidade, pela convivência com a contínua produção e a circulação do conhecimento, de uma pessoa ou de um coletivo, de pensar na sua vida, seus modos de ser e estar no mundo, enfim, de viver e fazer a condição humana.

A educação para a adequação, por sua vez, se faz pelo abandono da postura crítica, correspondendo à condição de quem se encontra sem possibilidade de produzir indagações relevantes e de tomar consciência dessa condição.

Se o raciocínio até aqui desenvolvido aplica-se à educação de modo geral, com muito mais propriedade ele vale para a EJA. A ação educativa se faz pelo deslocamento do lugar em que se costuma estar, para, tomando como estranho o que é familiar, ressignificar o real, entendido não como o absoluto em si, e sim como resultado da produção histórica do conhecimento.

3.7 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NOVA REALIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

Nós, educadores, estamos diante de um dos maiores desafios pedagógicos: transformar a escola, proporcionando a convivência entre alunos de todos os tipos e estabelecendo novas relações nas salas de aula.

Esta poderia ser a síntese dos fundamentos que sustentam a idéia de uma escola inclusiva: transformar. Construir uma escola capaz de atuar na direção da emancipação humana, de todos, indistintamente. Reconhecer nosso papel como atores da história e não simplesmente espectadores.

A escola não é uma abstração. Estamos considerando-a uma entidade representativa que traduz todo o sistema educacional, composto pela política educacional do Município, pelos representantes administrativos e por seus membros internos, responsáveis pela elaboração e execução do projeto educacional da escola; dão eles: professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, familiares e, é claro, os alunos.

A visão da educação inclusiva nos remete à radicalização dos processos educativos, sejam estruturais ou pedagógicos: é preciso construir um novo modelo de escola **(Oliveira, 2007).**

A diversidade faz parte da natureza humana, sendo o trabalho pedagógico necessariamente diverso e adequado para contribuir no desenvolvimento de todos e na superação de estigmas e preconceitos perpetuados historicamente e passíveis de modificação por meio de interações sociais mistas.

Na verdade, não sabemos como educar na diversidade, uma vez que, até então, não era exigido nem da escola e muito menos dos educadores. Precisamos aprender. Este é o primeiro passo: admitir os limites de nosso conhecimento e, coletivamente, ir à busca de novas práticas pedagógicas.

A proposta é focar o projeto, tendo como horizonte os alunos concretos, todos os alunos e, a partir dessa realidade, traçar nossas metas pedagógicas e estratégias político-metodológicas para garantir a aprendizagem de todos.

É necessário a realização de registros das ações educativas e das providências necessárias para garantir, ao longo do tempo, a escolarização de todos os alunos. Isso poderá tranqüilizar mais a escola, no sentido da execução de um plano de trabalho e na transição de um modelo de escola para outro.

Até mesmo o desenvolvimento acadêmico é apontado em estudos, certificando que o aluno com deficiência aprende melhor junto com o outro e não em ambientes restritivos e segregativos.

A construção de um sistema inclusivo exige ações intersetoriais no âmbito político-administrativo que possam garantir o êxito da proposta. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, de uma rede de apoio ao educando, por meio de parcerias intersetoriais, do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.

Esses procedimentos especiais incluem desde estimulação intensiva, métodos e técnicas, adequações curriculares e, quando necessário, adequações arquitetônicas nos prédios escolares para receber e manter esses alunos no convívio com alunos comuns.

Como educadores temos um papel insubstituível: estabelecer novas relações no interior das salas de aula (um valioso instrumento de transformação). É indispensável que a escola possa fazer a diferença.

3.8 - Diversidade, etnia e identidade

Os processos de categorizar fenômenos e pessoas reais envolvem questões acerca de como se atribui certa identidade, quais critérios para as delimitações do que se estabelece como diversidade, os usos da própria concepção de etnia, entre outros. Na base de todos esses temas circula a noção de cultura.

As noções de etnia ou etnicidade de um grupo humano derivam da percepção de haver particularidades socialmente criadas dentro de dada cultura. No mundo contemporâneo, a homogeneidade cultural cada vez mais convence menos. Os espaços compartimentados ora acumulam identidades, ora elegem uma delas para tomar a dianteira.

Uma narrativa histórica encadeia crenças que valorizam ou desvalorizam aspectos a serem relatados acerca das identidades que compartilham o mesmo território. A escola, ao transmitir ou produzir conhecimentos para ou com os alunos, necessita garantir que nenhum se sinta excluído da memória a ser oficializada.

Como alerta, nunca devemos deixar de considerar a visão universalizante dos meios educacionais e a tendência para uniformizar as especificidades dos alunos, promovendo um mote identitário único. Processo de mão dupla, perceber identidades é indicar alteridades.

A identificação de si ou do outro a partir de um único modelo de humanidade, muitas vezes visto como superior, tem sido um ponto-chave para o debate em torno de um tema pedagogicamente caro: a equidade de oportunidades e o combate à discriminação no ambiente escolar.

É preciso perceber a generalidade sem deixar de fora is fatores da particularidade histórica de cada caso. Relacionar diferentes representações, examinar o contexto em busca de perspectivas históricas e políticas, é um treino que pode ser iniciado a qualquer tempo e na medida certa.

O que está subjacente ao potencial de educar para reconhecer o universal e o peculiar das histórias humanas, em sua diversidade, é o despertar para a questão do viver em comunidade. É importante destacar os significados implicados ao devir da sociedade compartilhada.

Mote para uma pesquisa escolar, todas essas conquistas possibilitam o aprendizado sobre superação de preconceitos, racismos, discriminações sociais cruzados com a história dos circos no país;

como o nome da rua Benjamim de Oliveira, um palhaço negro, renomado em São Paulo.

Retomar as peças que ele escreveu, os filmes dos quais participou, as fotografias dos espetáculos a expor a arquitetura e a dinâmica dos palcos-picadeiros, as técnicas de pintura de rosto, entre outros. É apenas um caso que apanhamos com as mãos. Este é um ponto de vista para a produção de conhecimento que busca as identidades que circulam na diversidade da cidade.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

QUESTÕES SOBRE ESTE TEXTO

EDUCAÇÃO – FAZER E APRENDER NA CIDADE DE SÃO PAULO

MATERIAL DE PROFESSOR

1 - RETRATOS DA REDE

1ª) A Secretaria em números

A partir de dados quantitativos da realidade do Município de São Paulo, foi proposto revisar alguns aspectos relacionados à política educacional. Responda:

1 - Quais são esses aspectos?

2 - Qual o(s) principal(ais) objetivo(s) dessa revisão?

2ª) Quatro anos que valem muito

1 - Escolha e escreva sobre algumas demandas mais emergentes que foram consideradas como pontos de partida para mudanças relacionadas à política educacional;

2 - A partir das mudanças relacionadas à política educacional foram implantados programas e ações. Escolha e escreva sobre dois deles.

2 - FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

3ª) A escola como espaço privilegiado de formação

Leia as questões abaixo, escolha duas delas e responda-as:

1 - Qual foi o principal objetivo da proposta de formação continuada?

2 - Qual a importância da participação de todos os educadores das unidades educacionais para a formação continuada?

3 - Escreva sobre as funções da gestão das unidades educacionais em relação às necessidades de formação do professor.

4 - Quais foram os focos dos programas de formação implementados?

4ª) Currículo: percurso de aprendizagens

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Qual a justificativa para considerar a formação continuada dos educadores e o desenvolvimento do currículo nas unidades educacionais, como um binômio indissociável?

2 - Na proposta apresentada nesse capítulo, acerca da constituição das escolas, quais critérios devem ser considerados e por quê? (cite apenas alguns)

5ª) Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Quais os objetivos do programa Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens?

2 - Quais aspectos foram considerados para formular o programa Orientações Curriculares e expectativas de Aprendizagens?

3 - Cite duas etapas propostas para a implementação das orientações curriculares e sua importância.

6ª) Princípios e pressupostos

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Relevância social e cultural dos conteúdos selecionados são princípios que pautaram os documentos curriculares. Escreva sobre sua importância.

2 - Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares é um dos princípios que pautaram os documentos curriculares. Escreva sobre sua importância.

3 - Escreva sobre mais um dos princípios que pautaram os documentos curriculares.

7ª) Orientações curriculares e projetos pedagógicos

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Quais mudanças positivas são proporcionadas nos encontros coletivos?

2 - Como essas mudanças se tornam possíveis?

3 - Quais os benefícios de considerar experiências individuais, mesmo que não estejam de acordo com a sua formação (educação infantil, ensino fundamental e EJA)?

4 - Crie uma atividade que você proporia à unidade educacional da qual faz parte, destacando a importância dela para a aprendizagem dos educandos.

8ª) Rede em rede: uma educação que cuida da criança

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Por que cuidar e educar, no âmbito da educação infantil, são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador?

2 - Por que é importante para a educação infantil buscar uma articulação com os outros níveis de ensino?

3 - Qual (ais) o(s) objetivo(s) da formação de coordenadores pedagógicos da educação infantil?

9ª) Impactos

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Quais os impactos relevantes na organização da prática pedagógica após a adesão ao programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos?

2 - Por que é necessário incluir os professores e as crianças para que haja mudanças na prática pedagógica?

3 - Quais podem ser os benefícios de reorganizar os tempos e espaços para proposição de atividades dentro de uma unidade educacional? Dê um exemplo.

10ª) Leitura e escrita como prioridade

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Descreva a situação de alfabetização em que os alunos foram encontrados, motivo para que fosse estabelecido o programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal.

2 - Escreva sobre duas metas do programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal.

3 - Quais são os 4 projetos criados a partir do programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal?

4 - Qual o objetivo do programa Ler e escrever – prioridade na escola municipal?

11ª - Toda Força ao 1º ano (TOF)

Descreva, brevemente, o projeto Toda Força ao 1º ano, incluindo seu objetivo.

12ª) Ler e escrever nos 2º, 3º e 4º anos do ciclo I

12ª) Descreva, brevemente, o projeto Toda Força nos demais anos do Ciclo I, incluindo seus objetivos.

13ª) Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)

Descreva, brevemente, o projeto PIC – 4º ano, incluindo seu objetivo.

14ª) Sala de Apoio Pedagógico (SAP) - recuperando as aprendizagens dos alunos do ciclo II

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Qual o principal objetivo da SAP?
2 - Descreva a(s) função(es) do professor de SAP.

15ª) Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II

Descreva, brevemente, o projeto Aprender, os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II, incluindo seu objetivo.

16ª) Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II

Descreva, brevemente, o projeto Ler e escrever em todas as áreas no ciclo II, incluindo seu objetivo.

17ª) Primeiros impactos

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Escreva sobre alguns progressos alcançados com os projetos para alfabetização.
2 - Adquirir os materiais necessários, lê-los e freqüentar a reuniões de formação, são procedimentos para um bom desenvolvimento dos projetos de alfabetização. Por que é importante que os educadores participem de todos esses procedimentos e não apenas, isoladamente, um deles?

18ª) Ampliar o contato com os livros e fazer de São Paulo uma cidade de leitores

Qual(is) procedimento(s) utilizado(s) para ampliar o contato dos alunos com os livros?

19ª) Programa Minha Biblioteca

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e responda-a:

1 - Qual o objetivo do programa Minha Biblioteca?
2 - Qual a metodologia utilizada por este programa para alcançar o objetivo almejado?

20ª) Salas e espaços de leitura

O que você entende por Sala de Leitura? Como esse espaço pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos?

21ª) Programa de ensino e aprendizagem da Matemática

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Qual foi a situação encontrada nos educandos acerca da aprendizagem da Matemática?
2 - Quais ações foram realizadas para melhoria da qualidade de ensino em Matemática? (não precisam ser todas)

22ª) Projeto de Iniciação científica no ciclo I

Qual é a proposta e o objetivo do Projeto de Iniciação Científica?

23ª) Educação de jovens e adultos: o direito de aprender sempre

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Há semelhança entre o ensino regular e EJA em relação ao conteúdo e metodologia utilizado em ambos? Por quê?
2 - Explique os eixos das etapas da EJA.

24ª) Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Leia as questões abaixo, escolha duas delas e as responda:

1 - Como deve ser trabalhada, pedagogicamente, a questão da educação inclusiva dentro das unidades educacionais?
2 - Orientar as instituições conveniadas de educação especial, em face das necessidades de redimensionar o atendimento aos alunos com necessi-

dades educacionais especiais e, definir currículo para o ensino da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, nas Escolas Municipais de Educação Especial (Emees), são dois objetivos da Educação Especial. Escreva sobre a importância deles.

3 - Escreva sobre a importância dos impactos e mudanças na organização da prática pedagógica acerca da educação inclusiva.

Inclusão digital de verdade: Informática educativa e Nas ondas do rádio

25ª) Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Quais os objetivos da inclusão digital? Que conhecimentos ela abrange?

2 - Escreva sobre os benefícios da inclusão digital para os alunos.

3 - Quais as contribuições do programa Nas ondas do rádio?

26ª) Projetos especiais: construindo uma cidade educadora

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Qual o objetivo dos projetos especiais?

2 - O que são os CEUs? O que visa sua proposta?

27ª) Implementação de uma política de avaliação

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Quais aspectos devem ser considerados para a implementação de uma política de avaliação?

2 - Cite um tipo de política de avaliação, seu objetivo, os benefícios e a metodologia utilizada.

28ª) Melhor gestão para ensinar e aprender mais. Ampliação da rede física e do número de crianças matriculadas

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Explique o objetivo da ampliação da rede física e do número de crianças matriculadas na rede municipal.

2 - Qual foi a metodologia utilizada para essa ampliação?

3 - Explique o beneficio gerado pelo programa de Matrícula Antecipada.

29ª) Eliminação do terceiro turno diurno e ampliação da carga horária

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Como foi compreendido o terceiro turno e quais foram suas implicações?

2 - Discorra sobre a importância da redução do número de alunos por classe.

30ª) Reestruturação e valorização da carreira docente

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Que mudanças ocorreram na reestruturação da carreira docente? Exemplifique os benefícios advindos dessas mudanças.

2 - Comente sobre os incentivos como forma de beneficiar os professores.

3 - Como foi realizada a valorização da carreira docente? Qual sua importância?

31ª) Transparência na gestão

Leia as questões abaixo, escolha uma delas e a responda:

1 - Explique qual a proposta para a solução da questão da transparência na gestão.

2 - Escolha e discorra sobre um dos aspectos que abrangem a questão da transparência na gestão.

32ª) Descentralização da gestão dos recursos humanos e financeiros

Explique a descentralização dos recursos financeiros e dê exemplos de como esse recurso está sendo aplicado.

33ª) Ações e programas complementares

Escreva sobre a importância de duas ações ou programas complementares realizados nas unidades educacionais.

34ª) Eficiência nos gastos dos recursos públicos

Escreva sobre relevância da eficiência nos gastos dos recursos públicos.

35ª) Responsabilidade socioambiental

Escreva a respeito das atividades implementadas na rede mnicipal acerca da responsabilidade socioambiental e suas importâncias dentro e fora do contexto escolar, para os educandos, comunidade e sociedade.

36ª) Ideias – escola, saberes e fazeres. A educação pode mudar... e eu com isso?

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - O que você entende por democratização do acesso?
2 - O que você entende por democratização da permanência?
3 - O que você entende por democratização da gestão?
4 - Esses três tipos de democratização são modalidades de demandas que surgiram diante de um contexto histórico. Que contexto foi esse?

37ª) Protagonismo no trabalho educativo

Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Como deve ser compreendido e realizado o trabalho dos educadores frente às mudanças ocorridas nos contextos sociais, políticos e culturais?
2 - "A constituição de nossas pessoas como sujeitos é sempre um processo comunitário" (p.159). Interprete essa frase considerando o contexto de trabalho educativo.

38ª) Fidelidade à profissão e à ética do serviço público

Escreva, demonstrando as implicâncias sobre o aspecto da fidelidade à profissão e à ética no serviço público.

39ª) A educação infantil e os conhecimentos matemáticos das crianças

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Qual a importância social da aprendizagem escolar da Matemática?
2 - Quais princípios a educação infantil deve seguir para elaborar as atividades para o desenvolvimento do conhecimento matemático?
3 - Por que o método de classificação, seriação e correspondência foram substituídos? E qual foi essa substituição?

40ª) As práticas sociais de leitura e escrita no processo de alfabetização

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Demonstre os aspectos considerados nas atuais práticas de leitura e escrita como práticas que enfatizam a relevância social.
2 - Quais as divergências e/ ou convergências existentes entre os processos de produção de um texto e grafar um texto? Qual a importância desses processos para a alfabetização dos alunos?
3 - Como as características do contexto de produção de um texto determinam diretamente o texto?

41ª) Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Explique as críticas feitas em relação à metodologia tradicional da alfabetização.
2 - O que significa alfabetizar?
3 - Qual a função e a metodologia que deve ser utilizada pelo professor no processo de alfabetização?
4 - Como a criança se apropria da linguagem?

5 - Cite e explique uma atividade que o professor pode utilizar para inserir a criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

42ª) Aprender Matemática no ensino fundamental

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - No contexto histórico educacional, algumas perspectivas foram substituídas pelo construtivismo. Quais são essas perspectivas?

2 - Qual são as principais diferenças entre essas perspectivas e o construtivismo?

3 - Quais mudanças ocorreram na função do professor que ensina Matemática?

4 - Escreva sobre as implicações acarretadas pelas crenças na aprendizagem da Matemática.

43ª) Estudar, conhecer, poder. O compromisso da educação de jovens e adultos

Leia as questões abaixo, escolha duas e as responda:

1 - Como é possível postular uma educação plena, crítica e formativa?

2 - Explique a crítica feita à educação que visa à adequação social.

3 - A partir dos pressupostos em relação ao contexto de uma educação plena, crítica e formativa, como devem ser orientadas as práticas pedagógicas na EJA?

44ª) Educação inclusiva: a nova realidade da escola brasileira

44ª) Leia as questões abaixo, escolha uma e a responda:

1 - Explique a proposta da educação inclusiva, tendo como base as transformações sociohistóricas.

2 - Como educar na diversidade?

40ª) Diversidade, etnia e identidade

Como trabalhar a questão da diversidade no ambiente escolar?

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – EJA E MOVA

São Paulo (cidade): Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), 2008. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

O caderno de orientação tem por objetivo orientar o trabalho, apoiar a formação continuada e auxiliar no trabalho com alunos da EJA que encontram dificuldades na apropriação do sistema de escrita, bem como na apropriação das funções sociais que as práticas de leitura e escrita oferecem às pessoas.

QUEM SÃO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

As salas de EJA apresentam diversidade em termos etários, gênero, origem, etnia, e, principalmente nos saberes construídos. Fazem parte de uma estatística preocupante sobre a população.

O problema da não-escolarização da população é bastante sério e não é apenas a questão do analfabetismo. Segundo o Inep (2001), 41,35% da população entre 25 e 34 anos no Estado de São Paulo não têm o ensino fundamental completo. Na cidade de São Paulo, em 2003, a população com mais de 25 anos de idade que não tinha oito anos de escolaridade perfazia o total de 50,3% (IBGE/ Seade, 2003).

Embora as taxas de analfabetismo venham

apresentando constante diminuição em termos nacionais, conforme apontam dados do Inep, mas há uma outra preocupação, além da não conclusão do ensino fundamental: a questão do analfabetismo funcional.

Por causa dessa problemática foi criado o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), que tem por objetivo avaliar a capacidade de domínio de leitura, escrita e cálculo pela população. Os resultados apurados em 2003 indicaram o seguinte: 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos se encontram na condição de analfabetismo absoluto 30% têm um nível de habilidade muito baixo: (nível 1). Outros 37% conseguem localizar uma informação em textos curtos (nível 2). Os 25% que demonstram domínio pleno das habilidades testadas (nível 3).

Os princípios que orientam o trabalho de EJA são baseados nos pressupostos da educação popular sendo Paulo Freire a referência primeira. Neste sentido, a relação entre educador e educando deve se dar sobre uma base dialógica, isto é, educador e educando se vendo como iguais, trocando saberes diferentes; no sentido de pertencimento a uma mesma classe social, e na perspectiva de superação de uma situação de injustiça social e de um projeto futuro. Diferentes, no sentido dos conhecimentos que trocam e no papel que desempenham na relação educador/educando, onde ambos se educam, onde a aprendizagem é um processo que se constrói na relação com o outro, em uma relação ética.

Ao considerarmos que os alunos são portadores de conhecimento, por suas experiências individuais e coletivas, temos de observar que são conhecimentos muitas vezes diferentes daqueles que a escola trabalhará, e é necessário ao educador ter claro aonde pretende chegar com seu trabalho.

Para isso é importante saber como ocorre a aprendizagem e, principalmente a apropriação da língua escrita. Há algumas décadas a alfabetização era tida como a apropriação do sistema de escrita através da memorização das famílias silábicas. Apesar de muitas pessoas terem aprendido através de métodos de alfabetização: global, sintético ou misto, pela cartilha, outras investigações surgiram para iluminar o processo de construção do conhecimento. Emília Ferreiro, baseada nos conceitos de Piaget, realizou uma pesquisa sobre como as crianças pensavam o processo de escrita e leitura. A pesquisa revelou que mesmo antes de estarem alfabetizadas pela escola, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e a leitura, ou seja, não são passivas diante das informações que as rodeiam**. No caso dos adultos, isso se manifesta de forma mais clara, pois durante suas vidas são colocados diariamente diante de situações que lhes exigem a leitura ou a escrita e tentam buscar formas de compreendê-las e interagir de alguma maneira com elas.**

Através da pesquisa de **Emília Ferreiro**, convencionou-se identificar quatro grandes fases de hipóteses sobre a escrita:

• p**ré-silábica** – nesta hipótese o aluno ainda não se apropriou da característica da língua escrita, que é a correspondência entre a fala e a escrita. Em alguns casos esta escrita se caracteriza pela utilização de símbolos que podem ser letras, numerais, tentativas de reprodução de letras, desenhos que imitam letras e a disposição espacial desse registro pode ocupar todo o espaço da linha ou do papel;

• **silábica** – na hipótese silábica um importante salto ocorre. O aluno percebe que a escrita é a representação da fala e passa a realizar seus registros escritos atribuindo uma letra a cada sílaba da palavra em questão;

• **silábico-alfabética** - esta hipótese apresenta como característica principal o conflito entre a escrita silábica e a escrita alfabética. O aluno percebe que utilizar uma letra apenas para representar uma sílaba não dá conta desta representação e passa a incluir letras em sua escrita, escrevendo ora com uma letra para cada sílaba, ora com duas ou mais letras para cada sílaba;

• **alfabética -** na escrita alfabética o aluno já responde a como a escrita representa as palavras.

Outra importante colaboração é do pesquisador **Vygotsky** muito nos auxilia nesse campo também. O conceito de *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal* é um instrumento importante para a atuação do professor.

Zona de desenvolvimento real é o que o aluno já tem consolidado como conhecimento, é o que ele já sabe, e ***zona de desenvolvimento proximal*** é aquilo que o aluno consegue realizar com o auxílio de outro e que estará realizando sozinho dentro de algum tempo que está se estruturando e que a intervenção de outro pode ajudar a desenvolver. Nesse sentido é que a interação social adquire um papel fundamental. A interação com o educador, com os colegas, com as situações e objetos com os quais se defronta são oportunida-

des de desenvolver o conhecimento.

Neste sentido, o professor em seu papel de mediador deve instigar, desafiar o aluno a se apropriar do objeto de conhecimento enquanto prática social. No caso da língua escrita há dois conceitos que precisam ser discutidos: alfabetização e letramento.

O que seria a alfabetização e o letramento? Vamos recorrer à professora Magda Soares para entender melhor essa questão:

"Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos. Entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, se utilizam de quem a tem para fazer uso da leitura e de escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das "técnicas" de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita."(2003:92)".

Nesta perspectiva, o conhecimento do aluno deve ser avaliado como ponto de partida para a elaboração do seu planejamento, da sua rotina de trabalho e intervenções que possibilite a ampliação de seu saber.

A avaliação inicial como ponto de partida é o diagnóstico da sala que pode situar o educador em relação ao que os alunos sabem sobre a leitura e a escrita. Permite o conhecimento das questões mais importantes que compõem o universo dos alunos e a partir dele o educador pode estabelecer os temas ou assuntos que tenham relação com as necessidades que os alunos apresentem e que podem ser trabalhadas em diferentes modalidades organizativas. Ele também é o ponto de partida para a elaboração do seu planejamento e da sua rotina de trabalho.

A sondagem possibilitará conhecer as hipóteses sobre a escrita. Há alguns critérios que devem ser considerados:

· a relação de palavras deve pertencer ao mesmo campo semântico;

· as palavras apresentarem uma ordem decrescente de sílabas (da polissílaba para a monossílaba). Isto é necessário, uma vez que, dependendo da hipótese de escrita que o aluno esteja no momento, o número de letras que uma palavra deve ter se transforma num problema;

· evitar palavras que contenham sílabas contíguas (de mesma vogal). Isso possibilita ao aluno que acredita que não pode utilizar letras repetidas para escrever algo;

· solicitar a leitura ao final da escrita de cada palavra, para confirmação ou verificação da hipótese construída.

Além desta sondagem, é necessário organizar um roteiro para conhecer sua classe: história de vida (dados pessoais, escolaridade, família, participação comunitária); trabalho (experiências, aprendizagem profissional, rotina diária); descanso e diversão (diversão predileta, companhia); contato com a escrita (se gosta ou gostaria de ler, se tem contato com jornal, revista, se vai ao banco, se já escreveu ou leu); aspectos sociais (origem, onde morou, família de origem). Aspectos individuais (o que já conquistou, o que precisa conquistar, o que é ler, o que é escrever, o que a escola representa); conhecimentos adquiridos (contato com língua escrita, com tecnologia).

Sem a sondagem, ou seja, sem saber o que os alunos já sabem e o que precisam saber, o educador não conseguirá organizar os agrupamentos (produtivos) dos alunos para o desenvolvimento das atividades nas duplas, nos pequenos grupos, bem como nas ações individuais. Também não consegue planejar, encaminhar e intervir com boas situações didáticas que desestabilizem o aluno, ou seja, que coloquem em conflito suas hipóteses e seus saberes para que ele avance em suas hipóteses de escritas.

Segundo Telma Weisz, os aspectos que determinam uma boa situação de ensino e aprendizagem são:

1 - os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;

2 - os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;

3 - o conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas;

4 - a organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Conforme Telma Weisz, podemos fazer essa reflexão a partir de quatro questões:

a) Essa atividade pode ser considerada uma boa situação de aprendizagem? Por quê?

b) Qual era o objetivo do professor em cada uma delas?

c) Qual é a concepção implícita?

d) O que cada atividade está exigindo do aluno?

É importante que o educador também se veja como leitor e escritor. Nada melhor que o testemunho vivido, para despertar o desejo nos outros. O educador é modelo para seus alunos.

Como trabalhar com leitura e escrita:

· leitura de diversos gêneros textuais, com diferentes intencionalidades e propósitos;

· a leitura como interação, foco na linguagem e formas de grafia;

· propósitos e estratégias de leitura, procedimentos de leitura;

· estímulo ao gosto pela leitura;

· atividades práticas, uso de textos na sala de aula, não o uso do texto como pretexto para a atividades didáticas;

· estabelecer os agrupamentos e como fazer as intervenções;

· como ultrapassar a decodificação;

· ler antes de saber ler;

· como atingir as expectativas do aluno;

· o processo de alfabetização no todo (a abordagem da alfabetização no contexto letrado);

· possibilitar e favorecer nas práticas de leitura e escrita o desenvolvimento do comportamento leitor, como ler e fazer com que os educandos se apropriem desta prática, bem como procedimentos de escritor;

· importância da leitura e escrita em seus usos sociais, uso comunicativo, práticas reais de leitura e escrita;

· rotina que contemple o trabalho com leitura e escrita (atividades permanentes e sequenciadas de leitura e escrita, projetos de leitura e/ou escrita, o que se refere às modalidades organizativas;

· como garantir a qualidade o acervo;

· práticas de escrita: reflexão sobre o código;

· práticas de produção de textos: para que, para quem, por que, como (aspectos discursivos e notacionais);

· práticas de comunicação oral: produção oral com destino escrito – linguagem que se escreve, reconto, reescrita, roda de curiosidades, roda de conversa, combinados, painel de discussão de um tema, fórum.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1 - Agrupamentos produtivos

Estes agrupamentos se constituem a partir do objetivo da atividade proposta. Sua finalidade é possibilitar aos alunos que troquem seus conhecimentos, de maneira que propiciem um avanço no tipo de conhecimento que está em jogo. O trabalho em grupo também é um conteúdo a ser ensinado, pois muitas vezes pensamos que pelo fato de estarem reunidos o trabalho se realiza, mas definir os passos do trabalho conjuntamente, a divisão das tarefas, o reconhecimento das habilidades de cada um para cada tarefa, é um aprendizado que deve ser proposto, além de o educador deixar de ser o único informante. Além disso, os agrupamentos têm a função de subsidiar o educador no planejamento das atividades que atendam diferentes necessidades de aprendizagens dos alunos, elaborando e adequando as variações de uma mesma atividade com comandas diferentes que atendam aos agrupamentos.

2 - Ambiente alfabetizador

Faz parte de uma escolha metodológica de trabalho que busca possibilitar aos alunos o acesso a diferentes materiais escritos: alfabeto, exposto de maneira visível, diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de texto que permitem a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento. Um ambiente alfabetizador proporciona aos alunos acentuada aproximação com o universo da escrita e com um objetivo que a autora deixa claro: não se refere a uma visão da escrita como ação tipicamente escolar. É necessário que neste ambiente existam textos de reconhecida qualidade estético-literária, que remetem a uma discussão sobre a vida e a sociedade.

O fato de estarem expostos não garante sua efetiva, nesse sentido, poderíamos dizer que o ambiente alfabetizador se compõe pelos materiais e pelo uso deles na função social que lhes é própria.

Organização do trabalho didático ou como denomina Delia Lerner: modalidades organizativas – são instrumentos para o educador, auxiliando na organização de seu trabalho e aliando duas preocupações: o tempo e os conhecimentos que precisam ser tratados.

A autora apresenta quatro formas de organização:

a) projetos: deve levar em consideração um ou vários propósitos sociais da leitura, ter um produto final que cumpra uma finalidade que existe na realidade, que se articulem propósitos didáticos com propósitos comunicativos; que permitam um aprofundamento em atividades de leitura e escrita que ganham um sentido social, com tempo de duração que o educador considerar necessário;

b) atividades habituais: ocorrem de forma sistemática e oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor. Leitura de um livro, por exemplo, uma vez por semana um capítulo ou trecho, ou trabalhar um determinado tipo de texto como crônicas;

c) sequências de atividades: estão direcionadas para se ler diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero (poemas,contos de aventuras, contos fantásticos),diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

As seqüências permitem a organização da leitura compartilhada não estão relacionadas a se ter um produto final e visam a despertar o interesse pela leitura nos seus diferentes aspectos. As atividades seqüenciadas também servem para planejar uma situação de produção textual – reconto, reescrita, revisão; uma seqüência para trabalhar as normas ortográficas – regularidades e irregularidades, produção e revisão dos textos.

Alfabetização ou letramento? Temos que trabalhar as duas dimensões, pois elas são processos diferentes, mas interdependentes. A idéia que deve estar presente é a de que alfabetizamos em com textos letrados, onde ocorre a preocupação com o sistema e com a linguagem escrita.

Neste sentido, o caminho que podemos percorrer é o de considerar como as pessoas se apropriam do sistema de escrita e propor atividades adequadas a esse processo e como o uso social da escrita pode ser trabalhado em situações escolares sem perder, o máximo possível, sua característica de objeto social.

A leitura não é um processo que se inicia com a decodificação nem se encerra nele. O domínio do sistema de escrita proporciona autonomia ao leitor, uma vez que ele não depende da leitura de outros, mas o acesso a textos escritos se dá de diferentes maneiras. A leitura não é algo que se encerre na decodificação. Ela é um diálogo entre leitor e escritor, carregada de sentidos e intenções. Enquanto lemos um texto, estabelecemos uma série de relações com outros conhecimentos, sentimentos e idéias que temos. É um processo que além de intelectual é afetivo e emocional. O leitor realiza a leitura a partir de seu lugar social e histórico.

Na elaboração das atividades para Mova e EJA devem ser consideradas:

· os diversos saberes dos alunos, revendo os grupamentos;

· tornar observável o propósito do professor e intencionalidades;

· comandas/consignas claras para o desenvolvimento das atividades;

· a escolha do texto/gênero de acordo com o que se pede, por exemplo, qual é o melhor texto para retirarmos uma informação sobre os esportes, ou sobre a economia atual. Os textos oferecidos dão conta de localizar as informações necessárias, compreender e refletir a partir do que se pede?

· nas atividades propostas, os alunos possuem conhecimentos para o desenvolvimento autônomo? Sozinhos farão, em serem colhidos, calçados, acompanhados?

· o que fizemos com os conhecimentos prévios dos alunos, levantados antes das propostas de atividades? Foram validados, ampliados?

· no final da atividade, ou seqüência de atividade, retornamos ao que os alunos sabiam? O que aprenderam, ampliaram e o que falta aprender?

· atendeu total ou parcialmente aos objetivos iniciais ao final da atividade?

· poderá dar continuidade às etapas da seqüência ou abordar e/ou construir novos conceitos, conteúdos, a partir da atividade realizada?

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

TODA FORÇA AO PRIMEIRO ANO CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS

MATERIAL DE PROFESSOR

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT),
2007 (p. 12 a 29) **.** *Disponível em:*
www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

SURDEZ OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA?

A surdez ou deficiência auditiva, como muitas pessoas preferem chamar, se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento de sons. Esta dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve (perda auditiva que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (perda auditiva que impede o indivíduo de adquirir linguagem oral) (Lima, 1997).

A classificação da perda auditiva quanto ao grau é baseada na média dos limiares da freqüência de 500, 1000 e 2000 Hz, considerada as freqüências da fala.

O uso do termo deficiência auditiva está relacionado com o aspecto clínico-patológico, portanto, é considerada como incapacidade, uma vez que as condutas e valores da maioria ouvinte são tomados como "norma" (Tabith Junior et al., 2003). Assim teria que ser tratada, o que seria possível através da colocação de um aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo; conduzindo a uma fala melhor que o afastaria do grupo dos deficientes (Skliar, 1997).

Nessa concepção o objetivo do currículo escolar passa a ser o de dar ao sujeito a audição e a fala, como se os alunos tivessem um limite natural em seu processo de conhecimento; os educadores obtêm resultados que estão de acordo com esta percepção e atribui o fracasso ao aluno. O aluno, por sua vez, constrói uma imagem deficitária de si em relação aos ouvintes, o que vai contribuir para os baixos resultados no seu desenvolvimento global.

Uma mudança na concepção de surdez, a partir da concepção sócio-antropológica, consiste em compreendê-la como uma diferença a ser respeitada, na forma como o sujeito vai ter acesso às informações do mundo. A Língua de Sinais anula a deficiência lingüística, conseqüência da surdez, e permite que as pessoas surdas se constituam como membros de uma comunidade lingüística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade.

Por ser uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais é adquirida sem dificuldades, na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, ela vai possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos poderão aprender de forma mais eficiente a Língua Portuguesa.

CONCEPÇÕES DE SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Por quase um século (e ainda hoje em muitos lugares), a escola insistiu em oralizar os alunos surdos, como requisito para que se integrassem na sociedade ouvinte. Eles eram submetidos a longos períodos de treinamento auditivo e de fala, na qual a recepção da fala se daria por meio da leitura-orofacial, e como forma de repara a surdez.

Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e a usassem. Este método, conhecido como analítico ou método gramatical, se mostrou pouco eficiente no ensino da língua majoritária pra grande parte dos alunos surdos, fato que reforçou a imagem de incapacidade deles. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Nos últimos anos, com a mudança da concepção da surdez, o acesso ao mundo pela visão inclui o direito à Língua de Sinais. Embora ainda tímido, esse movimento resultou em algumas conquistas significativas para a educação de surdos, dentre as quais se destaca a aprovação da Lei Federal nº 10.098 (anexo 1), de 19 de dezembro de 2000, que prevê a formação de intérpretes de Língua de Sinais para possibilitar os surdos o acesso à informa-

ção; da Lei Federal nº 10.436 (anexo 2), de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades de surdos; e do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta os dois documentos anteriores.

Este documento reconhece o direito dos surdos a uma educação bilíngüe, na qual a Língua de Sinais é a primeira língua, e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas não deve ser trabalhada fora do espaço escolar. A Língua de Sinais preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes.

Segundo Tovar (2000), pode-se conseguir fazer nascer na criança surda a consciência da utilidade e do prazer da escrita, lendo contos e escrevendo bilhetes e cartões para ela, por exemplo, fazendo-a ver sua utilidade em atividades da vida diária. Seu ensino para alunos surdos deve ter como propósito formar leitores e escritores competentes.

Por não ter um referente oral, o método de ensino da língua escrita é diferente para alunos surdos. Svartholm (2003) enfatiza que a criança surda vê palavras no papel e constrói conhecimento lingüístico e gramatical por meio da visão. Neste sentido, a autora recomenda que se deva trabalhar o texto como um todo e não cada palavra.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, a escola deve propiciar-lhes o seu uso como prática social, na qual eles possam relacionar forma e função. Nesta concepção, os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (Koch, 2001).

Os professores devem acreditar no potencial dos alunos surdos e propiciar-lhes condições para que eles se tornem leitores e escritores. Contudo, não se pode esperar do aluno surdo o mesmo grau de complexidade da Língua Portuguesa, exigido do aluno ouvinte. Svartholm (1998) propõe que não se compare o desempenho dos alunos surdos com o de ouvintes no uso da língua majoritária, mas que, em vez disso, se use como parâmetro o desempenho lingüístico de crianças ouvintes aprendendo uma segunda língua.

Na correção das provas escritas devem-se adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico.

ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS NA LEITURA E NA ESCRITA

Os alunos surdos, quando entram na escola e são inseridos no trabalho de leitura e escrita, não dispõem dos mesmos recursos lingüísticos que os ouvintes, a maioria conta apenas com fragmentos da Língua Portuguesa oral, usada pela família. Para a maior parte das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua.

Na concepção em que o texto é considerado como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, basta a este o conhecimento do código, já que, uma vez codificado, o texto é totalmente explícito. Porém, a adoção desta concepção resultou num numero significativo de alunos que não compreendem o que leem e que não produzem textos, No caso de alunos surdos, essas foram dificuldades acentuadas, que passaram a serem atribuídas à surdez.

O foco nas palavras desconhecidas resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, sem relacioná-las com outras no texto. O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo e os professores ofereciam poucos textos. Solé (1998) ressalta que, para que uma pessoa se envolva em uma atividade de leitura é necessário que se sinta capaz de ler e que a atividade pode ser motivadora se o conteúdo for de interesse da pessoa que tem de ler e se a tarefa tiver um objetivo.

Em contraposição ao foco nas palavras, o foco é colocado no texto e o objetivo deixa de ser a condução do processo pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. A leitura não é vista como extração da informação da escrita por meio da decodificação de letra por letra. Na compreensão de um texto, o leitor faz uso do conhecimento que já tem sobre o mundo e a língua, atribuindo sentido ao texto.

Kleiman (2004) enfatiza que, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos.

Nessa mesma linha de raciocínios Fulgêncio e Liberato (2001) dizem que essa compreensão prévia permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número

de palavras viáveis em cada contexto e prever imediatamente o significado; utiliza o significado já obtido para facilitar o processo de identificação das palavras.

Em relação aos alunos surdos, uma vez adquirida a Língua de Sinais, ela vai possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, bem como a inserção em atividades que envolvam a escrita, como relatos de história e leitura de livros. A leitura é considerada, por pesquisadores da área da surdez, a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita.

Svartholm (2003) propõe que a "leitura" de livros e revistas seja feita com crianças desde a Educação Infantil porque diverte, estimula, satisfaz a curiosidade e é ferramenta fundamental na constituição da Língua Majoritária. O professor deverá ser capaz de traduzi-los para a Língua de Sinais, e viceversa, explicar e explicitar características dos textos para as crianças, esclarecendo as diferenças e semelhanças entre as línguas.

A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno, ouvinte e surdo, ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los (ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua). Tem a tarefa de ensinar e assim ajudar o aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

No início do processo de escrita, o professor faz o papel de escriba, registrando em Língua Portuguesa o que os alunos relatam na Língua de Sinais. Como interlocutor e escriba, o professor contribui para a elaboração do texto. Assim, os alunos começam a assumir com o professor a autoria do texto escrito, depois o reelaboram num novo trabalho de escrita individual.

Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para elaborarem a sua relação com a escrita, daí se esperar resultados diferentes dos obtidos com crianças ouvintes. Fernandes (2003), ao analisar a escrita inicial de crianças surdas, observou troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, também constatados na escrita de crianças ouvintes. Questões como escolhas de "s" ou "z", "ch" ou "x", e "h", por exemplo, nunca foram colocadas por seus sujeitos. Isso se deve ao fato, evidentemente, de eles não ouvirem e, portanto, não confundirem sons com letras.

A adoção, pela escola, de uma concepção discursiva da língua trouxe mudanças no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. Ele deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor e passou-se a expor os alunos surdos a textos em vez de palavras. Pereira (2005) analisou a compreensão de leitura e a produção de texto por alunos surdos expostos a um trabalho de ensino de Língua Portuguesa que privilegiava textos em vez de palavras, os alunos freqüentavam salas de recursos em que os professores usavam a Língua de Sinais.

As dificuldades no uso da língua não pareceram ser obstáculo para que os alunos escrevessem seus textos. De modo geral, todos pareceram envolvidos com a tarefa. Expostos aos diferentes tipos de textos os alunos surdos adquirem as características dos mesmos, ampliando a assim seu conhecimento textual.

Embora dificulte, a surdez não impede que os alunos surdos atribuam sentido ao que lêem e produzam sentido na escrita. As dificuldades que eles apresentam decorrem da falta de conhecimento da Língua Portuguesa.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

QUESTÕES SOBRE ESTE TEXTO

PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO – CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS

1) Segundo este material, explique o que é surdez ou deficiência auditiva e cite seus graus.

2) Como consta neste material para o professor, quais as implicações advindas do termo deficiência auditiva?

3) Escreva sobre a concepção sócio-antropológica da surdez, constante neste material.

4) Explique o método analítico ou método gramatical no ensino da língua majoritária para os alunos surdos e por que foi considerado pouco eficiente, de acordo com o constante neste material.

5) De acordo com o proposto por este material, como deve ser compreendida a educação bilíngüe?

6) A partir do que você estudou neste material escreva sobre os resultados obtidos a partir da concepção de ensino que enfatiza a compreensão das palavras.

REORGANIZAÇÃO DA EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Secretaria de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), 2008. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

Contexto geral que justifica a reorganização da EJA

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de "ensino fundamental obrigatório e gratuito, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própri*a". (g.n.). Por sua vez, a Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no seu artigo 4º, reiterou esse mandamento constitucional.

A LDB consagra à Educação de Jovens e Adultos a Seção V (artigos 37 e 38), do Capítulo II (Da Educação Básica), do seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino). Diz o artigo 37 que a EJA *"será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própri*a", cabendo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente a esses jovens e adultos *"oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame*s".

A Lei Federal nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, inclui metas referentes à erradicação do analfabetismo até fins de 2.010, à possibilidade de completamento do ensino fundamental, até o final da década, por toda a população maior de 15 anos, bem como a um programa nacional que assegure que escolas públicas de áreas com analfabetismo e baixa escolaridade desenvolvam ações de alfabetização.

A Lei Orgânica do Município de São Paulo, em seu Título VI (Da Atividade Social do Município), Capítulo I (Da Educação), ao indicar que a educação tem base, também, nos princípios estabelecidos na Constituição da República e na Constituição Estadual (artigo 200). No seu artigo 203, inciso III, a Lei Orgânica reza que é dever do Município garantir ensino fundamental gratuito a partir de 7 (sete) anos de idade, ou para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Acrescenta, ainda, no artigo 205, que "O Município *proverá o ensino fundamental noturno, regular e adequado às condições de vida do aluno que trabalha, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própri*a". (g.n.) Este mandamento faz com que se torne necessária a oferta de EJA, não só no período diurno, mas, especialmente, no noturno.

e de educação de jovens e adultos.

Se, em momentos passados, a questão desse resgate era tratada cíclica e emergencialmente, mediante campanhas e movimentos, hoje ela tem que ser tratada de forma mais orgânica e sistemática, pois é alto o número de jovens e adultos com defasagem escolar, continuamente alimentado por novos contingentes, seja por não ingresso ou por abandono da escola, ou pelo fluxo migratório.

A EJA não deve objetivar simplesmente um preenchimento de lacunas, com os conteúdos que teriam deixado de ser obtidos na infância e na adolescência. A retomada da escolarização com formas alternativas de estudo deve propiciar o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com sua inclusão produtiva nas várias dimensões da vida social da cidade de São Paulo.

Panorama da EJA na rede municipal de ensino

A EJA no nível do ensino fundamental é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais (Emefs, Emefs CEUs, Emefms e Emees) e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas). Desenvolve-se no período noturno, notando-se que os Ciejas também o fazem nos períodos da manhã e tarde. Essa EJA está estruturada em dois ciclos, à semelhança do curso de ensino fundamental regular, contando cada um deles com quatro termos com a duração total

de quatro anos e meio. As classes são heterogêneas com diferentes objetivos, tais como: afirmação pessoal e aumento da auto-estima; busca de certificação para emprego ou promoção; continuidade de estudos na etapa do Ensino Médio; desejo religioso de leitura da Bíblia; participação político-social mais ativa, etc.

Pontos críticos que exigem a mudança

Inicialmente a própria concepção dominante de "reposição" de processos escolares "perdidos", para preencher lacunas deixadas pela falta do ensino regular ou para completar o inacabado na época considerada adequada.

Mantém-se, desse modo, uma equivocada simetria da EJA com o ensino regular, transpondo-se, em menor tempo, de forma "miniaturizada" e ritualmente "escolarizada", a organização curricular do ensino regular destinado a crianças e adolescentes.

Outro aspecto a assinalar é o inexistente tratamento interdisciplinar dos estudos, sobretudo nas etapas em que atuam diferentes professores com aulas atribuídas por disciplinas.

Relacionado com esse ponto, está a questão da formação de educadores para a EJA. Sabidamente, a formação acadêmica de professores e de especialistas tem foco privilegiado no trabalho com as crianças e os adolescentes, quase não havendo espaço para a especificidade da educação de jovens e adultos Outro problema é o da baixa auto-estima de seus alunos, que enfrentam os desafios de uma sociedade competitiva e excludente. A ausência, na EJA, de atividades de convívio social e de vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas reforça essa desestima e não estimula a aprendizagem e a permanência dos participantes no curso.

Outros pontos críticos são os relativos ao desempenho dos alunos que, de modo geral, têm pouca participação nas aulas e muitos atrasos e faltas.

As linhas de ação:

· Rompimento da simetria da EJA com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos.

· Adoção de organização curricular flexível, mantendo-se a desejada unidade da rede, não baseada na uniformidade, mas, sim, na duração do curso e em padrão mínimo, constituído por expectativas de aprendizagem comuns.

· Curso presencial com quatro anos de duração.

· Tratamento interdisciplinar dos estudos, sobretudo nas etapas em que atuam professores com aulas atribuídas por disciplinas.

· Criação de tempo e espaço para suporte e atenção individual às suas necessidades no processo de aprendizagem, mediante projetos que contemplem atividades de orientação de estudos, recuperação de aprendizagem, atendimento individualizado, etc.

· Incorporação de pluralidade de tempos e de espaços não escolares ao processo formativo.

· Valorizar atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas inseridas no currículo, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos alunos.

· Oferta gradativa em pólos regionais, de programas de qualificação profissional Inicial, para agregação de competências para o trabalho.

· Motivação e orientação permanente dos alunos, visando à maior participação nas aulas, melhor aproveitamento e desempenho.

· Sistematização de programas de formação continuada destinados aos educadores da rede.

Proposta pedagógica - a reorganização da EJA estabelece a democratização como meta, tanto no sentido de propiciar pleno atendimento da demanda, em escolas e oferta de educação profissional em pólos regionais, quanto no esforço intencional da reorganização para garantir a permanência desses alunos até o final da última etapa, com adequada aprendizagem ao longo de todo o curso.

Concepção geral do curso - a concepção geral é de um curso presencial, para alunos com idade mínima de 14 anos completos. O percurso de aprendizagem dos alunos desta proposta é cumprido ao longo de quatro anos, sendo que o percurso formativo e de aprendizagem dos alunos se dá em quatro etapas. As etapas I e II visam à construção e apropriação dos códigos alfabéticos/ numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas etapas III e IV, proporcionando uma formação integral nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando aos alunos a construção de conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas.

As etapas são permeadas por *dois eixos formativo*s:

1. Eixo central, com duração e carga horária definida e centrada na Base Nacional Comum do currículo do ensino fundamental, desenvolvida em aulas regulares, contemplando Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

2. *Eixo variáve*l, com duração e carga horária variáveis e desenvolvido através de Projeto que contemple atividades de orientação de estudos, de recuperação de aprendizagem e outras atividades intra e extraescolares, de acordo com as peculiaridades de cada escola e do seu alunado.

Enriquecimento curricular (planejadas pela unidade escolar e realizadas preferencialmente aos sábados) - *atividades socioculturai*s, *educacionai*s e *esportiva*s

Qualificação profissional inicial - opcional, preferencialmente aos sábados, por pólos de atendimento regional, nas quatro etapas.

Flexibilidade na organização curricular - a atual LDB incentiva o aproveitamento de estudos e de experiências dos alunos para fins de prosseguimento de estudos. Se esta orientação vale para todos os níveis e modalidade de ensino, lembra o Parecer, *"vale mais para estes jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e re-significar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazeres".*

Indicação da estrutura curricular - *expectativas de aprendizagem para a EJ*A, definidas para cada etapa. Com a duração de quatro anos, o curso tem, com já indicado, quatro etapas anuais: *alfabetização, básica, complementar e final,* cada uma delas com um *eixo central* e um *eixo variáve*l.

O *eixo variável* contempla momentos especialmente planejados para orientação de estudos; enriquecimento curricular e qualificação profissional inicial, caracterizadas como atividades extraclasse, opcionais para os que desejarem enriquecer o seu currículo escolar, propiciando oportunidades para aprimoramento das aptidões e potencialidades dos alunos. Paralelamente, são desenvolvidos programas especiais de qualificação profissional Inicial, organizados em formato de cursos anuais, com duração mínima total de 120 horas, aos sábados, com duração mínima diária de três horas, atendendo às demandas dos alunos de EJA. A Base Nacional Comum na reorganização da EJA é desenvolvida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e com as normas definidas pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo. Como já indicado anteriormente, o Professor tem autonomia no desenvolvimento de seu componente curricular ou disciplina, desde que realize um trabalho *interdisciplinar* e atenda às *expectativas de aprendizagem* dos alunos.

Avaliação e expectativas de aprendizagens - o processo de avaliação é conduzido pela equipe escolar, respeitadas as diretrizes de SME e legislação em vigor, ao final de cada etapa do curso, sintetizando um trabalho permanente, que inclui contínua avaliação e sincrônica recuperação da aprendizagem.

Espaços escolares e não-escolares - os professores devem trabalhar de forma *interdisciplinar* e *contextualizad*a. O conteúdo envolve uma relação direta entre sujeito e objeto.

Educação profissional - a EJA deve propiciar, além da formação geral, também a Educação Profissional como complemento necessário para os jovens e adultos que vivem em São Paulo, como mais uma oportunidade de preparo para sua inserção ocupacional.

Organização programática - a EJA interessa à *Formação Inicial e Continuada de Trabalhadore*s, na forma de programas de *Qualificação Profissional Inicial*. Deve ser oferecida a oportunidade de optarem individualmente por agregar, ao seu currículo uma Qualificação Profissional Inicial. Esta oferta deverá levar em conta as opções e demandas dos

alunos, mas, também, as condições tecnológicas disponíveis nas unidades educacionais ou em outros recursos de instituições. Os programas serão organizados por pólos regionais, nas etapas do curso de EJA/ensino fundamental. Têm o formato de cursos anuais, com duração mínima total de 120 horas, ministrados aos sábados, com duração mínima diária de três horas. São organizados segundo itinerários formativos de profissionalização, que possibilitem contínuo aproveitamento de estudos e de experiências profissionais, propiciando agregação seqüente de competências profissionais em qualificações profissionais em níveis crescentes de complexidade.

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS LER E ESCREVER: TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), 2007. Disponível em: www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br

A escola na era da comunicação

As *"tecnologias da informação e da comunicação"* (TIC) mudaram por completo as formas tradicionais pelas quais os textos verbais e não verbais circulavam socialmente, o que provocou a discussão, nas escolas, sobre como potencializar a construção de um saber significativo para a atuação dos alunos no mundo de hoje, com diferentes linguagens midiáticas. A televisão, o rádio, o vídeo/DVD, a mídia impressa, as imagens, a hipermídia e a Internet podem ser excelentes motivadores para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, por isso o desafio de criar espaços que integrem essas novas formas de linguagem na construção coletiva de projetos.

A proposta do caderno é contribuir para o desenvolvimento de ações que articulem a) o projeto pedagógico, b) o currículo e c) a aprendizagem de como utilizar os recursos tecnológicos. Para isso, as 26 atividades propostas consideram, no plano de aula, o registro do o "antes" (o que o aluno já sabe); do "durante" (o que é para ser feito) e do "depois" (a necessária avaliação de conteúdos e habilidades aprendidos).

Educação e Internet

Ensinar e aprender pressupõem "encontros", a produção e transmissão de comunicação com autonomia. Como disse Paulo Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." As TIC, com toda a mudança desencadeada na sociedade, oferecem elementos que, se utilizados pedagogicamente em ambientes e recursos que levem à reflexão, à atitude crítica, à capacidade decisória e à autonomia, enriquecem tanto quem aprende como quem ensina.

A escola, responsável pela comunicação sistematizada de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de cooperar, aprender, acessar e produzir conhecimento, se atualiza e inclui a incumbência de promover a inclusão digital, ou seja, favorecer o acesso e a apropriação de códigos e linguagens próprios da era digital. A internet, por suas características, favorece muito as relações (pessoais e/ou cognitivas), principalmente o aprender em rede, diferente do aprender individualista que hoje ainda domina.

Ensinar e aprender em meio digital: ganhos e desafios

As ações educacionais não precisam de recursos tecnológicos digitais para ser consistentes, mas cada vez mais, torna-se necessário um letramento digital. Isso, porém, só faz sentido se contribuir com a qualidade do ensino, pois a simples presença de aparatos na escola não garante melhor nível. Inserir a Internet no cotidiano escolar implica em ir além da sala de aula, dentro ou fora da escola. Nessa sociedade atual, que exige o aprender a aprender,

sempre, o uso de projetos, via Internet, valoriza não apenas o resultado (conteúdo aprendido) como também o próprio processo.

Três são as aprendizagens potencializadas pelas TIC, que incorporam a dimensão digital ao letramento social da escola: **aprender a pesquisar**, ou formar um leitor crítico, capaz de selecionar informações e avaliar sua confiabilidade, qualidade e origem e de verificar a possibilidade de uso de material sem infringir direitos. Isso implica em levantar hipóteses, em analisar, em comparar, em sintetizar, além da leitura não-linear (em hipertextos) e imagética (imagens, áudio e vídeo); **aprender a publicar:** a facilidade de difusão e publicação de conteúdos (textos, imagens, áudio, vídeo) na internet, seja através de *blogs* ou através de bancos de arquivo públicos (para vídeos, fotos ou arquivos em geral), ajuda a desenvolver projetos pedagógicos nos quais professores e alunos se tornam autores e não apenas consumidores. Porém, como a publicação escapa a qualquer tipo de controle de qualidade, dentro apenas de limites legais, as pessoas podem publicar o que quiserem e tornar disponível para qualquer um ler praticamente qualquer coisa.

Para tornar a experiência pedagógica, é preciso insistir no planejamento do documento, na estruturação da mensagem, etc. **aprender a comunicar-se digitalmente:** ambientes nos quais há interação, como fóruns, salas de bate-papo, redes sociais e listas são muito populares, pois colocam grupos em contato. Do ponto de vista educativo, são oportunidades para trabalhar habilidade de comunicação e expressão, projetos colaborativos, intercâmbio de materiais, debates, grupos de estudo, entrevistas, etc. respeitadas as regras específicas de escrita e participação do meio digital.

Leitura e escrita no contexto digital

O acesso às TIC – e particularmente à Internet - é hoje básico para desenvolver a leitura e escrita. Mais do que trocar simplesmente o instrumento de escrita (a pena por caneta, a caneta por máquina de escrever ou esta pelo teclado) trata-se de acessar uma quantidade grande de dados e ter múltiplas oportunidades de comunicação, com novos aspectos. Um deles é a leitura, agora por hipertexto, que exige uma maior habilidade de antecipação do tema ou assunto a partir de poucas palavras, de imagens ou grafismos.

A leitura de uma página eletrônica, por exemplo, implica também na maior facilidade de buscar outras informações – além de criticá-las e validá-las - ou relacionar textos, indo de uma ligação (link) a outra.

A leitura exploratória de imagens – fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, fórmulas matemáticas, esquemas, além de saliências gráficas como estilo, tamanho e cor de fonte e uso de recursos como itálico, negrito e sublinhado é essencial para o leitor escolher o que ler em função de seus objetivos. Para a escrita, acrescenta-se um aspecto importante, que é a condição em que é produzida: se síncrona ou assíncrona.

Síncrona e assíncrona

Na comunicação assíncrona, como o fórum, os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo para que haja interação, na comunicação síncronas, como o chat, é possível haver conversas em tempo real através da internet, ou seja, mensagens escritas são trocadas instantaneamente. A comunicação síncrona implica no aprendizado de formas de expressão resumidas, simplificadas e condensadas, com sacrifício da ortografia em nome da velocidade de comunicação com perda mínima de sentido.

Muitos adultos têm dificuldade em ver estas formas de comunicação como parte de uma língua viva, que tem normas e regras próprias. Esquecem-se de que convivem hoje diferentes sistemas (escrita para a direita, para a esquerda, para baixo) além da incorporação de expressões de outros idiomas no cotidiano da língua, tão comuns ao redor do planeta, pelo próprio contato e interferência entre os povos. Mesmo as palavras que usamos no cotidiano provêm de diferentes línguas, mortas ou vivas e também sofreram transformações na ortografia, na acentuação, no sentido.

A comunicação assíncrona permite, ainda, reflexão, aprofundamento e melhoria da comunicação e do texto produzido, em função da capacidade de registro e arquivo, da possibilidade de apagar erros e inconveniências (sobrescrevendo, inserindo, apagando) e de manter registro do histórico da comunicação, no meio digital. O texto agora não fica restrito ao contexto escolar, o que pode levar o aluno a escrever com maior responsabilidade. É papel do professor garantir que o aluno possa se comunicar com outros da mesma idade, do mesmo grupo social, desse jeito particular e novo, e compreenda que,

para se comunicar mais amplamente, precisa usar as normas, da língua oficial na comunicação formal, e da própria rede, na comunicação informal. Para que seu trabalho de mediação seja bem-sucedido, é importante que o professor também seja um leitor/autor familiarizado com o mundo digital.

Planejar faz a diferença

O planejamento de ensino, baseado no projeto da escola, é um orientador do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, bem como do professor do Laboratório de Informática. As ações dos professores – independentemente de seu conteúdo e área do conhecimento – precisam ser planejadas, estabelecendo-se objetivos, prazos, etapas, coerência entre as atividades e as aprendizagens que se pretende proporcionar e instrumentos de avaliação.

Quando se fala em projetos, os problemas ou a temática podem surgir do professor, do grupo de alunos ou do próprio contexto social. O importante é garantir que essa temática se transforme em uma questão significativa para a turma. Primeiramente, é importante conhecer o que os alunos já sabem e o que desejam saber a respeito do tema. É o momento de definir também a forma de apresentação do produto final. O segundo momento é a elaboração propriamente dita. A partir de pesquisas, e outras estratégias, são levantadas e sistematizadas as informações e realizada a produção. Num terceiro momento, a produção individual ou coletiva é socializada.

Lidar com a diversidade: uma das dificuldades do planejamento é a diversidade de estilos cognitivos e ritmos dos alunos. Planejar mais de uma tarefa pode evitar que os mais rápidos fiquem ociosos.

A importância do registro: um bom planejamento é registrado, pois organiza o fazer do educador, sua avaliação e a execução do próprio projeto. Mas a prática de registro não deve se restringir ao planejamento: deve incluir o desenvolvimento e permitir apresentar, explicar, justificar, interpretar, descrever e questionar ações. Para Madalena Freire, através do registro fazemos História.

Planejar e replanejar: no desenvolvimento, pode-se verificar o caminho e o alcance de objetivos, percebendo a necessidade de mudança ou de replanejar suas ações conforme as demandas da classe. Isso significa flexibilidade e senso de realidade.

Organização do Laboratório de Informática: a participação do professor orientador de informática educativa (POIE) nas reuniões de organização da escola, no início do ano, expondo seu planejamento, suas necessidades, as regulações e as contribuições potenciais do laboratório à comunidade escolar é extremamente útil e importante. A organização interna do laboratório, com mapeamento dos lugares de ocupação pelos alunos, bem como os materiais alocados, também contribui com o processo de conscientização e uso pleno responsável dos materiais, equipamentos e instalações.

Propostas de atividades: as 26 propostas apresentadas no caderno são resultado de trabalhos práticos, coletados e sistematizados sobre os quais houve muita reflexão e discussões teóricas, em fóruns, debates e análises. As atividades utilizam a estrutura:

· **primeira parte:** aspectos formais do projeto: justificativa, público alvo, objetivos, recursos necessários, programas (*software*) utilizado, fontes de pesquisa para o desenvolvimento;

· **segunda parte:** desenvolvimento, com a metodologia – considerando o antes (o que os alunos sabem – registro inicial - e desejam saber) e o durante (exploração, socialização de aprendizado, revisão);

· terceira parte, avaliação: o depois, revisando os objetivos e promovendo a auto-avaliação, retomando o registro inicial. Esta parte propõe também desdobramentos possíveis para a proposta, ampliação e extrapolação para outras atividades e/ou áreas.

Algumas delas oferecem “dicas”, ou de aplicação, ou de desenvolvimento ou de avaliação.

Em qualquer parte da ficha, quando cabível, há hiperlinks para complemento de instruções ou de materiais.

O documento original, no formato PDF (necessita o Acrobat Reader para ler) está em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/InfoEduc/caderno_impresso.pdf

Resumido por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

ENSINAR: AGIR NA URGÊNCIA, DECIDIR NA INCERTEZA

Phillipe Perrenoud.
Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.
Porto Alegre: Artmed, 2001 (cap. 5)

Perrenoud discute a constituição de equipes pedagógicas e o seu funcionamento a partir dos mecanismos do sistema educativo e do sistema de ensino e, dos mecanismos das pessoas.

Em sentido lato podemos entender por equipe o grupo de pessoas que agem juntas ou o grupo de pessoas que colaboram num mesmo trabalho.

A constituição de equipes de assalariados, que normalmente não se dá de forma voluntária , pode ocorrer por um poder hierárquico exterior ao grupo ou por uma escolha mútua de indivíduos. Entre esses extremos encontramos situações intermediárias onde as organizações não chegam a impor o trabalho em equipe mas marginalizam os que assim não procedem. A composição dos grupos também sofre variações pois muitas vezes, é preciso levar em conta as exigências do trabalho, os horários, as competências etc. Aspectos relacionados à estrutura e modo de gestão bem como a qualificação dos empregados também são variáveis que interferem na formação das equipes.

Na escola a formação de equipes nem sempre ocorre de forma voluntária. Em muitos sistemas educativos a administração nomeia como equipe as várias formas de relações de trabalho que se estabelecem, podemos dizer que estas equipes não passam de artefatos administrativos. É possível entender que em nome da eficácia uma administração imponha o trabalho em equipe para o seu pessoal, mas é inconcebível pensar numa obrigatoriedade do trabalho em equipe sem que haja direcionamento de atitudes e comportamentos, o que não significa a imposição do diálogo e da cooperação por decreto.

A formação de equipes pode se dar basicamente de três modos:

1 - a equipe imposta;
2 - a equipe autorizada;
3 - a equipe proibida/ desestimulada.

As diversas configurações produzirão dinâmicas diferentes. A equipe imposta e a equipe desestimulada induzem a uma luta contra o sistema já a equipe autorizada tende à cooperação voluntária.

Há equipes pedagógicas formadas por grupo de pessoas que se juntam pelos mesmos motivos, pelos mesmos interesses mas, não têm nenhuma substância que as mantenham, são as *pseudoequipe*.

Há equipes pedagógicas formadas por pessoas que vão além dos interesses mas limitam-se a trocas de idéias e práticas recíprocas mas não se constituem como grupo de pessoas que agem juntas, são grupos de reflexão e de trocas ou equipes *.lato senso*.

Há equipes pedagógicas formadas por pessoas que vão além dos arranjos materiais ou das práticas de intercâmbio, são as que agem verdadeiramente juntas, colaboram com um mesmo trabalho e constituem um sistema coletivo, são as equipes *stricto sensu*.

A questão que o autor nos coloca a seguir é saber qual é o papel da ação pedagógica assumida em equipe e, para simplificar, Perrenoud utiliza o critério da responsabilidade por um grupo de alunos para distinguir as equipes em:

· equipes pedagógicas que coordenam as práticas, conservando seus alunos;

· equipes pedagógicas cujos membros compartilham coletivamente a responsabilidade pelos mesmos alunos.

O modelo de equipe não questiona a divisão de trabalho entre os professores, nem interfere na relação professor-aluno, conservando uma certa margem de manobra na interação e uma margem de interpretação das decisões da equipe. Consideramos a coordenação das práticas sob dois eixos: - o número de aspectos da prática que dependem de coordenação e o grau de coerência que se pretende alcançar.

Cada equipe pedagógica coordena seu trabalho entre os extremos:

· excesso de "laisser-faire", sem a coordenação real das práticas pedagógicas;

· excesso de interferência nas práticas individuais, quando se tenta coordenar tudo e fazer que todos sejam coerentes.

Além da coordenação das práticas podemos dizer que o papel das equipes pedagógicas é também gerenciar coletivamente um grupo de alunos, que impõe uma certa coordenação entre as práticas , considerando: - a maior visibilidade delas; - forte interdependência entre os alunos; - momentos de presença e intervenção em conjunto; - responsabilidade conjunta.

O trabalho em equipe não se restringe somente aos professores, os estabelecimentos de ensino e seus diretores devem se envolver porque o trabalho em equipe muda as relações de poder e o funcionamento do todo. Para alguns administradores esta nova forma de organização do trabalho na escola pode ser um ganho, para outros uma perda. Por isso, nem sempre as equipes pedagógicas são estimuladas pela autoridade escolar ou pelos outros professores.

As solicitações à escola, feitas pela sociedade atual, tendem a torná-la mais autônoma para que em contrapartida, os sistemas de ensino possam exigir que os problemas locais sejam resolvidos no seu interior. A capacidade de resolução dos problemas dos estabelecimentos de ensino hoje já se caracteriza como um desafio para os sistemas de ensino.

Nas últimas décadas o trabalho em equipe foi tratado como uma questão de pessoas, hoje é diferente. Há um enfrentamento entre a tendência à profissionalização do ofício de professor e a tendência no sentido da proletarização da profissão de professor. Na primeira reside a evolução cada vez maior para as práticas orientadas por objetivos e por uma ética, a segunda tendência se prende às estratégias, didáticas e meios de ensino. Dada a diferenciação de perspectiva entre uma e outra, também as implicações provocadas para o trabalho em equipe são diferenciadas.

Aos que advogam a tendência à racionalização tecnocrática o trabalho em equipe não parece ser indispensável, ele pode diminuir o poder dos especialistas, oferecendo aos professores a possibilidade de resistência coletiva. Já para os defensores da profissionalização o trabalho em equipe assume papel relevante no sentido da cooperação vez que raramente uma pessoa sozinha, possa enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas.

Nesta perspectiva cooperar é dividir forças para que o todo seja mais forte do que a soma das partes. Portanto, o trabalho em equipe deixa de ser uma conquista individual de um grupo de professores. Ele se constitui como uma nova cultura profissional. A partir das características de tendências tão antagônicas é possível compreender as resistências dos professores ao trabalho em equipe.

Algumas constatações podem gerar bons motivos para que as pessoas queiram preservar a autonomia:

a) não é verdade que as virtudes potenciais do trabalho em equipe possam ser constantemente verificadas;

b) a partilha das responsabilidades didáticas, dos espaços disciplinares, das redes de relações, das tarefas de animação e do poder de decisão pode enfraquecer a posição dos professores no contrato pedagógico;

c) o trabalho em equipe pode privar os professores de uma parte essencial de satisfação e de identidade com o trabalho, afetando , assim, o sentido da profissão e os recursos que permitem que se permaneça muito tempo na carreira.

Não se restringe somente aos professores a preocupação de saber se o trabalho em equipe é ou não oportuno, os sistemas educativos têm importante participação nisso na medida em que compreendam que precisam assumir a tarefa de favorecer a cooperação profissional, instalar concretamente modos de gestão do pessoal, estabelecer as incumbências das pessoas e das equipes, alocar recursos, compor horários e classes, estabelecendo parâmetro.

O trabalho em equipe não pode ser entendido

sob a ótica da ”boa vontade” dos parceiros Ele é também uma luta, passa por crises, momentos de cansaço e mal entendidos. Ela requer competências relacionadas ao registro dos conhecimentos e ao registro das ações, à cooperação e à comunicação construídas em função da experiência e de uma prática refletida apoiada na cultura e nas ciências. Portanto, requer uma formação. E uma formação que desenvolva o pensamento complexo e sistêmico pode tornar as pessoas mais lúcidas.

Resumido elaborado por
Maria de Lourdes Camargo Toledo

INOVAR NO INTERIOR DA ESCOLA

Mônica Gather Thurler
Porto Alegre, Artmed, 2001

Introdução

O estabelecimento escolar como nó estratégico da mudança planificada. 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 execu-

ta. 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 gestionários 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, tácito 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 formas de organização sem poder referirem-se a um modelo claramente estabelecido. É preciso considerar estruturas flexíveis onde tudo se atenue 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 frouxo” deixam o campo livre a uma lógica de arranjo, que permite a realiza-

ção 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 lhe 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, algumas 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 permitem 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 predominante 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, marginalizando professores, etc. A inovação modifica os dados do problema e os arranjos que permitiam o *modus vivendi*, que deve às 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 autorregulação 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, se conscientiza 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 autoavaliação 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 sis-

tema 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 inscrito na cultura de um estabelecimento escolar influencia na 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.

Balcanização: em algumas escolas os professores têm 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 se apóiam 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 construírem 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 vêem-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 sociedades 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 gestionária, 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 *projetar* (lançar) em um futuro incerto; *identidade* dos signatários do projeto; representação 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 beneficio 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 encarar 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 principio, 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 concebe-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 deliberadas 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 frequência 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 está 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 aprendente

Um estabelecimento escolar pode ou não favorecer a mudança. É sua capacidade de adquirir experiência que o torna uma organização aprendente; adota 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 transformação da dinâmica do estabelecimento escolar, em uma coesão essencialmente pedagógica, constituindo este último em organização aprendente.

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 se limitam 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 compreen-

der 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 aprendente 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.

O TRABALHO SOBRE O HABITUS NA FORMAÇÃO DE PROFESORES: ANÁLISE DAS PRÁTICAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet e Évelyne Charlier (Orgs.) Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001 (cap. 9)

Neste artigo Perrenoud nos apresenta a relação entre "esquemas de ação" e a formação de " habitus". Por "esquemas de ação" entendemos os esquemas de pensamento que existem em nós e, sobre os quais não temos consciência. É aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação, conforme o pensamento piagetiano. Podemos dizer também que "esquema" significa a organização invariante de conduta para uma classe de situações dadas.(Vergnaud) Nos esquemas encontramos os elementos cognitivos que permitem que a ação do sujeito seja operante.

A noção de "habitus", difundida por Bordieu, generaliza a noção de esquema "nosso habitus é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação".

"Esquemas de ação" e "habitus" são, portanto, inseparáveis caracterizando a estrutura estruturante que nos permite enfrentar uma grande diversidade de situações cotidianas. Quando o sujeito consegue adaptar marginalmente suas ações à cada situação corrente, dizemos que não há aprendizado. Quando a adaptação se reproduz em situações semelhantes, ocorrendo a diferenciação e a coordenação dos esquemas existentes e a formação de novos esquemas dizemos que os esquemas se

estabilizam constituindo-se em aprendizado. O "habitus" é enriquecido e diversificado.

Uma ação pedagógica que mobiliza o habitus

O "habitus" se encontra presente também nas ações pedagógicas sendo por ele controlada por mecanismos como:

- a transformação de esquemas de ação em rotina;
- o momento oportuno;
- a microrregulação da ação racional;
- a gestão da urgência e a improvisação regrada;
- a coexistência de esquemas conscientes com os inconscientes

Tomada de consciência e transformação de esquemas

Reconhecer a parte do "habitus" na ação pedagógica é fator de relevância para a real descrição do exercício profissional dos professores. Mas um problema se coloca quando as ações dependem de esquemas inconscientes. Nesse caso se faz necessária a alteração deliberada do modo de condução da prática no sentido de induzir uma evolução dos hábitos.

Alterar as condições da prática

A alteração da condução da prática ocorre por várias razões sem que necessariamente, atendam a uma lógica de formação. Mudanças ocorrem em todas as áreas e contextos e isto, por si só, justificaria uma nova contextualização das práticas. Mas não se pode garantir que o processo de formação dos professores desencadeie alterações em sua prática. O aprender fazer - fazendo, pode ser uma boa estratégia de formação para os professores mas, ainda assim, destina-se somente ao exercício de certas competências, revelando os limites práticos e éticos de tais condutas.

Condições e efeitos da tomada de consciência

O processo de tomada de consciência não acontece sem o nosso querer e esta busca nem sempre se dá sem a revelação das ações e situações pouco confortáveis para a nossa vida. Emoções positivas, frustrações, revelação dos erros, problemas não resolvidos, são trazidos à tona quando procuramos encontrar as razões que nos fazem agir. Mesmo assim é preferível ter consciência e trabalhar para dominar aquilo que no nosso "habitus" em um dado momento, traz sofrimentos a nós ou aos outros.

A tomada de consciência passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências, impondo precauções, um método e uma ética. A tomada de consciência, mesmo quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, não muda modos de fazer governados pelo "habitus". Contudo, quando um professor, por exemplo, toma consciência de alguma de suas falhas e esta tomada de consciência se repete na situação, quando intervém o esforço voluntário, ou seja, se a conexão operar em tempo real, então a tomada de consciência muda o "habitus".

Mecanismos de formação

Perrenoud observou, no quadro de um projeto de formação de professores primários, alguns mecanismos que podem favorecer o processo de tomada de consciência, destacando entre eles:

1. a prática reflexiva;
2. a mudança nas representações e nas práticas;
3. a observação mútua;
4. a metacomunicação com os alunos;
5. a escrita clínica;
6. a videoformação;
7. a entrevista de explicitação;
8. a história de vida;
9. a simulação e o desempenho de papéis;
10. a experimentação e a experiência

Formar para a lucidez

O autor termina o artigo declarando o caráter exploratório deste trabalho, quer no plano dos conceitos quanto dos mecanismos dos processos de formação; a noção de "habitus" exige confronto com abordagens da psicologia cognitiva, o papel da experiência na gênese do "habitus" também precisa ser analisado á luz dos processos de aprendizagem e a tomada de consciência ainda exige que se estabeleça uma relação de trabalhos relevantes das várias ciências.

Neste capítulo tem o propósito de tornar co-

nhecido o postulado de base: - a prática não está unicamente sob o controle de saberes. A teoria do "habitus" tem papel relevante para o debate vez que os esquemas participam igualmente dos saberes da complexidade do espírito e das ações humanas.

Perrenoud chama nossa atenção para a inclusão da lucidez como uma competência profissional dos professores pois ela tem a dimensão da coragem, da vigilância, da disposição para que estejamos alertas para aproveitar toda a oportunidade de compreender melhor quem somos.

A contribuição dos diversos saberes, oriundos das diversas ciências, também ocupa papel de importância na formação mas há um desafio de formação que vai além de qualquer mecanismo, pois a tomada de consciência depende da construção de um "saber analisar" e também de um "querer analisar", de uma disposição à lucidez.

Resumo elaborado por
Maria de Lourdes Camargo Toledo

PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO

Selma Garrido Pimenta
e Evandro Ghedin, (Orgs).
São Paulo: Cortez, 2002 (cap. 1, 2 e 3)

Gimeno Sacristán conversa com o leitor nesse texto, para nos alertar sobre o estado das pesquisas sobre formação dos professores. Diz o autor que suspeita que a maior parte das investigações sobre essa formação esteja enviesada , desestruturada, descontextualizada e seja parcial em face da distância entre o fazer do pesquisador e o dos pesquisados.

O estado atual das pesquisas sobre o professorado se pauta em duas grandes tendências: 1 - a cognitivista (pós-positivista) e 2 - a da crise do pensamento sobre as organizações. O traço cognitivista nega a possibilidade de que a ciência possa se deduzir à técnica da prática pedagógica . A prática pedagógica é uma práxis não é uma técnica. A prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O segundo traço - a crise de concepção dos sistemas educativos como unidades coerentes e pensantes, expõe a situação em que se encontram os professores que só se constituem como profissionais quando inseridos numa comunidade educativa, dada a configuração das privatizações trazida pelo neoliberalismo. A entrada do mercado na educação tem rompido com as estruturas de organização dos professores além de roubar desses a capacidade de racionalização para dá-las aos consumidores, pois na lógica do mercado quem manda não é a ciência e sim o gosto do consumidor. Isto tem convertido o professor num produtor que faz o que manda o mercado e não a ciência.

Os professores se encontram em situações de trabalho, pessoais e de formação bem piores do que estavam, e esta realidade educativa nem sempre é objeto das investigações, O debate entre o modelo pós-positivista e o pós-weberiano pouco contribuem para mudar o enfoque sobre as políticas de formação de professores.

Sacristán apresenta uma alternativa às correntes de investigação, sem ter a pretensão que dela se deduzam técnicas ou se tire uma solução para os problemas.

O discurso da investigação para o autor, poderia ser mais coerente com a realidade prática dos professores se percorresse a linha do senso comum, não o senso comum vulgar mas o senso comum culto, aquele cujo sentido foi dado por filósofos, na trajetória da filosofia ocidental.

Os princípios derivados da Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação, segundo o pesquisador, podem se utilizados para essa nova forma de reflexão:

a) dadas as características de trabalho e da profissionalização os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema edu-

cativo e da sociedade para serem usados como reprodutores da cultura do sistema, portanto, em relação à profissionalização dos professores é com essa deficiência que precisamos contar;

b) ninguém pode dar o que não tem, o que nos leva a deduzir: -se os professores não são bons profissionais é preciso que sejam melhor remunerados e mais considerados; se eles não podem dar o que não têm, é preciso que sejam cultos para oferecer cultura;

c) atuamos na prática de acordo com o que pensamos, porém de forma imperfeita mas, o pensamento não é a mesma coisa que a ciência. Os conteúdos do pensamento do professorado se devem a cultura-raiz da qual provém não à ciência, por isso é mais importante pensar do que assimilar ciência. O professor pensa de acordo com a sua cultura e não de acordo com a ciência;

d) pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar portanto, é preciso criar formas adequadas de ajudar a reflexão dos professores colocando alguém capaz de realizar esse processo junto a eles, alguém que possa ajudá-los a pensar;

e) o pensamento não explica a ação, é parte dela, mas não é toda a ação. Os professores são pessoas que sentem e querem, não só pensam... Os estudos de várias ciências dizem que fazemos coisas que não queremos e, fazemos coisas sem saber os motivos. Isso significa que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia;

f) o saber fazer, "o como", não deriva do conhecimento adquirido no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém o professor, isto quer dizer que a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma aquisição nos cursos de formação profissional. Atender às raízes culturais nas quais os professores se nutrem é muito importante para entender como eles atuam, porque atuam e como queremos que atuem.

Para concluir o autor resume sua filosofia em relação à investigação sobre a formação de professores em três pontos:

1) racionalismo moderado;

2) educação do sentimento e da vontade e não só da razão;

3) o habitus, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas, é mais importante em educação do que a ciência.

Anotações

AVALIAÇÃO DESMISTIFICADA

Charles Hadji,
Porto Alegre: Artmed, 2001

Este resumo tem 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 "freqüência" 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 prognostica 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 (declara-se que todos têm o mesmo nível ou diferentes).

Conclui-se: *"os desempenhos cognitivos não são independentes das condições sociais".* O aluno deve interpretar a situação de avaliação para imaginar a intenção provável daquele que o interroga. Seu desempenho depende dessa interpretação.

A percepção que o examinador tem do desempenho é igualmente dependente do contexto social

A avaliação é sempre influenciada pela consideração de informações *a pirori*:

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, prevêem 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 ex-

pectativas 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 avalia-

ção escolar pode se organizar de modo pertinente (em relação às suas intenções, e em coerência com o que a pesquisa ensinou). **Ainda que avaliar não seja medir,** e que não haja, em última hipótese, a avaliação senão qualitativa, é possível, com a condição de não cometer o erro que consiste em acreditar que basta observar o real para avaliar, buscar uma maior objetividade, no que tange ao referido, na consideração de dados quantificáveis. Embora a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deva imperativamente tornar-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas. Embora o essencial, para uma avaliação com intenção formativa, seja integrar-se em processo pedagógico, o ato de avaliação não deixa de permanecer autônomo e necessário, necessário em sua autonomia.

2ª parte: AGIR – Guia metodológico para tornar a avaliação mais formativa

Dos pontos de vista:

1. ***dos objetivos da prática avaliativa,*** compreendemos que se deva privilegiar a auto-regulação; desvincular, na medida do possível, o escolar do social; pela designação e pela explicitação do que se espera construir e desenvolver do ensino; de maneira que o aluno perceba o "alvo" visado; aproprie-se tanto dos critérios de realização quanto dos critérios de êxito… e esteja em condições de julgar sua situação com conhecimento de causa; tornando-se o professore capaz de fundamentar as remediações feitas sobre os diagnósticos elaborados; diversificar sua prática pedagógica, por meio de um aumento de sua "variabilidade didática".

2. ***das modalidades da prática avaliativa,*** compreendemos que o professor não devia autolimitar sua criatividade e sua imaginação; que devia ter a preocupação de falar "correta" e pertinentemente; privilegiando a avaliação em segunda ou até em primeira pessoa.

3. ***das condições técnicas da avaliação***, compreendemos que se trata de relacionar de 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 despender tempo para refletir e identificar o que julgava poder esperar dos alunos; de desconfiar do que parece ser evidente; de enunciar os valores em nome dos quais se tomava decisões (transparência); 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 concedido; trabalho individual ou grupo etc.) e internas (conhecimentos mobilizados etc.). A ficha da tarefa deverá esclarecer as condições externas. Cabe ao aluno conduzir a análise das condições internas (e ao professor, tê-lo treinado para fazer tal análise!).

Existe **um risco** do ponto de vista da aprendizagem e da avaliação: uma fixação sobre as tarefas poderia levar a aceitar, como evidente, as tarefas escolares tradicionais; e perder seu sentido na rotina da atividade escolar e não passar de uma tarefa formal. Há a necessidade de buscar tarefas cada vez mais pertinentes e rumo a tarefas cada vez mais **complexas**, definidas por meio de quatro características: ***pluralidade das habilidades requeridas; autonomia de resposta deixada ao indivíduo; 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 intricamento das duas.

A tensão observável/inobservável: o desempenho jamais é um indicador claro da competência, que é sempre inferida. Todo o problema é encontrar os observáveis capazes de "manifestar" a competência da maneira menos ambígua. Como não tem solução imediata, distinguem-se níveis de avaliação baseada na existência de níveis de competência: **1º** *é aquele dos comportamentos esperados;* **2º**

dos procedimentos utilizados pelos alunos na execução da tarefa; um **3º** nível *é o das representações e dos processos.*

O problema da análise dos erros: deve-se definir quais informações será pertinente reter, com a necessidade de um bom acordo quantidade/qualidade. Seria mais satisfatório substituir o sistema binário (acerto/erro) por um sistema de codificação compreendendo as categorias seguintes: resposta exata; resposta parcialmente exata; resposta pouco exata; reposta inexata; ausência de resposta? Por um lado, em caso de resposta não prevista nas instruções, o professor "saberá interpretar". Por outro, 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 erros para criar as condições de sua superação.

Facilitar um procedimento de auto-avaliação: o primado da auto-avaliação não é, na verdade, senão a expressão de uma dupla vontade: **1ª.** a vontade de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectivas dinâmica e pedagógica); **2ª.** A vontade de desenvolver atividades de *metacognição.* Por meio desse processo, o sujeito toma distancia em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. A metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento. Por meio da auto-avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor.

Em resumo, poder-se-ia distinguir, do próprio ponto de vista da auto-avaliação, quatro atividades que correspondem (*a grosso modo*) a quatro momentos na "construção" da auto-avaliação como "habilidade", conforme esquema:

autocontrole espontâneo ou regulação cognitiva implícita
autonotação→ autobalanço→ autocontrole crítico→ regulação instrumentalizado metacognitiva
[autoconstatação] [auto-regulação]

Os instrumentos de auto-avaliação não terão o mesmo sentido e não produzirão os mesmos efeitos, conforme seu lugar nos diferentes momentos desse processo de construção de auto-avaliação como habilidade.

6 – AGIR, comunicando de modo útil

Algumas pistas para uma comunicação mais formativa: é saber captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e notas. Organizar o *feedback,* institucionalizando momentos de trocas e de questionamentos sobre as "avaliações" do professor. Uma grade de questionamento bastante operatória para o professor:

- a quem se dirige precisamente minha mensagem? Ela é suficientemente explicita?

-o código escolhido (nota cifrada, apreciação) é plenamente acessível ao aluno receptor?

- estabeleci as possibilidades necessárias de "feedback" para estar certo de que a mensagem foi compreendida?

Comunicação, deontologia, ética - como construir a ética do "agir avaliacional"?

Observando que o ato de avaliação é um ato de posicionamento, no sentido de: tomada de posição sobre. Desse ponto de vista, avaliar é, talvez o mais primitivo ato da mente humana. Para avaliar, é preciso ter a sensação de que as coisas valem.O ato de avaliação implica uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de corresponder, ou não, a expectativas valorizadas. As situações são "lidas" através de um projeto (em pedagogia: o projeto de instruir) que as atravessa e lhes dá sentido. O avaliador não pode ser neutro ou ausente. Ele toma partido (sobre a satisfação de suas expectativas).

Uma ética da fala avaliativa leva ao princípio de ação que pode ser assim resumido: *assumir o risco de falar verdadeiramente, dando um verdadeiro conteúdo à comunicação.* A ética é a busca de imperativos categóricos que expressem regras necessárias, que valham universalmente, quaisquer que sejam as circunstâncias. Propomos um método sim-

ples para conduzi-la: fazer incessantemente a pergunta: “E por quê?” Princípios surgirão então: **1º *princípios de ordem ética-*** *deve-se fazer o que se revela eficaz em um campo de exercício profissional determinado. E por quê? Porque uma ação deve atingir seus objetivos;* **2º *princípios de ordem deontológica-*** *etimologicamente, a ciência dos deveres. Deve-se fazer o que é considerado legítimo em uma comunidade de ação determinada.* E por quê? *Porque é razoável e prudente respeitar as regras morais que formam consenso em um determinado campo de atividade, em dado momento.* A deontologia definirá os comportamentos que se impõem e aqueles que devem ser proscritos; **3º. *Princípios de ordem ética -*** *A máxima será enfim: deve-se fazer o que se impõe como um dever absoluto, por referência a um fim absoluto.*

Deixando a cada um o cuidado de realizar esse trabalho, daremos um único exemplo:

- risco fundamental: abusar de sua posição superior (humilhar o avaliado);

- “remédio” de ordem técnica: tornar seus dispositivos transparentes (aumenta a eficácia da avaliação);

- “remédio” de ordem deontológica: recusar-se a avaliar em um contexto de relação de forças;

- “remédio” de ordem ética: somente aceitar exercer seu poder de avaliador se ele contribuir para que o avaliado assuma o poder sobre si mesmo (o desenvolvimento de um sujeito autônomo e senhor de si é o fim “absoluto” de um trabalho de tipo educativo).

---

7 – AGIR remediando de modo eficaz

Remediação, como ato pedagógico: a remediação não é uma atividade de ordem avaliativa, mas pedagógica. Em sua análise do processo de formação, Marcel Lesne distingue quatro grupos de elementos, que dizem respeito ao projeto, ao planejamento, ao “processo pedagógico” e à regulação. Deste último, ele identifica a atividade de controle, de condução e de avaliação. O controle tende a manter a coerência entre objetivos e meios de ação, e de evolução das pessoas. A condução visa à manutenção da coerência entre o processo de formação e o contexto (a situação). A Avaliação tem o objetivo de julgar a adequação dos resultados ou efeitos aos objetivos.

Quando se trata de regulação de atividades de aprendizagem, o encaminhamento (ajuste ou reorientação da ação) pode pertencer ao aluno (autocontrole, auto-regulação), ou ao professor (regulação externa). Porém, nos dois casos, a adaptação é um trabalho de ordem pedagógica e /ou dialética. A Avaliação situa-se na vertente *feedback*, quando este se traduz por um julgamento. É uma atividade explicitada pela avaliação, mas que escapa à avaliação enquanto tal. Avaliar é informar-se para julgar. Remediar é ajustar a ação, apoiando-se no *feedback*. Pode então haver:

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 chaves 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 tido, 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)

Anotações

AVALIAÇÃO MEDIADORA – UMA PRÁTICA DA PRÉ-ESCOLA À UNIVERSIDADE

Jussara Hoffmann.
Porto Alegre: Mediação, 2003

Esta obra discute a avaliação numa perspectiva construtivista que se contraponha à prática de avaliação tradicional, buscando o sentido em direção a uma escola igualitária e libertadora desde a educação infantil, o ensino fundamental, médio, até a universidade.

O livro inicia com a discussão da escola de qualidade e sobre o compromisso de manter na escola o aluno favorecendo-lhe de fato o acesso ao saber (não simplesmente por promovê-lo), a outros graus de ensino, de permanência e continuidade nos estudos. Melhoria da qualidade do ensino requer: escolaridade para todas as crianças e escolas que compreendam essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao ensino fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nesta sociedade; que perceba a educação como direito da criança consciente desse direito.

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio lhe oferece.

A qualidade do ensino na concepção classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção, gabaritos de respostas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com quantidade.

Qualidade, na perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente "vir a ser", sem limites preestabelecidos, embora com objetivos delineados e aceitação das pré-condições socioculturais do educando.

A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a idéia de qualidade. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos.

A autora pesquisou as causas do fracasso escolar junto aos professores (30) de escolas estaduais de educação infantil, ensino fundamental e médio, os quais responderam:

1. o aluno não se interessa pelo conteúdo da escola. (10)

2. o aluno apresenta problemas de relacionamento com professores e colegas. (10)

3. o aluno não apresenta maturidade. (06)

4. o aluno não tem oportunidade de expressar suas idéias ao professor. (03)

5. o professor apresenta falta de conhecimento quanto a questões de aprendizagem. (1)

Percebe-se que alguns professores atribuem a responsabilidade a si próprios, porém a maioria atribui a culpa aos alunos, os quais passam a ser um misto de réu e vítima.

Quem são os responsáveis pelo fracasso escolar: professores, alunos ou sociedade?

O compromisso do professor diante da criança e do jovem deve proceder diante das diferenças individuais dos alunos em relação a todos os níveis socioculturais. Um dos princípios da teoria construtivista é fundamental para avaliação: o indivíduo se dá por estágios evolutivos do pensamento a partir de sua maturação e suas vivências.

Neste sentido, deve-se ter uma visão construtivista do erro em termos da correção das tarefas feitas pelos alunos em todas as situações de aprendizagem. Os erros e as dúvidas dos alunos são componentes significativos ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir seu conhecimento.

A autora distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, necessário, à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico.

Na avaliação mediadora o professor deve interpretar a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse aluno. Para que isso aconteça, o desenvolvimento

dessa prática avaliativa deverá desvelar a trajetória de vida do aluno durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões.

Em relação ao processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se oportunizar aos discentes emitir idéias sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. São estas atitudes que idealizam, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

A objetividade e a subjetividade em geral refere-se a forma de elaboração das questões, mas é pela correção que as questões se caracterizam em "objetivas" ou "subjetivas".

A partir das considerações, apontamos alguns princípios coerentes à ação avaliativa mediadora:

· oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias – as tarefas são elementos essenciais para a observação das hipóteses construída pelos alunos ao longo do processo;

· oportunizar discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras - os trabalhos em grupo são "gatilhos" para a reflexão de cada aluno, para o desenvolvimento do conhecimento em sua perspectiva de compreensão;

· realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes – a avaliação mediadora exige a observação individual, ou seja uma relação direta com o aluno a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (respeito a subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas de acordo com os estágios e as experiências do aluno;

· em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções – é preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar certos e errados em relação às respostas do aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando idéia e dando importância a suas dificuldades. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão de crenças verdadeiramente espontâneas.

· transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento – os registros do professor devem responder às questões: O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Por que não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?

Em relação à correção há duas posturas que se opõem naturalmente:

AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA	Avaliação mediadora
Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação em cada série ou grau de ensino (prática avaliativa).	Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

As diferentes posturas também se revelam nas expectativas dos alunos (pedindo para professor dar nota em toda atividade; não aceitando que sua tarefa tenha erro), dos pais (não aceitando que não se corrija o caderno de seu filho), dos professores (corrijo tudo, não corrijo, o que fazer?)

Na concepção mediadora a correção se faz presente pensando na evolução do conhecimento de forma dinâmica, de descoberta por ensaio e erro, de tomada de consciência sobre o fazer, muito mais que a preocupação com resultados imediatos ou fórmulas definitivas de solução apresentadas pelo professor.

Não significa aceitar tudo o que a criança faz. Considerar, valorizar, não significa observar e deixar como está. Ao contrário exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta. As tarefas de aprendizagem são pontos de partida do professor no sentido de gerar conflitos entre as crianças pela confrontação entre elas a respeito de diferentes soluções pensadas em evolução.

A ação mediadora do professor, a sua intervenção pedagógica, desafiadora, não pode ser uniforme em todas as situações de tarefas dos alunos. Os erros que a criança apresenta podem ser de natureza diversa. Nenhum extremo é válido: considerar que sempre devemos dizer a resposta certa ou no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que o aluno cometa tenha o caráter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas.

A tarefa do aluno está presente entre uma tarefa do aluno e a posterior. A tarefa do professor consiste em favorecer a este aluno o alcance de um saber competente e a aproximação com a verdade científica.

O tema correção envolve essencialmente o respeito à criança em suas etapas de desenvolvimento e, por isso é urgente incluir o termo “ainda” no seu vocabulário. Ao invés de analisar os exercícios dos alunos para responder quem errou ou quem acertou, analisá-los para observar quem aprendeu e quem “ainda” não aprendeu.

Os registros de avaliação refletem a concepção de educação do professor. Relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, descobertas, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se aos encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo. Ao relatarmos um processo efetivamente vivido, encontraremos as representações que lhes dêem verdadeiro sentido.

Há muitas crenças que a avaliação mediadora é restrita aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, mas a autora revela o desenvolvimento desta perspectiva no ensino médio e no ensino universitário através de pesquisas realizadas.

O modelo que se instala em cursos de formação, é um modelo reprodutivista sendo muito mais forte que qualquer teoria que o aluno possa adquirir, pois é vivida em seu cotidiano.

Em sua pesquisa no curso universitário a autora aponta algumas concepções apresentadas pelos professores resistentes à avaliação mediadora e assinala caminhos para reflexão :

1. alunos desinteressados e desatentos – observa-se , nesta visão, um compromisso do educador alienado de uma relação de aproximação com o pensar do aluno: o professor “dá” a aula e o aluno “pega” as explicações. Na avaliação mediadora despertaria, então, o educador para a relação dialógica da avaliação, buscando alternativas para estabelecer sua aproximação e descoberta dos diferentes modos de pensar.

2. tempos e disponibilidade: entraves do processo – a avaliação mediadora opõe-se ao modelo “transmitir-verificar-registrar” e evolui no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos.

3. o diálogo professor/aluno – o diálogo entendido a partir da relação epistemológica, não se processa obrigatoriamente através da conversa, enquanto comunicação verbal com o estudante. Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora.

4. acompanhamento individualizado – o diálogo, compreendido como leitura curiosa e investigativa do professor das tarefas de aprendizagem, poderá se estabelecer mesmo se o educador trabalhar com muitos alunos, no sentido de permitir-lhe, senão a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas idéias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los.

Portanto, o maior desafio é favorecer a des-

coberta pelos professores do significado da avaliação mediadora para a formação de um profissional competente.

Confirmando a hipótese da autora que experiências em avaliação mediadora possam provocar espontaneamente um reestudo do currículo, realizou um trabalho junto a uma universidade e constatou que a prática avaliativa foi sendo reformulada e explicitada em seu desenvolvimento através de reflexões constantes e ajustes necessários.

Os professores participantes do projeto no Ensino Médio relataram algumas conclusões:

· o processo de transformação inicia de forma lenta com muitas resistências dos alunos. Uma vez compreendido, o processo alcança bons resultados;

· a proposta exige a reflexão permanente do grupo e ajustes freqüentes;

· a cooperação entre os alunos e destes com a professora é um dos resultados alcançados. Os alunos passam a mostrar-se mais interessados em vencer suas dificuldades e a refazer seus trabalhos;

· a não-atribuição de notas à tarefas e situações não-declaradas de "prova" causam menor pressão e resultados mais favoráveis de aprendizagem;

· o processo provoca naturalmente a revisão do currículo pelos professores e o repensar de sua metodologia;

· percebe-se com maior clareza a dimensão das dificuldades dos alunos.

Nesta perspectiva, avaliação mediadora é uma postura de vida e os fundamentos de uma ação avaliativa mediadora ultrapassam estudos sobre teorias de avaliação e exigem o aprofundamento em teorias de conhecimento bem como estudos referentes a áreas específicas de trabalho do professor.

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida.

Resumo elaborado por
Martha Sirlene da Silva

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA PROPOSTA INOVADORA

Ruben Klein e Nilma Santos Fontanive.
Em aberto. Brasília, v. 15, nº 66
(p. 29 a 34), abril/junho 1995

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

Um sistema de avaliação deve obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional. Neste trabalho, porém, os autores restringir-se-ão a abordar a avaliação educacional como um sistema de informação sobre os alunos em dois principais aspectos: movimentação e fluxo escolar e aprendizagem.

As estatísticas educacionais sobre movimentação e fluxo escolar foram tratadas erradamente por muito tempo no Brasil. Trabalhos recentes de Fletcher e Ribeiro (1987 e 1988), Ribeiro (1991),

* Pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/CNPq) e consultor da Fundação Cesgranrio.

** Professora adjunta da UFRJ e consultora da Fundação Cesgranrio.

Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995) apontam os erros e apresentam duas metodologias de correção destas estatísticas.

Estes autores mostram que o acesso à primeira série do primeiro grau está praticamente univer-

salizado, uma vez que pelo menos 95% de uma coorte de idade têm acesso a esta série. Já a conclusão do primeiro grau está longe de ser universal, pois em 1990 somente 45% de uma coorte estava concluindo o primeiro grau, seja via sistema regular, seja via supletivo de ensino. Ao mesmo tempo, os trabalhos mostram que o número de matrículas no primeiro grau era maior do que o número de crianças de 7 a 14 anos.

Os autores demonstram que o grande problema do sistema educacional brasileiro é a repetência e não a evasão. Cerca de 50% dos alunos matriculados no sistema regular de ensino repetem a primeira série a cada ano, enquanto somente 2% se evadem. Considerando-se as oito séries do primeiro grau, 33% dos alunos repetem uma série a cada ano, enquanto somente cerca de 5% saem do sistema regular de ensino sem concluí-lo. Os alunos passam em média cerca de nove anos no primeiro grau e os que concluem o fazem em média em 11 anos. A grande maioria dos alunos tem pelo menos uma repetência no primeiro grau, mas insiste em ficar na escola, só saindo após vários anos, por não conseguir progredir.

Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) do IBGE, coletados anualmente entre setembro e novembro, indicam que, em 1990,90% das crianças de 9 e 10 anos estavam frequentando a escola e que 72% das crianças de 14 anos estavam matriculadas em qualquer uma das séries do primeiro grau do ensino regular.

Estes indicadores de movimentação e fluxo escolar, embora úteis para nos dar uma idéia da eficiência do sistema, não nos fornecem informações sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Poderíamos especular que os altos índices de repetência fossem devidos a um alto grau de exigência para aprovação, e que os concluintes fossem alunos altamente qualificados. Infelizmente, dados sobre o desempenho de alunos em exames vestibulares e nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990 e 1993, indicam que as altas taxas de repetência são acompanhadas de um ensino de baixa qualidade.

Neste contexto, toma-se indispensável a criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos.

Avaliação em larga escala: objetivos e metodologia

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar, aqui propostos, são os de informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais.

Para isso, é necessário que um grande número de itens (mais de 100) de uma área curricular de interesse seja aplicado à população de alunos em consideração, de modo que haja uma boa cobertura dos tópicos de programa de ensino.

Se um aluno fosse responder a todos os itens, ele levaria várias horas, o que não é desejável, pois sua participação é “voluntária”.

Não recebendo nota e não tendo sua aprovação afetada pelo resultado do teste, o aluno está em uma situação muito diferente de quando ele se candidata a um exame vestibular ou a um concurso.

A avaliação de todos os alunos de uma população apresenta também diversas restrições de ordem operacional e de custos. No entanto, na avaliação em larga escala aqui proposta, trabalha-se com uma amostra representativa da população de alunos considerada, e com uma amostragem matricial dos itens, de maneira que cada aluno responda somente a uma parte dos itens.

Uma das técnicas empregadas, hoje em dia, é o planejamento em blocos incompletos balanceados, na qual os itens são agrupados em blocos. Feito isso, são compostos cadernos de teste de blocos, de tal modo que cada bloco apareça o mesmo número de vezes em cada posição dos cadernos, e cada par de blocos apareça uma vez e somente uma vez em um dos cadernos. Este planejamento, além de testar se a posição do bloco tem influência nas respostas dos alunos, permite calcular a correlação entre dois itens de teste quaisquer. Distribuídos em espiral, os cadernos garantem que a aplicação seja aleatória e que alunos na mesma turma respondam, em geral, a cadernos diferentes, ainda que cada caderno de teste seja aplicado aproximadamente no mesmo número de alunos na amostra.

Dado que os alunos respondem a vários cadernos de teste diferentes, não faz sentido apresentar escores de resultados individuais dos alunos, pois eles nâo são comparáveis. Pode-se, por

exemplo, utilizar indicadores usuais, tais como os percentuais de acerto por item, para a população e subpopulações pesquisadas. No entanto, fica muito difícil apresentar resultados compreensíveis sem a utilização de técnicas estatísticas descritivas de resumo de informações. Embora a média dos percentuais de acerto dos itens possa ser utilizada, ela apresenta vários inconvenientes, como limitar a comparação a grupos de itens comuns na mesma avaliação ou em várias avaliações realizadas ao longo dos anos. Por exemplo, fica muito difícil comparar resultados de alunos de séries diferentes, a não ser para os itens comuns respondidos por eles.

Outras limitações são a dificuldade de interpretação dessa média de percentuais de acerto e a falta de informação sobre a distribuição de habilidades entre os alunos na população ou subpopulação, quando estes respondem somente a uma parte dos itens.

Hoje em dia, técnicas de obtenção de escalas, baseadas nas respostas aos itens como, por exemplo, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), permitem superar as limitações expressas acima. Todos os alunos podem ser colocados em uma escala comum, mesmo que nenhum dos alunos responda a todos os itens. Usando a escala comum, é possível estimar distribuições de proficiência para a população e subpopulações e compará-las. É possível também estimar relações entre as proficiências, as variáveis socioeconômicas e culturais e as do ambiente escolar pesquisadas.

A TRI supõe que o desempenho do aluno em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes (não observáveis diretamente) do aluno. Estas variáveis são chamadas de proficiências ou habilidades. Em geral, procura-se reunir itens para os quais se supõe que uma certa proficiência ou habilidade é dominante. Por exemplo, podemos considerar uma proficiência para geometria, outra para número e operações etc.

A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item.

Os itens podem ser do tipo binário, certo ou errado, como, por exemplo, na múltipla escolha, ou do tipo polítomo, como em questões onde o aluno tem que escrever a resposta e esta é classificada em uma de várias categorias ordenadas que variam de errado a correto.

A proficiência de um aluno depende de suas características individuais, como, por exemplo, seu nível socioeconômico e cultural, sua escola, seu professor, sua série, etc. Entretanto, dada sua proficiência, a probabilidade de o aluno dar a resposta correta ao item depende somente da proficiência e não mais das outras variáveis.

É claro que nem todo item satisfaz esta hipótese, razão pela qual esta deve ser verificada para cada item.

Uma propriedade importante da TRI é a de invariância dos parâmetros, isto é, os parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados e os parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens são invariantes, exceto pela escolha de origem e escala.

Graças a essas propriedades, a TRI permite comparar alunos, mesmo que eles tenham respondido a itens diferentes, em momentos diferentes.

Para estimar a distribuição de proficiência de uma população, precisaríamos estimar as proficiências de cada aluno testado. Em um teste onde o número de itens é grande isto não é problema, porém na avaliação de larga escala proposta aqui, em que o aluno só responde a alguns itens de uma área curricular, como geometria, a incerteza na estimação da proficiência não pode ser ignorada. Assim, para se estimar as distribuições de proficiência da população e subpopulações, usa-se a metodologia do valor plausível descrita em Mislevy, Johnson e Muraki (1992).

Comparações baseadas nas distribuições de proficiência podem ser feitas, através das médias e desvios padrões das distribuições de cada grupo, e das proporções de alunos em cada grupo da população acima de certos níveis de escala, da localização dos percentis da distribuição de proficiência dentro de cada grupo. Um dos resultados mais importantes é a interpretação da escala em certos níveis prefixados, feita, por exemplo, através de itens âncora. Fixado um nível, a idéia é selecionar itens cujo poder de discriminação se situa ao redor deste nível e usar estes itens para descrever o que os alunos cujas proficiências estão perto deste nível sabem e são capazes de fazer (Beaton e Allen, 1992).

Uma experiência de avaliação em larga escala no município do Rio de Janeiro

Os objetivos e a metodologia descritos anteriormente estão sendo empregados em uma pesquisa de avaliação de alunos de 8ª série e 3ª série do 2º grau, do município do Rio de Janeiro, em 1995, cujo projeto é desenvolvido na Fundação Cesgranrio com o apoio da Fundação Ford. Foram selecionadas duas áreas curriculares - Matemática e Língua Portuguesa (leitura) e duas séries finais de ciclo – 8ª do 1º grau e 3ª série do 2º grau - para serem avaliadas.

Estas séries foram escolhidas pela possibilidade de se obter um relativo consenso sobre o que o aluno sabe e é capaz de fazer no final destes dois ciclos de estudos e ainda pela facilidade de inclusão de conteúdos e habilidades de séries anteriores, permitindo a obtenção de escalas de proficiências comuns a estes alunos. Com esta intenção, itens de teste foram aplicados simultaneamente em ambas as séries. No próximo ano, a pesquisa abrangerá a 4ª série, nas mesmas áreas curriculares, na tentativa de se avaliar as três etapas importantes do processo educacional.

Os itens de teste foram elaborados a partir de uma matriz de especificação de conteúdos curriculares e habilidades cognitivas a serem avaliados.

Um dos requisitos da TRI é a definição da habilidade cognitiva que o item mede, devendo ele, em princípio, medir uma habilidade de cada vez. Para tal, é necessário especificar as habilidades desejadas e elaborar questões que avaliem estas habilidades. Em geral, o processo de planejamento dos testes combina os conteúdos curriculares e as habilidades hierarquizadas em níveis de complexidade a partir do que se espera que o aluno saiba e seja capaz de fazer, em uma matriz de especificação contendo dois eixos. A decisão sobre o número de itens de teste de cada célula depende, em princípio, da ênfase com que certos conteúdos são tratados e do equilíbrio entre o nível de complexidade das habilidades e a maturidade intelectual (ou escolaridade) da população de alunos a ser testada.

Esta etapa de planejamento dos testes é crítica em avaliações em larga escala, nas quais a variabilidade dos métodos e processos de ensino e as diferentes ênfases curriculares não podem ser contempladas. Procurou-se então recolher currículos e programas de ensino divulgados, livros de textos e outros materiais de ensino e, ainda, estudos e ensaios realizados por especialistas. Esta análise originouuma relação preliminar de conteúdos e habilidades que seriam avaliados. Não se pode perder de vista que, ainda que a avaliação deva refletir o que é ensinado nas escolas, ela deve também indicar caminhos de renovação da prática escolar, não se restringindo, portanto, ao que se costuma definir como “currículo mínimo”. Assim, no planejamento dos testes de habilidade de leitura para alunos de 8ª série do 1º grau e 3ª série do 2º grau, foram considerados três propósitos da leitura: leitura como experiência literária, leitura para se obter informações e leitura para a execução de tarefas. Os dois primeiros propósitos são bastante freqüentes no cotidiano das escolas, enquanto o terceiro surgiu como necessidade de se avaliar uma série de atividades de leitura desempenhadas por um cidadão no seu dia-a-dia.

Atividades tais como: ler para preencher um cheque ou guias de depósito bancário; ler manuais de instrução para fazer funcionar aparelhos e eletrodomésticos; ler horários de ônibus, trens, aviões ou, ainda, ler trajetos, guias de ruas, gráficos e tabelas são exemplos deste terceiro tipo de leitura, e foram incluídos nos testes de avaliação da habilidade de leitura.

Foram elaborados cerca de 1.200 itens (300 por série e disciplina) e testados 1.038, sendo 547 itens de múltipla escolha e 491 de resposta construída pelo aluno (questão aberta).

Os itens, por série e disciplina, foram reunidos em 19 blocos, cada um com cerca de 13 a 15 itens. Foram confeccionados 57 cadernos de teste, contendo três blocos cada um, segundo o planejamento de blocos incompletos balanceados.

O perfil sociocultural dos alunos e professores, as características da prática docente, da metodologia de ensino e da gestão escolar são parte integrante do banco de itens. Estes dados foram coletados na pesquisa de campo através de cinco instrumentos:

dois questionários – um sociocultural e outro de hábitos de estudo de Língua Portuguesa e Matemática — dirigidos aos alunos, um questionário encaminhado aos professores e um questionário para os diretores das escolas integrantes da amostra.

As informações obtidas serão cruzadas com os resultados do desempenho dos alunos nos testes, na tentativa de identificar fatores explicativos destes desempenhos. Embora não se pretenda es-

tabelecer relações de causa e efeito, os resultados destes cruzamentos podem sugerir formas de intervenção na prática escolar.

Os cadernos de teste e os questionários foram aplicados em uma amostra estratificada de alunos que considerou critérios geográficos, administrativos e, no caso da 3ª série do 2º grau, também o turno.

A amostra final constituiu-se de 132 escolas com 232 turmas sorteadas e 9.250 alunos, dos quais 6.854 estiveram presentes às sessões de teste. Os testes aplicados, por pessoas selecionadas e treinadas pela equipe do projeto, foram realizados preferencialmente em dias e horários das disciplinas nas turmas pesquisadas. Com esta medida, garantiu-se o ótimo percentual de 84% de respostas dos professores aos questionários.

A colaboração de alunos, professores e de diretores das escolas foi obtida através de várias atividades de divulgação dos projetos, entre elas, seminários, *folders,* cartazes e sorteios de prêmios.

As análises dos dados foram iniciadas em setembro de 1995 e espera-se divulgar as escalas de proficiências obtidas no mês de julho de 1996, apresentando-as em relatórios técnicos e relatórios simplificados para os pais e a sociedade em geral.

Referências bibliográficas

BEATON, A.E., ALLEN, N.L. Interpreting scales through scale anchoring. *JournalofEducationalStatistics,* v.17,p.191 -204,1992.

FLETCHER, Philip R., RIBEIRO, Sergio Costa. O ensino de 1º grau no Brasil de hoje. *Em Aberto,* Brasília, v.6, n.33, p.1-10, jan./mar. 1987.

_____ . *Projeto Fluxo dos Alunos de Primeiro Grau*

— *PROFLUXO:* versão preliminar. [S.L], **1988.** mimeo.

KLEIN, Ruben. *Produção e utilização de indicadores educacionais.2.*versão preliminar. [S.L], 1995. mimeo.

KLEIN, Ruben, RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística,* Rio de Janeiro, v.52, p.5-45, 1991.

MISLEVY, R.J., JOHNSON, E.G., MURAKI, E. Scaling procedures in NAEP. *Journal of Educational Statistics,* v.17, p.131-154, 1992.

RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos avançados,* São Paulo, v.12, n.5, p.7-21, 1991.

Anotações

AVALIAÇÕES EXTERNAS PODEM AUXILIAR O TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA?

Romualdo Oliveira
In: Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008

Avaliação e medida

O que temos no Brasil, com essas testagens, são medidas de proficiência em algumas disciplinas. A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. É necessário que se reflita sobre seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir daí.

Dessa distinção decorre a importância de refletir sobre as possibilidades para transformar tais medidas em subsídios importantes para o processo avaliativo. A desconexão entre discurso e prática, sobre o uso que é esperado dessas iniciativas, deve-se ao fato de que as iniciativas de testagem em larga escala, implementadas no Brasil, nos últimos anos, não terem dedicado a devida atenção para a necessidade de planejar, também, um processo de divulgação e esclarecimento sobre o sentido das medidas realizadas.

Ao não compreender o que se mediu, obviamente, se inviabiliza sua utilização. Aspecto fundamental para o adequado aproveitamento das iniciativas de medida em larga escala.

Um bom uso das testagens

À medida que temos possibilidade de utilizar dados da própria escola, esta pode planejar sua ação de modo mais preciso. Para a Rede Municipal de São Paulo, há pelo menos, duas possibilidades de trabalhar com resultados em nível de escola: os da Prova São Paulo e os da Prova Brasil (ou Saeb censitário).

A partir de então, é possível pensar as razões para tal, particularmente das insuficiências observadas. Esse diagnóstico preliminar pode ser desdobrado de forma que se verifiquem quais tópicos ou temáticas apresentaram resultados insatisfatórios. Localizado isso, uma primeira pergunta a ser feita é: a temática foi efetivamente trabalhada com os alunos? Então compreender quais aspectos estão relacionados a esse trabalho, se os professores têm dificuldade no trato do tema, se não foi trabalhado efetivamente, se o conteúdo é insatisfatório por muitos alunos, de diversas escolas, entre outros.

Com a compreensão desses aspectos é necessário agir para que os mesmos sejam reorganizados, trabalhados, pensar em estratégias de trabalho com os alunos que apresentam dificuldade de compreensão. Enfim, o fato de eles não estarem aprendendo não pode ser uma condenação ao fracasso. O aprendizado é uma responsabilidade de todos.

As omissões do sistema de ensino não são argumento nem para a escola se acomodar com as carências materiais, nem para escudar-se nestes e não assumir a responsabilidade que lhe cabem enquanto a situação não muda. Cada um deve ser responsabilizado pelo que lhe cabe.

Projeto pedagógico

Outra possibilidade de utilização dos resultados de testagem para o aperfeiçoamento e funcionamento da unidade escolar, é relacionar tais medidas com o projeto pedagógico da escola e a eventual utilização delas como uma dimensão de uma possível avaliação do projeto.

Procuramos verificar o que, de fato, se buscou realizar do projeto pedagógico, com as honrosas exceções. Verificaremos que ele é um bom representante daquela faceta retórica da ação escolar. Ele faz parte daquelas idéias que verbalizamos, mas não praticamos. Quando foi a última vez em que a escola discutiu coletivamente seu projeto pedagógico e dessa discussão derivou um plano de ação?

O problema adicional, então, é: em que medida os objetivos para a escola que explicitamos no projeto pedagógico se efetivam na ação cotidiana? Os resultados das medidas em larga escala não nos dão uma informação, pelo menos parcial, de objetivos que deveríamos perseguir como uma das razões últimas de ser da própria instituição?

Refletir sobre isso talvez nos ajude a pensar que tais medidas podem se constituir em uma ferramenta a mais para organizar nossa ação.

Resumo elaborado por
Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira

A APROPRIAÇÃO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Raquel G. Barreto. In: Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e currículo, v. 2)

Como é uma sala de aula?

O espaço tradicional, arquitetonicamente falando, mostra uma sala com paredes, porta, janelas, quadro para escrever e móveis para o professor e os alunos. As carteiras são organizadas em alas e fileiras, voltadas para o centro das atenções: a parede com o quadro, de onde o professor avista todos os alunos, um atrás do outro e separados lado a lado entre si pelo espaço médio de uma carteira. Não há a expectativa para que os alunos falem entre si ou uns com os outros, o que configuraria uma "quebra da ordem estabelecida". Papert representa esse quadro não questionado em uma metáfora, na qual caso viajantes do tempo (médicos e professores do século XIX) chegassem aos nossos tempos, apenas os primeiros se espantariam com a situação moderna: em uma sala de cirurgia moderna, seriam incapazes de ocupar profissionalmente o espaço. Já os professores encontrariam um cenário tão familiar que pensariam que o tempo não teria passado. A administração da linguagem é que materializa o poder do professor, nos momentos em que cede ou não a palavra e nos que estabelece sua mediação didática em monólogos e diálogos. As condições históricas de produção do ensino, tradicionalmente do escrito para o escrito, mostram uma restrição e rigidez em falas institucionalizadas, que supõem a legitimidade das informações transmitidas (cientificidade). Não há espaço para ouvir e interagir, pois, tende-se a falar "sobre" as coisas e não "das" coisas mesmas, fixando definições e excluindo fatos. Como a escola fala de noções "corretas" não é desejável que haja questionamentos ou dúvidas, o que leva à gestão de repetições das palavras autorizadas/consentidas. Por outro lado, a presença de múltiplas linguagens no espaço escolar poderia levar ao esgotamento dos clichês e definições repetidamente repetidos, um exercício crítico que pode ameaçar os sentidos pré-existentes. Ao promover reflexões na diferenciação e desconstrução, rompe-se com a fala impositiva representada por "velhas" tecnologias (como o quadro a ser copiado, os livros didáticos e a própria arrumação da sala de aula).

Linguagens e tecnologias: breve histórico

A base histórica do ensino atual é o material escrito. Nela, a imagem e outras formas audiovisuais são utilizadas apenas como ilustração, reforço ou para tornar a leitura mais atraente. Os livros dos professores, com respostas prontas e sem margem a questionamentos e aprofundamentos, apresentam uma pasteurização dos conhecimentos, evitando-se aqueles que possam levantar dúvidas. Fora da escola, as tecnologias da informação e da comunicação produzem textos complexos e diversificados, articulando palavras, imagens, sons, com um abismo imenso entre estes e os da escola. Nos anos 1970, sob forte influencia tecnicista, foram produzidos materiais "auto-instrucionais" (instruções programadas, trabalhos dirigidos, lineares e ramificados), para conteúdos específicos, como uma proposta de redimensionamento da sala de aula, de ocupação de um espaço fora dela e de respeito a diferenças individuais. No fundo, porém, a base desse discurso era apenas a diferença de ritmo (lento ou rápido), mais do que de estilos cognitivos. Alvo de críticas sobre previsibilidade de conteúdos e acusada de esvaziamento da função docente, pode-se afirmar que, no Brasil, a influência tecnicista ficou restrita a formulação por escrito de objetivos comportamentais. Nos anos 1980, enquanto se criavam centros-piloto de informática aplicada à educação, nas escolas discutia-se a possibilidade de abrir espaço (ou não) para outros textos e meios, principalmente a TV. Os programas chamados educativos, entretanto, repetiam a monotonia do dida-

tismo dos livros escolares e o restante do conteúdo estava associado a conteúdos menos nobres. O que ficou de fora da discussão é que tanto professores como alunos assistiam diversos programas, sendo impossível evitar sua "presença" na escola. Na primeira metade dos anos 1990, a discussão era sobre a apropriação de diferentes produtos televisivos, em como a escola poderia trabalhar outros textos. Aproximaram-se as áreas de educação e de comunicação. Na segunda metade, essa discussão foi atropelada pelo uso cotidiano cada vez maior (em função da redução dos custos) dos microcomputadores e da recém-surgida *internet* e pela imposição de uso intensivo das tecnologias na educação como condição de financiamento pelo Banco Mundial e Unesco, para os países em desenvolvimento. Explicita-se a intenção de quebrar o monopólio docente da transmissão do conhecimento. Desde então as tecnologias estão no centro das atenções, como saída para os antigos limites e problemas. Desde 1995 o MEC vem apostando cada vez mais em um sistema tecnológico que sustentaria o novo paradigma tecnológico: preço menor, maior acessibilidade e simplicidade de manuseio. Daí a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED) e outros órgãos, como a TVEscola, o Proinfo, o Paped, o Proformação e a Rádio Escola.

Tecnologias na formação de professores à distância

Com a tecnologia na posição de sujeito, apropriam-se os termos dos objetivos educacionais dos anos 1970 ("ser capaz de..." mais lista de desempenhos desejados). Ao longo da história, os primeiros mestres eram os produtores dos conhecimentos, saberes e reflexões que ensinavam. Depois, passaram a ser identificados pelo saber produzido que transmitiam. Para universalizar o ensino, tornou-se professor, que domina os produtos do trabalho científico, adequando-os às necessidades dos alunos e está atualizado em sua área, articulando a epistemologia com a didática: tornou-se um selecionador e organizador de conteúdos de ensino. Com uma divisão social do trabalho cada vez maior, ficou restrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, quando lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com ele. Por causa dessa simplificação da mediação didática, passou-se, da formação (inicial e continuada), à capacitação em serviço. Daí ser discutível a formação de professores à distância do PNE/Unirede. Nela, supõe-se o ensino como um resumo de habilidades e competências que poderiam ser trabalhadas separadamente e depois juntadas para torná-lo competente. Supõe-se também que as tecnologias da informação e da comunicação sejam alternativas mais econômicas e eficazes para o desenvolvimento das competências de ensino. O que está por trás dessas concepções é a visão de que existe um modelo de ensino universal, válido para qualquer situação e que, portanto, o problema é apenas disponibilizá-lo. Com isso, os materiais de apoio mostram os mesmos problemas de antes: reducionismo e rigidez, revestidos agora do discurso de que "as decisões cabem aos mestres". Enfraquecidos os laços entre ensino e pesquisa, abortam-se propostas construídas a partir de práticas pedagógicas concretas: aos professores (incapazes?) a capacitação. Como as tecnologias permitem redimensionar tempos e espaços, justificam-se as capacitações à distância, mas deixa-se de fora a relação entre informação e conhecimento, bem como questões relativas à seleção do que deveria ser veiculado. As tecnologias ficam restritas a estratégias de educação à distância. Supervaloriza-se o poder das tecnologias em reduzir a distância digital entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos.

Tecnologias: distância e presença no cotidiano do professor.

O termo "ensino presencial" é colocado – e em segundo plano - na LDB, em oposição à inserção das tecnologias de informação e comunicação para a educação à distância. Nasce velho, distante das "novas" tecnologias. Uma reaproximação é possível, porém. Se, por um lado, os novos textos, multimídia, são diferentes dos convencionais – escritos , por outro não há garantias de que seu uso produza necessariamente mudanças significativas no ensino-aprendizagem. É importante enfatizar que não se trata apenas de novos meios, suportes ou formatos. E, como as tecnologias não são necessariamente escolha das instituições, podem não refletir mudanças pedagógicas. Um artefato como um computador pode significar apenas que existe uma necessidade de criar um espaço para abrigá-lo. No mais das vezes, é para atividades-meio (registro dos alunos, notas) e tarefas repetitivas e mecânicas. Formalmente, há uma tendência (neo)tecnicista, revisitando, reeditando, reciclando, reformatando e

repondo materiais dos anos 1970. Economicamente, há uma pressão silenciosa para que, com a introdução das tecnologias, ocorra um aumento do consumo e desse mercado. Do ponto de vista pedagógico, limitam-nas a "meios". Por não estarem presentes na maioria dos cursos de formação docente, ainda são "novidade" para muitos, com várias dificuldades e hesitações no trabalho com elas: falta um trabalho sistemático com as relações entre mídia e educação, para que ocorra uma apropriação educacional adequada. Não é necessária transparência quando os materiais são meios e não mediações, afinal, os materiais auto-instrucionais não podem dar margem a dúvidas, é preciso simplificar o complexo e repetem-se os vícios "presenciais". Exposto um filme ou um software, fazem-se perguntas fechadas, sobre aspectos descritivos ou factuais. Uma modernização conservadora do ensino. Não é exclusividade brasileira, contudo, a necessidade de um maior preparo para o uso dessas tecnologias em contextos concretos específicos e com projetos construídos coletivamente: também os norte-americanos, em 1997, pedem que lhes ensinem mais que plugar o computador na tomada. É preciso investir em diferenciar qualitativamente o trabalho pedagógico, em conhecer suas possibilidades e limites, sabendo que as pessoas não se limitam ao que está nos manuais de instrução.

Como pode ser uma sala de aula?

Ou melhor, como podem ser os múltiplos espaços/tempos de aprender? Como ultrapassar a visão que compartimentaliza o conhecimento (por exemplo, em Geografia, os alunos pode prestar mais atenção à gaivota que aos aspectos físicos das ilhas de Fernando de Noronha) ? Porque não usar esse "desviador de atenção" justamente para apresentar a idéia de que sua presença indica peixes naquele ecossistema? É preciso garantir, na escola, o direito aos multimeios (TV, DVD, vídeo, computador, etc.) para professores e alunos, primeiro, para que se aproxime a escola das práticas sociais do entorno, segundo, porque pode ser a única chance de muitos de terem contato com o conjunto dessas tecnologias. Tecnologias para quê? Para quem? Em que termos? A sala de aula precisa poder contar com multimeios (e todos os meios) de tornar mais significativo o trabalho pedagógico. Espacialmente, não é preciso que haja alas e fileiras. Do ponto de vista dos materiais, a dimensão informativa não deve suprimir as dimensões de curiosidade, de prazer, de convivência com a ausência de respostas prontas e acabadas. Os materiais escritos podem extrapolar para múltiplas linguagens, com diferentes leituras, polissêmicas e polifônicas. Por exemplo, as "mesmas" notícias, divulgadas por diferentes (tele)jornais. O professor não precisaria mais ter o mesmo livro que os alunos têm, abertos todos sobre suas respectivas mesas nem estar à frente do quadro, pode estar em qualquer lugar, instigando, duvidando, planejando sequências, desafiando padrões. O horizonte passa a ser a interação maior, a discussão das informações e percursos visando à produção (coletiva) de sínteses. Respeitam-se as subjetividades e as interações, justamente porque abrem novas possibilidades de educação. As novas tecnologias implicam em novos desafios para o trabalho docente, e, com elas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente promovidas. Pode parecer utópico esse professor dessa sala de aula possível, mas, acima de tudo, é preciso demarcar seu lugar, antes que seja ocupado por "um sistema tecnológico (...) cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples*".*

Resumo elaborado por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

Anotações

NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

José M. Moran, Marcos T. Masetto
e Marilda A. Behrens.
Campinas: Papirus, 2000.

I - Ensino e aprendizagem inovadores

José Moran

Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos 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 processo 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 barulhentas, 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 apóiem 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 repreensão, 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 apóiem 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 com-

plica 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 roupagem 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 intranets, 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 alu-

nos. 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 "saibam" (= 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 transcedente 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 provisoriedade 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 for-

mação de grupos de discussão por *chats* e *fóruns*, afora 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 adequa 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 de-

manda 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 *brain-storm* 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-espaço, 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 elaborado por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

POR QUE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE?

Maria Inês de Matos Coelho.
In: Maria Inês de Matos Coelho e
Anna Edith Bellico Costa (Orgs.).
A educação e a formação humana:
tensões e desafios na contemporaneidade.
Porto Alegre: Artmed, 2009

"A humanização é uma das possibilidades do homem como ser inconcluso que é, e consciente de sua inconclusão, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada." (Paulo Freire).

INTRODUÇÃO

Em Paulo Freire, a formação humana envolve processos humanizadores e desumanizadores, que tencionam a transformação de homens e mulheres em *seres menos incompletos* (no sentido de "ser mais"). Em Larrosa, formar é, além de dar forma e desenvolver disposições pré-existentes, levar o homem a um modelo ideal do que é "ser humano". Formação é, assim, uma "viagem ao interior" de si mesmo. É também um "devir plural e criativo", enquanto constituição e a transformação de um alguém, não como uma relação exterior-interior, mas

como caminho da indeterminação para um ser-algo. O pensamento contemporâneo vincula ainda a educação às grandes dúvidas: socialização, ética, cultura, identidade e condição-cidadä. Imobilizou-se o cenário sociopolítico e econômico dos anos 1990, a "nova ordem mundial", enquanto referência para "um pensamento alternativo de alternativas" nas políticas sociais, públicas e educacionais. A internacionalização, a mundialização, a globalização dos mercados econômicos, a tendência à redefinição do papel do Estado e as transformações tecnológicas e organizacionais nos levam a compreender a crise da sociedade contemporânea enquanto ponto de partida para um novo modelo de relações sociais, de cidadania e formação humana e que tenha como referência o ser humano em suas necessidades, potencialidades e cultura vivida. Essa é a educação como processo social formador de todas as dimensões do ser humano. A crise da política, da criatividade, da imaginação e da participação, exposta por Castoriadis tem sua saída na geração de seres humanos sábios, que, em última instância, é a "ultima coisa que a cultural atual produz". Esse texto visa discutir a questão da educação e da formação humana nos processos socioculturais e escolares na contemporaneidade, nas suas concepções e práticas, para contribuir com a formulação de planos e ações educativas. Do conceito de formação, passamos para as funções da educação, para ao final, chegar aos princípios norteadores de reformas e mudanças possíveis.

FORMAÇÃO HUMANA: DELINEANDO ELEMENTOS DO CONCEITO

Segundo Gadamer, o conceito de formação humana enquanto aperfeiçoamento progressivo remonta ao humanismo de Hegel, no século XVIII. Para Hegel, o homem, por conta de sua espiritualidade e racionalidade, se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, não sendo, por natureza, o que deve ser, razão pela qual tem necessidade de formação. Esta, como elevação à universalidade, é uma tarefa essencialmente humana. Com isso, a primeira pergunta não é *o que é formação*, mas *o que é o homem*, o que marca o processo de tornar-se humano. Com Gramsci, pergunta-se no que é que o homem pode "se" tornar; se pode controlar seu destino; se pode "se" fazer, criar sua própria vida, através do trabalho e da técnica, não como relações mecânicas, mas pela aquisição de uma consciência que modifique essas próprias relações. Este é um homem fruto de sua reflexão e prática sobre si mesmo e sobre os outros; sobre o que é, o que pode vir a ser e os limites dessa auto-criação, no aqui e no agora. Fruto de relações ativas, implica em liberdade e em condições objetivas que deve conhecer, saber e querer utilizar. Formar não se realiza sem transformar as relações com a natureza e com outros homens. Desafiado pela natureza, homens e mulheres no e pelo trabalho a dominam, aprendem suas leis para, depois, mudá-las e assimilá-las às suas vidas. Ao transformar a natureza, transformam a si próprios. O trabalho, enquanto busca da satisfação de uma necessidade, é um ato que pressupõe a consciência e o conhecimento dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar. Marx e Lukács afirmam que o trabalho é que permite o salto do ser natural para o ser social. O capitalismo, porém, desloca o valor do trabalho dessa posição central na vida do homem. O ato do trabalho, porém, pode voltar a ser uma fonte epistemológica criativa e não simplesmente uma repetição/reprodução de conteúdos e contextos já conhecidos. Por essa lógica, o trabalho é processo coletivo e social através do qual – e no qual - o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de conhecimentos e saberes e de construção da interação entre os seres. Deve-se entender o trabalho não como fim, mas como meio, ou até mesmo como ponto de partida para a instauração de uma nova sociedade, omnilateral, que tenha formas transcendentes mais elevadas, na arte, na ética, na filosofia, na ciência, etc, Pensar homens e mulheres como seres omnilaterais é pensá-los sujeitos de direitos e deveres, construtores de sua história, com uma consciência crítica que lhes possibilite autonomia ao se relacionarem com este mundo e não simplesmente serem subservientes a ele. É poder usufruir os bens materiais e espirituais. Para isso, o trabalho enquanto formação educativa implica em inverter as posições, colocando o homem no centro do processo e o trabalho enquanto meio para atingir um fim, ou como em Engels, a reconciliação da humanidade com a natureza e consigo mesma.

DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO HUMANA PARA A EMANCIPAÇÃO

Educação para quê? Para Adorno, há uma relação entre educação, emancipação e democracia,

que não passa pela "modelagem"de pessoas, nem pela mera transmissão de conhecimentos, mas pela produção de uma consciência verdadeira, política, que gera pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada por uma sociedade feita por quem é emancipado. O primeiro problema é que a organização atual do mundo é seu próprio fim e se impõe de tal forma que ninguém a questiona. O segundo, é que emancipar significa conscientizar, ser racional e, portanto, exige adaptação. Uma educação que ignore essa adaptação é parcial, impotente e ideológica, mas uma que a assuma é questionada pelo que foi imposto às pessoas pensar. Uma educação pela experiência e reflexão é uma educação para a imaginação e para a emancipação, da mesma forma que a educação sem individualismos prepara para uma vida colaborativa, social. Como educar para a autonomia? Para Castoriadis, a autonomia se opõe à heteronímia, dado que é ao mesmo tempo individual e social e pela qual se articulam o auto-questionamento com a ação deliberada, a possibilidade de coordenar as suas energias em atos com reflexão. O desafio para superar uma educação que impõe a dependência para uma que gere autonomia só pode ser resolvido com a própria prática da autonomia, em instituições que ampliem a capacidade dos indivíduos se tornarem autônomos. Ou seja, cria-se autonomia exercendo-a. Para isso, é preciso superar a idéia de ensino como uma sistematização de conhecimentos e transmissão de conteúdos escolares. Um homem educado é aquele que se tornou condutor de si mesmo. Para Paulo Freire, a educação, enquanto experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, e, por isso, política, na medida em que implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. A escola, segundo Arroyo, não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. Fábricas, igrejas e terreiros, famílias e empresas, a rua e locais de lazer, de celebração, de comemoração e de trabalho são também instâncias educadoras, daí a concepção de omnilateralidade a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano. Para isso, deve-se analisar criticamente a qualidade e a relevância sociais e científicas dos conhecimentos produzidos e reproduzidos. Formação também pode ser desenvolver capacidade para a aprendizagem contínua, em diferentes situações e circunstâncias da vida, face às transformações da base econômica e social, e para a inserção crítica e construtiva nas dinâmicas da humanidade. Não se restringe à formação profissional, à empregabilidade ou ao desenvolvimento de competências para o trabalho, que é como tem sido considerada a Educação Escolar no mundo moderno. A educação, vista assim, envolve três aspectos, segundo Rodrigues: o reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico (a linguagem, sem a qual não há mundo humano); a construção de interrelações com equilíbrio entre emoções e paixões, em um mundo em que co-existe com outros seres humanos e com a natureza, na conservação e transformação desse mundo e o desenvolvimento do sujeito ético, que tem na ética e na moral referências para uma ação cooperativa, de solidariedade, aceitação do outro, com noção de limites e deveres e que se expressa no respeito às individualidades e à diversidade. A cultura (interpretação da natureza num sistema de compreensão e transformação das relações entre os aspectos da vida humana e as expressões produtivas das comunidades) é um orientador da humanização do homem e de seu comportamento, tanto em termos socioeconômicos/intelectuais como em termos espaço-temporais. Para Forquim, toda educação é sempre educação de alguém por alguém e supõe, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Esse conceito, porém, de algo escolarizável, padronizável, homogeneizador das diferenças (homem, mulher, jovem, negro, indígena, camponês, trabalhador industrial...) a ser absorvido, vem sendo questionada a partir dos anos 1980. É preciso então entender a educação como uma forma especial de o homem apropriar-se da cultura ao mesmo tempo em que a produz e modifica. A cidadania cultural é o direito de criar, de participar dos processos culturais, de pertencer e trabalhar, de expressar-se, inclusive artisticamente. A arte é um dos campos propícios para as pessoas se identificarem com suas comunidades e estabelecerem vínculos com a condição humana. Para Adorno, o contrário da formação cultural é o retorno à barbárie e só a escola, à medida em que se conscientiza disso, é capaz de impedir esse retorno, no tríplice universo das mediações existenciais: do trabalho, da sociedade e da cultura.

PRINCÍPIOS DE REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÕES E INDAGAÇÕES NO CAMPO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS ESCOLARIZADAS

As políticas públicas educacionais, dos anos 1970 para cá, vêm sendo formuladas como resposta às transformações: das esferas econômica, social e cultural relacionadas ao processo de globalização econômica; tecnológica e sua repercussão sobre os processos produtivos; da organização do trabalho; do papel regulador do Estado e da ampliação da cobertura dos sistemas educativos. Predominam as visões da universalização e melhoria da qualidade da educação básica para todos com equidade social e de uma organização da escola que ultrapasse seus limites – educação ao longo de toda a vida. Durante o século XX, os projetos educacionais convivem e se confrontam: do nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo-conservador, questionado nos anos 1930 (e com mais ênfase nos anos 1950-1960) por um projeto de desenvolvimento e segurança nacional durante o período de dominação militar, até ser substituído nos anos 1980-1990 por um projeto neoliberal que ainda predomina sobre o desenvolvimento econômico nacional e popular, presente nos discursos oficiais a partir de 2003. Da mesma forma, as reformas de educação do Brasil refletem três períodos:

1) dos anos 1950 até meados de 1970 – educação e desenvolvimento;

2) de meados de 1970 até final de 1980 – educação e democracia e

3) nos anos 1990 – educação e equidade social.

Deslocou-se a discussão do direito à igualdade para o da equidade. Nos anos 1990, o discurso enfatizava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais, o fortalecimento das bases empresariais e da infra-estrutura tecnológica, diminuindo a distância entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho, entre modernidade e cidadania. A cidadania é formada numa escola de acesso universal por oito anos (ensino fundamental), que garante a absorção suficiente de "códigos da modernidade" – conhecimentos e habilidades necessários para os indivíduos viverem em sociedade e desenvolverem-se produtivamente. Para a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), a equidade deve centrar-se na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino ("Educação Básica para Todos"). No século XXI, segundo a Comissão Internacional sobre Educação, da Unesco, coordenada por Jacques Delors, três são os desafios da educação: a) o ingresso de todos os países na ciência e tecnologia; b) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) a vivência democrática (vida em comunidade). Caberia à educação o desenvolvimento sustentável, a compreensão mútua entre os povos, a vivência concreta da democracia, levando em conta valores e preocupações sobre os quais já exista consenso na comunidade internacional. Para isso, definem-se as ferramentas essenciais em cada etapa da escolarização, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, bem como os conteúdos do aprendizado básico – os conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes, necessários ao desenvolvimento humano. Com a estratégia de uma educação ao longo da vida, aproveita-se o potencial educativo dos meios de comunicação, das profissões, da cultura e do lazer, redefinindo o espaço-tempo de aprendizagem. O foco está no indivíduo, cujos saberes e competências devem ser desenvolvidos para sua adaptação ao mundo em que vive, a civilização cognitiva. Os princípios fundamentais passam a ser aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), a fazer (poder de agir sobre o meio envolvente), a viver juntos (participar e cooperar com outros) e a ser (integrador dos três outros aprendizados). Combinam-se a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco. Pelo relatório do Banco Mundial de 1995, os oito anos do ensino fundamental deveriam ser capazes de proporcionar às crianças a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade. O educativo, porém, equipara-se ao escolar e ao infantil, sem espaço para programas de educação não-formal nem para educação de adultos. A lógica acaba sendo a relação custo-benefício e a taxa de retorno, longe das medidas qualitativas que deveriam ser a essência da educação. Retoma-se a "formação de capital humano" de 1967 de Harbison. Os últimos anos ensejaram revisões conceituais, no sentido da inclusão não compensatória, no ajuste do ensino às di-

ferenças individuais, sociais e culturais. Os estudos vêm demonstrando que apenas a educação não é suficiente para dar conta de processos de mudança, cabendo um papel importante ao Estado. O papel da cultura se revela nos direitos humanos e na participação, bem como no crescimento econômico, no desenvolvimento dos recursos humanos, na paz, na segurança e na sustentabilidade. Numa abordagem para o desenvolvimento humano, o objetivo é a ampliação da autonomia humana, com foco central nas pessoas. O pressuposto é de que construir capacidades humanas é fundamental para aumentar o poder de escolhas (ou a variedade de coisas que as pessoas fazem ou são). Com isso, passam a ser capacidades básicas ter uma vida longa e saudável; ser instruído; ter acesso aos recursos necessários a um padrão decente de vida e ser capaz de participar da vida da comunidade. Pelo menos nos discursos dos organismos internacionais, superam-se as necessidades do taylorismo/fordismo. A nova ordem econômica demanda uma formação que capacite não apenas para o ingresso no setor formal ou para o desempenho de atividades mais rentáveis, mas também para atividades de melhor qualidade. Esse discurso, entretanto, legitima as desigualdades e propicia uma certa subordinação dos trabalhadores perante as hierarquias já existentes no interior das organizações. Responsabiliza-se o trabalhador por sua formação e sua competitividade no mercado de empregos. Uma elevação nos níveis de capacitação é necessária tanto para se conseguir maior mobilidade social como para criar essa expectativa nos que hoje estão marginalizados. Dos anos 1960, o conceito de qualificação evolui de preparação de mão-de-obra para o binômio emprego/educação escolar enquanto preparador para o exercício de tarefas na vida profissional nos anos 1960-1970. No final dos anos 1980, surge o modelo da competência, centrado num saber-ser mais que no saber-fazer e que abrange as competências intelectuais e técnicas, as organizacionais ou metódicas, as comunicativas, as sociais e as comportamentais. Limitadas, porém, ao mundo do trabalho, são insuficientes para o desenvolvimento e expansão das potencialidades humanas e da emancipação individual e coletiva. É preciso fugir dessa "instrumentalização" tecnicista. Deluiz propõe acrescentar competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente tanto na esfera da produção como na esfera pública e instituições da sociedade civil. Essa concepção de pedagogia das competências é contrária à perspectiva da qualificação como relação social, dado que é individualista, imediatista e fragmentária. Segundo Kuenzer, é preciso reconhecer, nesse conceito, uma concepção produtivista e pragmatista de educação, voltada para a informação e instrução em preparação para o trabalho. O discurso é de que é necessária uma formação geral, sólida e ampla o suficiente (dada pela educação básica...) para que o indivíduo possa não só adquirir qualificações diversas para o agora e também para o depois, e atualizá-las para acompanhar e ajustar-se às mudanças na produção e no trabalho. Fixa-se assim uma educação para a competitividade, para o mercado, para incorporar o Brasil no contexto da globalização, numa atualização do modelo tecnicista. Por outro lado, o trabalho, como atividade social e coletiva, dá aos trabalhadores poder de resistência e transgressão aos padrões instituídos e também negociação de condições, normas de trabalho, espaços e mecanismos que lhes garantam maiores direitos e autonomia. Um novo projeto de sociedade, feito por uma educação que usa o trabalho como princípio educativo omnilateral e não como fim em si mesmo, tem como objetivos o aumento da produtividade para uma maior qualidade de vida da população em geral, através do aumento do nível educacional de bases científica e tecnológica para a população, a diminuição da jornada de trabalho, o aumento do tempo livre do trabalhador e a garantia de acesso a bens e mercadorias indispensáveis à dignidade da vida humana.

CONCLUSÃO: UM ESBOÇO PARA PROSSEGUIR

A questão "por que a educação e a formação humana na contemporaneidade" ensejou uma reflexão e enfrentamento de conceitos já estabelecidos, cuja continuidade pode produzir uma emancipação humana. Superação essa que nos torne seres utópicos, dotados de esperança, apesar de incompletos e inacabados. Vimos também que a educação e a formação formam um jogo intricado e complexo de relações e interesses, através de duas vertentes estudadas. A primeira, Educação, Trabalho e Formação, mostrou a importância central do trabalho em uma formação omnilateral; a segunda, Sociedade, Educação e Formação Humana, explorou os processos globais de formação para além da sistematização de conhecimentos e transmissão

de conteúdos. A educação, para nós, deve conduzir para uma formação para autonomia e para a imaginação na relação com este mundo, ou, em síntese, para uma humanização mais do que para uma reforma do entendimento humano, ou contrapor-se à barbárie na e pela educação.

Resumo elaborado por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO ESCOLAR

Áurea Regina Guimarães Thomazi
In: Maria Inês de Matos Coelho e
Anna Edith Bellico Costa (Orgs.).
A Educação e a formação humana:
tensões e desafios na contemporaneidade.
Porto Alegre: Artmed, 2009

INTRODUÇÃO

O título já sugere o que será discutido: de um lado, a formação humana, conjunto de práticas que permitem aos indivíduos acessar, interagir e tirar proveito de textos diversos em situações variadas, tanto para entretenimento como para a fantasia, para a criação, para a crítica; por outro, a formação escolar, no seu aspecto utilitarista, que usa a leitura para o próprio trabalho escolar, ou, em outras palavras, não como fim em si mesmo, mas como leitura de conteúdos de disciplinas e para os objetivos do ensino de língua portuguesa, privilegiando a ortografia, a gramática e/ou o vocabulário.

A leitura como objeto da sociologia

O objetivo da visão sociológica proposta aqui é compreender porque certos indivíduos ou grupos têm acesso à leitura e outros não, bem como verificar as condições de produção das diversas práticas de leitura: visa-se a formação humana ou a formação de um aluno-trabalhador-escolar? Com Bordieu, antes de interrogarmos sobre "o que" ler, perguntamos quais são as "condições sociais" de possibilidades de leitura. As práticas de leitura são construídas socialmente, numa relação íntima entre leitor e texto, inseridas numa condição sócio-cultural, seja na produção, na edição, na distribuição de textos e conteúdos, nas finalidades ou ainda em seus prolongamentos e desdobramentos. De uma sociografia do leitor (classe social, gosto, motivação etc) dos anos 1930, as pesquisas sociológicas sobre leitura na escola se intensificaram nos anos 1980, em conseqüência dos discursos sobre fracasso escolar, desemprego e iletrismo. Qual é, porém, o limite entre o leitor e o não-leitor, entre o fraco e o grande leitor? O que é um leitor e como é construído? Quem tem autoridade e legitimidade para definir o que é leitura e quem é leitor e quem não é? Para superar a relatividade dos momentos de vida em que as pesquisas capturam os indivíduos, propõem-se metodologias biográfico-históricas do leitor, por Bahloul e também por Peroni, que consideram a história familiar e educativa, as representações a respeito de sua prática, os gêneros preferidos, os lugares e formas de aquisição dos objetos de leitura, os momentos de vida e circunstâncias que a envolvem. Como resultado, percebeu-se que a leitura é eminentemente social, apesar de individual, relacionando-se sempre a aspectos externos, como exemplos de familiares, necessidades de ocupação consciente do tempo, etc. Há uma contribuição importante no estudo dessa prática que pode – não exclusivamente - fazer emergir uma emancipação dos que a dominam e a exclusão das que não a dominam: o acesso à leitura não é condição suficiente para que haja autonomia. Ler é ter acesso a diferentes opiniões, facilitando debates e permitindo o exercício de negociar, pela confrontação dos pensamentos. É comparar representações imaginárias pessoais com as dos livros, num encontro com a alteridade. Reconhecer as letras, porém, não é suficiente para saber ler, pois não há acesso ao sentido. Mais que uma decodificação de signos e

indicadores gráficos, é uma elaboração progressiva de sentidos com base em certo número de informações e referências, que permite organizar e compreender as mensagens do texto. No encontro entre os dois, leitor e texto, mostra-se a comunidade cultural: o texto dá um sentido ao mundo ou não tem sentido nenhum. O leitor é quem dá sentido ao texto, torna-se co-produtor, atribuindo sentidos além dos esperados por quem o produziu.

Escola: espaço privilegiado das práticas de leitura

Como se desenvolvem as práticas de leitura na escola? A leitura "apreendida" na escola nem sempre satisfaz a vida social dos alunos, embora seja impossível negar a importância da escola para a democratização da leitura. Já no século XVIII, segundo Zilberman, a Revolução Industrial se torna também cultural, em parte devido à ação da escola, em função da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, e em parte pela ampliação do sistema escolar, que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o surgimento do leitor e do escritor. Seja na Europa ou no Brasil, à medida que a escola amplia suas vagas ou aumenta o tempo de escolaridade e inclui mais crianças, aumenta a população que tem contato com o material impresso. A escola, porém, não é igualitária: nem todos são recebidos da mesma forma, em função dos meios sociais de origem. Daí surgirem tanto mais leitores como também mais iletrados, ou seja, os que não dominam suficiente a leitura e a escrita para o pleno exercício das práticas sociais. Ainda que a escolarização seja obrigatória e prolongada, o fracasso escolar, apoiando-se em dados estatísticos, é medido pela iletralidade. Daí surgirem soluções que se voltam para a leitura – condição básica para o sucesso escolar e social. O mundo do texto, inserido na vida cotidiana (nas ruas, nos ônibus, nas lojas, nas faturas das contas, etc.) não é um mundo em si mesmo, mas um pretexto para esse aprendizado. A ausência da leitura (ou de sua eficiência) será a origem das exclusões. As normas escolares se tornam sociais, daí a sobreposição entre as afeições pela escola e pela leitura: se gosta da escola, a criança passa a gostar da leitura... O paradoxo se forma: quanto mais vagas, porém, mais iletrados e novos excluídos. Pergunta-se aí qual o fundamento do discurso que coloca o iletrado como um dependente social, que sequer merece o status de cidadão. Retomando o foco inicial, a formação do leitor implica no atribuir significado ao texto, em questioná-lo, em aceitar ou recusar sentidos e mesmo a prática, numa relação com o mundo. Para se tornar leitor, é preciso ter certa intimidade com os textos e, ao lê-los, referenciar outros textos e sua própria experiência. Alguns pesquisadores atribuem grande valor à literatura como condição à formação do leitor, enquanto outros criticam a divisão entre livros "sérios" e livros "de divertimento". Não será necessária a leitura do fantástico, do conto e da poesia para a complementação da formação do ser humano? A preocupação com a eficácia da leitura limitada pelos livros didáticos pode matar o prazer pela leitura.

As práticas de leitura como formação escolar

Na escola, a leitura é um pretexto para trabalhar atitudes e valores, para exercício de interpretação ou estimular redações, ou seja, é "ferramenta". Não é justamente para que as crianças apreendam saberes que a instituição escolar seleciona, controla e distribui que elas são mandadas para lá? As crianças brasileiras, principalmente das camadas menos favorecidas, têm na escola uma ocasião de contato mais estreito como mundo dos livros, com a literatura ou outros materiais impressos, o que representa uma democratização das práticas culturais. Entretanto, pode-se questionar o "como" esse conhecimento é produzido ou trabalhado. Como afirma Soares, o problema não é a escola escolarizar a leitura, por sua própria organização interna, mas como essa leitura é feita e classificada em adequada ou inadequada à formação do leitor e da formação humana. Surgem aspectos tais como a ênfase na postura ao ler em detrimento da interpretação e da crítica; a escolha dos livros sem a participação dos alunos; avaliações que buscam apenas a confirmação da leitura; a recorrência de autores, textos, gêneros; a fragmentação e desapropriação, bem como as alterações, as aliterações e interrupções etc.

Concepções de leitura na escola de ensino fundamental

Utilizou-se pesquisa sobre práticas de leitura desenvolvidas por professoras de escolas munici-

pais, estaduais e privadas, em paralelo a aspectos como planejamento, práticas pessoais das professoras, formação (inicial e continuada) além das condições concretas das escolas. Foi analisado, no planejamento dessas professoras sobre aquisição de língua portuguesa, tanto o aspecto quantitativo (qual o espaço dedicado à leitura), como o aspecto qualitativo (qual a concepção de leitura considerada). Percebeu-se que apenas metade da amostra exibiu documentos sobre seu planejamento, embora todas tenham falado com certa facilidade sobre o que planejavam para suas classes. É provável ainda que haja alguma distância entre o escrito e a prática em sala de aula. Sabe-se que a maneira de planejar e executar o planejado varia não só entre os professores, mas para um mesmo professor ao longo do tempo. Destaque-se ainda que há muitos que consideram que entre escrita e prática há uma distância análoga à entre teoria e prática. De fato, há professores que preferem um pouco da improvisação defendida por Perrenoud para o professor experiente, dadas as condições de aula. Entretanto, o planejamento mais geral precisa ser feito e de certa forma cumprido, o que é, inclusive, acompanhado e cobrado pela supervisão nas escolas. Além disso, há que se ter uma base teórica e conhecimento formado, além da experiência. Considere-se aí, como afirma Tochon, que possa ocorrer a rotinização e interiorização de conhecimentos, para um mesmo planejamento seguido por anos. Quanto à documentação houve muita variação em estrutura, tópicos considerados e quantidade de páginas, o que ensejou uma análise particular e não comparativa. Pouco mais da metade das professoras, dedicou menos de um terço para leitura, mas houve os que consideraram até 57% do tempo. O fato de ocupar 10 ou 50% de um planejamento corresponde a métodos e posturas de trabalho diferentes. Por outro lado, há que se ver o conteúdo dessas leituras. Considerou-se então como "limitada" a concepção que propõe a leitura apenas para trabalhar a ortografia ou a gramática, ou a leitura em voz alta, entonação, fluidez e postura. Não que não sejam importantes, mas não podem constituir-se em fins por si sós. Exemplo: "compreender pontuação, título, personagens, número de parágrafos, temas presentes, idéias centrais e outros, tipos de texto". Como "extensa", considerou-se as atividades que ultrapassam a escola, em diferentes textos e para diferentes momentos da vida social, com preocupação em despertar o interesse e o gosto pela leitura de diversos gêneros. Exemplo: "desenvolver a capacidade de escrever, ler, compreender e pensar a realidade de modo crítico, consciente e conseqüente, experimentar, desenvolver e verificar habilidades de ler, falar, interpretar e estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento". Finalmente, a concepção "média" de leitura nos planejamentos foi considerada aquelas que misturam atividades restritas e sociais. Exemplo: "identificar e ler corretamente, com boa entonação, separando corretamente as palavras, gêneros, classes, utilizando linguagem verbal e não-verbal na integração, racionalização e socialização do que lê". O número de professoras no nível "médio" é três vezes maior do que os "limitados". Apenas um documento, de uma única professora, foi considerado "extenso".

Considerações finais

Analisar os planejamentos permitiu avaliar diferentes concepções e práticas de leitura nas escolas. Ainda que a variação possa ser atribuída ora ao professor (por sua formação, esforço, trajetória de leitor), ora ao tipo de escola (pública ou privada, nas condições que oferecem aos professores e alunos), a tendência dominante ainda é a leitura "para" (ou "como") uma atividade exclusivamente escolar. É a – e na- escola que determina o que é essa leitura e sua extensão. Ressalte-se que essa pesquisa, por sua amostra limitada e categorias de análise específicas, sugere apenas pistas para novos estudos e reflexões. Ao que parece, poucas professoras seguem um modelo de prática de leitura limitada, ainda que muitas utilizem apenas como pretexto para outras atividades como a gramática e a ortografia. Ainda assim, poucas são as que explicitamente se propõem a formar leitores, colocando a formação humana acima da formação escolar.

Resumo elaborado por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire
Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 2000

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 **a**prender"(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 argumentação 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 grosseiras, 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 predeterminada, 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 e 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 conseqüência, 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 aproximo 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 às ideias 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 "anestesiar a 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 prescinda da seriedade da formação científica e da clareza política dos educadores sobre as mudanças sociais necessárias do país.

Anotações

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 tempo 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

O TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS

Maurice Tardif
e Claude Lessard
Petrópolis (RJ): Vozes,
2007 (cap. 6 e 7)

Esta obra analisa o trabalho cotidiano dos professores; a interação com os alunos e os demais agentes escolares e evidencia as condições, tensões e dilemas que fazem parte do trabalho docente. Para este resumo enfocaremos o Cap 6 e o Cap 7. O Cap 6 aborda a questão dos objetivos do trabalho docente e do ensino, o mandato dos professores, os programas escolares e o que os docentes fazem com os diversos objetivos gerais e as decisões sobre sua própria atividade cotidiana. O Cap 7 trata das representações e expectativas dos professores em relação aos alunos e visualiza as dimensões interativas constitutivas da docência.

Todo trabalho humano possui fins que se manifestam como: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Estes fins podem ser formalmente declarados ou nascer durante a ação, por exemplo, pela pressão das circunstâncias.

Os fins constituem um modo de estruturação humana em geral e atividade laboral em particular, concebidas enquanto ações *finalizadas, temporais, instrumentais, teleológicas* (o que distingue das realizações da formiga, da abelha; o trabalhador elabora uma representação mental antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo).

A análise dos objetivos perseguidos atualmente pelas escolas primária e secundária possibilita percebermos melhor o mandato legal que orienta o

trabalho dos docentes e o qual estes precisam levar em conta em suas diversas atividades. Que incidência tem esses objetivos gerais no trabalho docente? Uma maneira interessante de caracterizar é fazer uma comparação entre o ensino e o trabalho industrial.

No trabalho industrial – quando se aborda sobre o trabalho do operário (exemplo: operário trabalhando com produção de vidros em conserva) seus objetivos parecem ser operatórios, circunscritos e de curto prazo: ele realiza um ato e pode observar o resultado de sua ação rapidamente e com certa objetividade, uma vez que o produto de seu trabalho é um objeto material independente dele. Em princípio age em função de objetivos precisos, coerentes, relativamente hierarquizados que estrutura a tarefa coletiva da indústria.

Esta tarefa prescrita não é apenas uma intervenção dos "patrões e dos engenheiros do trabalho"; ela corresponde a obrigações e normas que os operários precisam seguir.

Comparando os objetivos do trabalho industrial com os objetivos do professor podemos assinalar que:

1. os objetivos escolares definem uma tarefa coletiva, complexa e temporal com efeitos incertos e ambíguos;

2. os objetivos escolares são gerais, imprecisos e não-operatórios;

3. os objetivos escolares são muito variados;

4. os objetivos escolares precisam ser transformados e ajustados para serem realizados.

Neste sentido constata-se que:

· os objetivos gerais são muitos e variados e não operacionais e, tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução.

· esses objetivos induzem uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e longínquos que requerem a iniciativa dos professores;

· os professores precisam interpretá-los e adaptá-los aos contextos da ação pedagógica;

· ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar;

· requer autonomia (tarefa dupla na medida que os objetivos podem parecer ilusórios e realistas, criando um sentimento de derrota ou impotência) e a responsabilidade de construir objetivos antes de realizá-los;

· os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se atingiram os objetivos.

Os objetivos curriculares

Os programas de ensino constituem o quadro no qual os professores se dedicam e é exigente porque determina horas de ensino, objetivos, aprendizagens, avaliações, etc. Por isso eles pertencem ao mandato dos professores, pois ensinar na escola é seguir um programa e tentar realizar seus objetivos. Esses quadros impõem certas ideologias, uma vez que veiculam valores culturais, intelectuais, sociais.

Os programas são feitos em função das matérias ensinadas na escola (língua pátria, matemática...) e são instrumentos úteis que permitem aos professores organizarem sua função de objetivos, expectativas, de seqüência, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; ou cada professor teria que inventar seu planejamento, sua didática, seus objetivos, etc. Os programas exercem um papel importante unificando a ação coletiva e orientando os conteúdos e objetivos comuns.

O autor apresenta algumas constatações resultantes da pesquisa elaborada sobre programas:

· os programas escolares atuais são muito pesados, muito detalhados, com uma multidão de objetivos que os professores devem respeitar;

· os julgamentos dos professores a respeito dos programas são bastante variados. Embora esses pareçam bastante exigentes e sufocantes, fornecem uma ajuda segura no planejamento do ensino e das normas a serem respeitadas;

· os professores se empenham em respeitar os programas; a liberdade que tomam é mais na organização do trabalho em classe;

· suas principais críticas recaem sobre o ambiente curricular: a implantação muito prematura e burocrática dos programas, a ausência de consulta aos professores ou ao pouco peso acordado a suas concepções curriculares, a falta de tempo para cobrir todo o conteúdo, a ausência de suporte material, o problema da competência para ensinar matérias previstas dos programas na ação do dia-a-dia;

· os professores mencionam a acentuada ausência de vinculo entre as disciplinas, a compartimentalização existente e os problemas relativos a algumas matérias em particular.

Esses pontos indicam que o trabalho do professor consiste em intermediar o programa oficial com a sua concretização prática, suas limitações temporais, os recursos limitados, esforçando-se para respeitar o espírito do programa.

Transformações dos objetivos na prática de cada dia

Os professores não aplicam e nem seguem os programas mecanicamente, ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, de seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores.

O autor analisa três atividades: planejamento, o ensino propriamente dito e a avaliação do ensino – atividades chamadas de fases "pré-ativa, ativa e pós-ativa" do ensino.

O planejamento do ensino

É a preparação das aulas e corresponde a várias atividades: o planejamento de longo, médio e curto prazos de aprendizagem, a efetivação de uma seqüência de conteúdos, a adaptação da matéria em função das preocupações afetivas dos alunos, de seus interesses, de sua idade, de seus conhecimentos anteriores, a escolha de exemplos, a preparação dos exercícios e do material pedagógico, etc.

Segundo Tardif, durante o planejamento devem considerara diversos elementos:

· seu conhecimento dos alunos, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como os "casos-problema", para os quais devem prever medidas especificas de educação: alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento, etc;

· as atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram;

· a natureza da matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc;

· as atividades de ensino: exposição, exercício, trabalhos em equipe, perguntas aos alunos, retroações, etc;

· os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc.

Contudo, o planejamento precisa ser alterado ao longo do ano, das etapas e dos dias, porque as coisas raramente acontecem como previstas. O planejamento é um mapa geográfico do ensino e é normal que esse mapa seja modificado, adaptado.

Diferentes fatores entram em consideração nesse trabalho de ajuste e de transformação curricular: a experiência do trabalho curricular; o conhecimento dos programas; o conhecimento da matéria; o trabalho curricular em classe; o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem (dois tempos diferentes); o trabalho curricular: um ciclo contínuo de adaptação e de transformação.

Portanto, o mandato do trabalho docente, definido pelos objetivos gerais da escola, os programas e as matérias escolares, bem como pelos objetivos cotidianos, pesa gravemente sobre a *atividade* docente. O mandato dos professores os obriga a encarar dilemas fundamentais: respeitar e realizar um programa, sem afastar-se de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos, etc.

O mandato docente afeta seu *status* em diferentes âmbitos: determina sua identidade profissional, fazendo deles executantes de programas concebidos e definidos por outros. Como executantes gozam de autonomia, mas esta se limita à classe. O mandato docente afeta também a seu status devido à hierarquização das matérias ensinadas. Os professores perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas, mas estes não têm o mesmo valor para os alunos, os pais e os próprios professores. Deste modo, a hierarquia da grade curricular se traduz numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete à praticas de acordo com a "motivação" dos alunos, das pressões dos pais e a percepção dos colegas.

Neste sentido o mandato dos professores se diferencia segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder "herdado" ou apropriado por aqueles que as lecionam.

A experiência dos professores em relação ao seu mandato parece ambígua. Eles aderem ao mandato da escola, mas mantêm, ao mesmo tempo, uma distância em relação a ele; sua experiência é de alguém que busca objetivos importantes, mas pouco precisos, e enquadrados num plano regulamentado de trabalho, que exige deles comportamentos, às vezes, considerados anômicos e transgressivos.

Os fundamentos interativos da docência

As estruturas das interações em classe são situações sócias caracterizadas por interações ele-

mentares entre seres humanos. Partindo da abordagem ecológica proposta por Doyle, procurou-se esclarecer as tramas interacionais que comandam a "lógica" das ações em sala de aula.

A descrição ecológica da classe, segundo Doyle, passa pelas seguintes categorias:

multiplicidade – se refere a diversos eventos ao mesmo tempo numa aula.

imediatez – eventos que ocorrem durante uma aula sem previsão, nem anúncios, necessitando de adaptações e estratégias imediatas.

rapidez – caracteriza o desenvolvimento dos acontecimentos, sua sucessão, encadeamento e fluência.

imprevisibilidade – acontecimentos que surgem de forma imprevista, desviada, inesperada.

visibilidade – o fato da aula ser uma atividade pública.

historicidade – significa as interações entre os alunos e os professores que acontece dentro de uma trama temporal: diária, semanal, anual.

Na perspectiva ecológica aberta por Doyle a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar é fazer alguma coisa significativa.

A significação de uma ação é constitutiva da ação por ela mesma e ocorre em vários âmbitos: na intenção ou motivo do ator; no processo de comunicação interativa entre os atores; no "pano de fundo" da ação, quando os atores mobilizam sistemas de comunicação: linguagem natural, gestos corporais, etc..

QUADRO - COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO INDUSTRIAL E O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS INTERAÇÕES COM O OBJETO DE TRABALHO

NATUREZA DO OBJETO DE TRABALHO	MATERIAL	HUMANO
	Serial	Individual e social
	Homogêneo	Heterogêneo
	Passivo	Ativo e capaz de resistir
	Determinado	Comporta uma parte de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)
	Simples (pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)	Complexo (não pode ser analisado e convertido em componentes funcionais)
Natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção.	Relação multidimensional com o objeto; profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc..
	O trabalhador controle diretamente o objeto	O trabalhador precisa da colaboração do objeto
	O trabalhador controle totalmente o objeto	O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto

As diferenças entre o objeto material e humano são inúmeras, mas podemos apontar: a individualidade do objeto; a socialidade do objeto; a afetividade do objeto e da relação com o objeto; a heterogeneidade; a atividade e a liberdade; as relações multidimensionais com o objeto; o controle do objeto; as tecnologias do professor; a pedagogia como tecnologia da interação.

QUADRO - COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO INDUSTRIAL E O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DAS TECNOLOGIAS

	TECNOLOGIAS INDUSTRIAIS SOBRE OBJETOS MATERIAIS	TECNOLOGIAS INTERATIVAS NA ESCOLA COM SERES HUMANOS
Base de conhecimento	Baseadas nas ciências naturais e aplicadas	Baseadas nas ciências humanas e nas ciências da educação, bem como no senso comum.
Natureza dos conhecimentos em causa	Saberes formalizados, propositivos, avaliados, unificados.	Saberes não-formais, movediços, problemáticos, plurais.
Domínio da atividade técnica	Lidam com causalidades, funcionamentos regulares, classes de objetos, séries.	Lidam com relações sociais ou indivíduos, e com relações que apresentam irregularidades; se confrontam com indivíduos e particularidades.
Exemplos de fenômenos sobre os quais atuam as tecnologias	Procedimentos mecânicos, sistemas de travagem, o funcionamento de uma culatra, o tratamento de um resíduo, etc.	A ordem na classe, a "motivação" dos alunos, a aprendizagem dos saberes escolares, a socialização, etc.
Natureza das tecnologias	Apresentam-se como dispositivo material que engendra efeitos materiais	Tecnologias geralmente invisíveis, simbólicas, que engendram crenças e práticas.
Controle sobre o objeto	Permitem um alto grau de determinação de seu objeto.	Permitem um baixo grau de determinação de seu objeto
Exemplos de técnicas concretas	Friccionar, triar, reunir, amontoar, etc..	Afagar, ameaçar, entusiasmar, fascinar, etc.

Com efeito, tendo por “objeto” seres humanos, as tecnologias de interação são marcadas por uma exigência dobrada. Há três grandes tecnologias de interação; a coerção, a autoridade, a persuasão. O trabalho docente é um trabalho vivido ou investido, portanto é a integração, ou mesmo a absorção da personalidade do trabalhador no processo cotidiano.

Este trabalho está relacionado ao trabalho *investido* (vivido); *emotional labor* (trabalho emocional, característico das mulheres) e com o *mental labor* (trabalho mental), que permitem focar a integração ou a absorção da personalidade do professor no processo de trabalho.

Enfim, a dimensão ética, que é o coração do trabalho pedagógico, realiza-se através da equidade do tratamento dos alunos, possibilitando acesso ao conhecimento que o docente domina, ao envolvimento com as carências e problemas dos alunos, na escolha de meios utilizados, que como sabemos os instrumentos são constitutivos da personalidade e das relações com os alunos.

O ser do trabalhador (o trabalhado enquanto pessoa e profissional) é inseparável daquilo que ele faz, de seu agir. Saber como o professor se comporta com os alunos: sua autoridade, sua coerção ou seu poder de persuasão, já é em si uma questão de ética.

ENSINAR A LER, ENSINAR A COMPREENDER

Teresa Colomer e Anna Camps,
Porto Alegre: Artmed,
2002 (cap. 2, 3 e 4)

Este resumo enfoca os capítulos 2, 3 e 4, ressaltando a importância de superar as tradicionais dicotomias do ensino da leitura que opuseram de forma reducionista e desvirtuada a complexidade das relações entre aprender a ler e ler para aprender.

O QUE É LER?

A concepção tradicional da leitura constituiria como modelo de processamento ascendente – supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) até chegar nos níveis superiores da frase e do texto.

Nos modelos interativos o leitor é o sujeito ativo que utiliza conhecimentos variados para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor é dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Ler, mais que um ato mecânico de decifração de signos gráficos, é um ato de raciocínio, pois orienta a construção da interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos seus conhecimentos do leitor.

O ato de ler consiste no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo. A interpretação da informação ocorre através da percepção, da memória e da representação do mundo.

O processo leitor

A leitura utiliza (Smith) duas fontes de informação*: a visual por meio dos olhos* (consiste na informação do texto) e *a não-visual ou de trás dos olhos* (conjunto de conhecimento do leitor). Para o leitor construir significado no processo de leitura:

1. formulação de hipóteses – ao se propor ler um texto ativam-se seus esquemas de conhecimentos e o levam a antecipar aspectos do conteúdo.

2. verificação das hipóteses realizadas – o que o leitor antecipou deve ser confirmado no texto mediante os indícios gráficos. O significado é captado sem necessidade de oralizá-lo; os olhos exploram o texto de saltos e retrocessos e não em movimento contínuo; a verificação e a antecipação são interdependentes.

3. integração da informação e o controle da compreensão – se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, o leitor a integrará em seu sistema de conhecimentos para continuar construindo significado do texto.

Fatores que incidem na compreensão leitora

A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura que envolve dois elementos que interagem no processo: o leitor e o texto. Do ponto de vista do leitor há:

a) a intenção da leitura – o propósito da leitura determinará a forma como o leitor abordará o texto e o nível de compreensão que exigirá para considerar uma boa leitura.

b) os conhecimentos prévios – os conhecimentos prévios que o leitor utiliza são: conhecimentos sobre o escrito (conhecimento da situação comunicativa, paralinguísticos, das relações grafofônicas; morfológicos, sintáticos e semânticos; textuais) e conhecimentos sobre o mundo.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

A concepção da leitura e suas implicações no ensino

A concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se necessariamente na proposição de seu ensino.

A aprendizagem tradicional acredita na relação entre língua-oral e a língua escrita; entende a leitura centrada no texto, extraindo o significado através da oralização de suas unidades lingüísticas e con-

cebe a aprendizagem como recepção passiva do saber do professor por parte do aluno.

A escola ativa muda alguns pressupostos através das contribuições de Montessori, Decroly ou Freinet.

A partir da Segunda Guerra Mundial tomando-se como base os estudos dos casos de deficiência e fracasso em lecto-escrita, foca-se na educação compensatória e no treino de habilidades motoras, na discriminação visual, auditiva e nas estruturas espaço-temporais - modelo *maturacionista* da leitura.

Atualmente, a leitura deixou de ser considerada como processo psicológico específico para incluir-se entre os processos gerais de representação humana da realidade e adotou a perspectiva do modelo *psicolingüístico-cognitivo*.

Condições para o ensino da leitura

A partir do que os alunos já sabem (avaliação dos conhecimentos prévios, estimulação para sua continuidade); favorecer a comunicação descontextualizada (necessidade de interrrelacionar a introdução na língua escrita com a ampliação do domínio oral); familiarizar o aluno com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito (ligada à experiência do prazer); fomentar a consciência metalingüística (o que permite concentrar-se na linguagem como objeto em si mesmo); utilizar textos concebidos para sua leitura (oferecer tetos reais); experimentar a diversidade de textos e leituras; ler sem ter de oralizar (é conveniente criar situações para falar do que se lê); a leitura em voz alta (tem sentido apenas quando considerada situação de comunicação real).

O ensino da compreensão leitora

Pesquisas apontam para a necessidade de:

1. atividades orientadas a ler para aprender – a escola não ensina os alunos a ler textos informativos, os quais constituem o contato com a língua escrita em todas as matérias escolares. Os alunos necessitam aprender a encontrar as idéias principais de um texto, contrastá-las, inferir as etapas expositivas, relacionar informações, integrá-las em um discurso, seguir uma exposição oral etc.;

2. atividades orientadas a ler: de compreensão do texto; de manipulação e exercitação de aspectos formais da língua; aprender é uma atividade construtiva que o aprendiz deve levar a cabo com a intervenção do adulto como mediador.

A situação educativa parece evoluir para mudar a prática escolar propiciando uma aprendizagem significativa e não apenas memorísticas dos saberes transmitidos. Seu núcleo central reside na possibilidade do leitor descobrir a lógica interna do texto e possa construir uma interpretação adequada de seu significado. As pesquisas apontam

1. Problemas da compreensão do texto – Primeiramente a dificuldade dos alunos que conseguiam indicar a idéia principal de cada parágrafo eram incapazes de estabelecer corretamente as relações existentes entre estas idéias para configurar a articulação do texto. Em segundo lugar destacam como os bons leitores se distinguem pela capacidade de perceber as incoerências e os erros que aparecem no texto. Outro fator é a característica dos bons leitores de saber adaptar a informação obtida à consecução de seus propósitos, enquanto que os demais tratam a informação como se apenas fosse aplicável de forma direta e são incapazes de utilizá-la de forma criativa para resolver seus problemas.

2. Causas das dificuldades de compreensão - é o não domínio dos níveis intermediários da informação (desconhecimento das estruturas textuais, das pistas, das marcas formais do texto); a falta de domínio de estratégias de controle de sua própria compreensão.

Como ensinar a compreender:

a) incrementar a iniciativa de alunos e alunas (dar aos alunos um papel mais ativo na elaboração do significado);

b) utilizar formas gráficas de representação (sublinhar fragmentos, identificar sua função, as partículas que os conectam...);

c) oferecer modelos de compreensão(professor deter em cada parágrafo para comentar, explicitar os indícios, comentar as dúvidas);

d) aumentar as sensibilidades às incoerências do texto;

e) utilizar técnicas de discussão coletiva;

f) ajudar a interiorizar orientações seguidas (ler o texto, antecipar do que se trata, ler para comprovar e explicar porque suas previsões estavam corretas ou não);

g) relacionar a compreensão com a produção

de textos (escolha do tema e pensar sobre ele, selecionar a informação mais importante e sintetizá-la, correção e escrita do texto).

O PLANEJAMENTO DA LEITURA E NA ESCOLA

A programação deve partir de três eixos segundo a necessidade de:

1. que os alunos leiam diferentes tipos de textos e com diferentes intenções e funções.

2. que o professor ajude os alunos a interpretar textos de dificuldade progressiva para avançar em sua autonomia leitora.

3.exercitar habilidades para que o aluno tome consciência de sua importância da leitura para chegar a automatizá-las.

A partir dessas colocações, a proposta estrutura-se em três grandes itens:

I. As situações "reais" de leitura – enfocar o acesso à língua escrita a partir de situações tanto do espaço ambiental, como os eventos da vida cotidiana e os contatos da escola com o exterior, assim como os contos literários.

· A leitura relacionada com as tarefas escolares e a vida na escola – interrelacionar a aprendizagem da leitura com as demais áreas de aprendizagem. Na concepção que se denomina *pedagogia do projeto* o professor deixa de desempenhar o papel tradicional de transmissor do saber e passa a ser a pessoa que ajuda a decidir, organizar e colaborar para que o aluno tenha êxito em sua realização.

· A leitura literária – destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação.

· A biblioteca escolar como contexto real de leitura – é utilizada para reunir todo o material informativo e didático em seus diversos suportes (livros, revistas, vídeos, gravações sonoras, lâminas, murais..); possibilita a leitura de obras de imaginação mediante um tempo específico de leitura na biblioteca central ou da classe e serviço de empréstimos aos alunos; como o trabalho está muito centrado no *professor-livro-texto-aluno*, a biblioteca é usada de forma esporádica para a consulta de dicionários e enciclopédias.

II. As intervenções de ajuda à compreensão global do texto – permite ajudar os alunos a ter consciência da maneira de operar e dos conhecimentos adquiridos, o que se reverte num maior domínio e na automatização posterior. A função do professor é ajudar os alunos nesse caminho dialogando com o texto e tecendo comentários através de leitura minuciosa de um texto ou obra completa.

Na tarefa de compreensão de texto breve deve-se procurar selecionar os aspectos a serem trabalhados sem a preocupação de se atingir a exaustão. Outro aspecto essencial é relacionar o texto com a experiência e os conhecimentos do aluno e propor exercícios que ajudem na representação mental facilitando a ordenação da informação.

Resumo realizado por Martha Sirlene da Silva
Livro com 170 páginas

Anotações

LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

Délia Lerner
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 leva 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 "linguagem 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 capacitação: condição necessária, mas não suficiente para a mudança na proposta didática. Oficinas, análise de registros de classe, do planejamento 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.

PARTE 3 - APONTAMENTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA CURRICULAR

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 metalinguística.

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. Pretende-se 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 microssociedade 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 é, 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. Sequência 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. sequências 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 pertença 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 freqüência 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 concei-

tualização da especificidade do conhecimento didático e a reflexão sobre nossa própria prática como capacitadores.

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 porque 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

APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

César Coll
Porto Alegre: Artmed, 1994
(cap. 5 e 6)

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 de1990, 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 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 apresentado 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 or-

ganização 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 as organizações das situações de interação é etapa importante.

JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Marta Kohl Oliveira
Revista Brasileira de Educação,
nº 12 (p. 59 a 73),
setembro/dezembro de 1999

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 de 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, ligados 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 frequentam a escola regular. Sendo assim, vemos que certos jovens e adultos acabam por desistir da educação tardia por pensarem nesse estereótipo de aluno regular e não se enxergarem desta forma. Pensam que estão "fora dos padrões de alunos" e acabam desistindo. Outros fatores que impedem a dedicação plena desses alunos são: o socioeconômico, o medo do novo, a dificuldade de aceitar a "linguagem 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 adultos 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. 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.

ENFOQUE GLOBALIZADOR E PENSAMENTO COMPLEXO: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Antoni Zabala,
Porto Alegre: Artmed,
2002 (cap. 1, 2 e 3)

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 sequências didáticas e as considera a unidade preferencial para análise da prática. As sequências 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 sequências 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 sequência de atividades de ensino/aprendizagem (sequência 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 recursos 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 conceitu-

ais, 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 enfoque 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 refere 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 conjunto 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 sequências didáticas e as sequências 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 sequência 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 desvendamento desses elementos, a partir de questões que permitam analisar se na sequência 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 auto-estima e o autoconceito 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 sequência didática a partir da 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 objetivos relacionados com a moral e a ética.

Uma vez identificadas as sequências 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 sequências 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 sequências dos conteúdos dos procedimentos deverão conter algumas condições: **a)** devem partir de situações significativas e funcionais; **b)** a sequência 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 sequência clara com uma ordem de atividades que siga um processo gradual; **d)** são necessárias atividades com ajudas de diferente grau e prática guiada; **d)** 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 sequências 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.

CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONFRONTO DE LÓGICAS

Luiz Carlos de Freitas
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 eqüidade, 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 aprendizagem. 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-cidadão 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 possibilidades 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.

Anotações

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS LEITORES, NOVAS LEITURAS

Vera M. Masagão Ribeiro (Org.). Campinas: Marcado de Letras, ALB); São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção Leituras no Brasil)

PARTE I – ALFABETISMO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. 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.

Nesta perspectiva, 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 tem da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento.

Bastante sugestivos 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

2. 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 sequências, ao tempo de exposição do espectador às imagens e às informações.

Ao introduzir a idéia da linguagem, e de como ela é enunciada, a questão apontada diz respeito

ao que se considera de educativo e didático no fazer televisão. Por *didáticos*, relaciona-se aqueles programas que têm uma disposição inconteste para "ensinar" alguma coisa (o que não quer dizer que o consigam). Mas se armam de sequências 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*, entende-se 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 alternativa 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.

3. 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 criou-se a industria 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.

4. Uma experiência de formação de leitores de 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.

5. 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. Foram selecionadas 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 destaca-se a "não-neutralidade" da linguagem matemática. E o terceiro ponto refere-se à leitura de gráficos.

O texto pretende 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), procura-se ampliar o estabelecimento de relações um pouco mais complexas, abordadas em outros níveis escolares. Essas considerações revelam que a escolarização restrita às quatro séries é insuficiente para a inserção, como cidadão, do adulto em todas as dimensões da sociedade contemporânea.

A autora considera que a aquisição do conhecimento matemático abordado 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.

Neste sentido, a autora, deseja uma escolarização presencial, na qual seja possível a construção coletiva de conceitos matemáticos cada vez mais amplos e gerais. Afirma que, 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.

6. Álbum cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura

Áurea Bezerra, Leila Loureiro e Salete Maldonado

O *Álbum Cultural do Recife* é um material que vêm sendo produzidos 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.

As autoras afirmam que além dos alunos 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.

As autoras relatam que 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, dais 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

7. Almanaque do Aluá: Leitura, formação e cultura

Alexandre Aguiar e Cleide Leitão

Este texto relata a participação da equipe do Sapé, ONG sediada no Rio de Janeiro, onde durante dois anos realizou-se 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, identificou-se 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 diversidade cultural brasileira, abrindo espaço para sua expressão e socialização, considerando nossas identidades e a interação entre as diferenças.

8. 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 dos diagnósticos 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 delineia 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.

9. 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 (recognição 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

10 . 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 Inhapi. 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.

11. 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 alfabetizandos. 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, 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

12. 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.

13. 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 digno; a participação plena no desenvolvimento; a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo. Partindo do principio 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.

Anotações

ESCOLA REFLEXIVA E NOVA RACIONALIDADE

Isabel Alarcão
Porto Alegre: Armed, 2001 (cap. 1)

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 trabalho 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 pessoas, 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 con-

temporaneidade 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 aprendente. 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 repensar 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 autocríticas, aprendentes e reflexivas. "Constituem aquilo que chamei a escola reflexiva que defini como "organização que continuadamente 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.

Resumo elaborado por
Sandra Giovina Ponzio Ferreira,
mestranda na Feusp - áreas de
Psicologia e Educação

O ENSINO NA SOCIEDADE DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO NA ERA DA INSEGURANÇA

Andy Hargreaves
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 aprendende 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 estão 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 bai-

xas 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 à 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 malvistos 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 infraestrutura sofisticada de tecnologia de informação e comunicação que torne toda essa aprendizagem mais rápida e mais facial. 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 auto-acompanhamento, 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 informação 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 se 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 informais 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 as sociedade do conhecimento

Os valores, a justiça social e a solidariedade devem ser centrais ao desenvolvimento profissio-

nal 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 departamentalização 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 relaciona-

mentos 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 *apartaheid* 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 exclusão 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 capacidade 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.

Anotações

ENSINAR: AGIR NA URGÊNCIA, DECIDIR NA INCERTEZA

Phillipe Perrenoud
Porto Alegre: Artmed, 2001 (cap. 1)

A ESCOLA FRENTE À COMPLEXIDADE

O tema deste capítulo é a complexidade que, segundo Perrenoud, significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, em especial o mundo social, significa verificar quais são as nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação.

Perrenoud, acompanhando o pensamento de Edgar Morin, esclarece que complexidade não é o mesmo que complicação, que pode reduzir-se a um princípio simples, a regras com uma base simples. Morin (1977, p.379) diz que o núcleo principal da complexidade está "na associação do que é considerado antagônico. A complexidade corresponde nesse sentido à irrupção dos antagonismos no seio dos fenômenos organizados".

Os enunciados de Morin podem auxiliar no esclarecimento da ação social ordinária, principalmente a que se desenvolve no mundo da escola, porque:

· a complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização. O que significa que não podemos fazer com que desapareça;

· é feita de irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados;

· para dominar a complexidade, devemos conseguir pensar essas contradições de forma conjunta.

E se o centro da complexidade é exatamente o surgimento do antagonismo, espera-se que na organização escolar as contradições entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, entre outras, operem nos níveis não só da sala de aula como também do estabelecimento de ensino e do sistema educativo em seu conjunto.

As contradições entre a pessoa e a sociedade emergem, sobretudo, quando a sociedade não abandona o controle sobre a socialização das novas gerações, que ocorre pela preservação das tradições, da ordem das coisas, dos valores, da continuidade das organizações, ao mesmo tempo em que os valores individualistas são supervalorizados e a educação é tida como investimento ou consumo, em face dos objetivos pessoais que o indivíduo queira alcançar.

As contradições entre a unidade e a diversidade – quer no que diz respeito à formação dos alunos, quer naquilo que se refira às práticas pedagógicas ou aos valores e representações dos profissionais – acabam se concretizando porque, em sua origem, o ato de educar já traz esta divergência, uma vez que o objetivo de instruir, de divulgar e de fazer com que o aprendiz aceite certo grau de padronização de saberes, empobrece a diversidade de modos de vida e de pensamento.

No que diz respeito à relação pedagógica, a contradição se apresenta no fato de ter como objetivo a independência do aluno, ou seja, ela se desenvolve para desaparecer. E, na passagem da dependência para a autonomia, surgem as ambivalências e as incertezas do professor, das equipes pedagógicas e dos estabelecimentos de ensino.

Educar traz, ainda, outra contradição, pois o ensinar/educar significa operar entre a reprodução e a mudança. Educar é permitir que o sujeito mude sem perder a identidade. Portanto, faz parte da natureza da escola a confluência entre o velho e o novo.

Também podemos encontrar os sistemas escolares, a educação e a instrução, os estabelecimentos de ensino, os professores, as equipes pedagógicas, as pessoas e os alunos envolvidos na hesitação entre a abertura e o fechamento em torno de si próprios. A contradição entre permitir a assimilação do novo ao que já existe ou se manter fechado para não perder a identidade é uma decisão que rompe com o equilíbrio.

Outra contradição que surge na escola diz respeito ao embate entre a harmonia e os conflitos, porque o saber e a razão apontam para a primeira, mas a aceitação das diferenças envolve valores, teorias, relações de poder e estas geram conflitos.

Na segunda metade do século XX, a luta pela democratização do ensino e pela igualdade de opor-

tunidades faz emergir uma nova contradição na escola, pois se espera que ela ofereça a todos uma mesma cultura básica, contudo, como é possível conciliar essa exigência de igualdade e a diversidade de interesses, aptidões, formas de espírito?

Conforme vimos nos exemplos acima, todas as formas de contradição, na verdade se constituem como oposição entre diversas forças, tanto no interior das pessoas quanto no interior das organizações.

Perrenoud continua a nos falar de complexidade, destacando as incertezas entre o desenvolvimento quantitativo da escola e suas ambições, as relações entre custos e efeitos, ineficácia dos sistemas de ensino e indicadores dos efeitos da educação, competência e sabedoria e expansão de escolas. Estes aspectos, nem sempre convergentes, agravam o sentimento de complexidade, pois a escola não está segura de suas ações e nenhuma reforma pode ser garantia de um progresso decisivo.

Também adentram à escola questões relativas à justiça, que tantos debates trazem à sociedade, uma vez que a equidade é condição para uma coexistência pacífica. Quando parte das pessoas se sente explorada, maltratada, negada em seus direitos, ela tentará, pelo menos, mudar as regras do jogo, em seu benefício. Por isso, questões como escolaridade obrigatória, direito ao diploma, decisão sobre repetência, cumprimento de contrato didático, processos seletivos, normas diferenciadas da administração segundo aspectos regionais, questões de gênero ou etnias, são controvérsias sempre presentes na escola e para quem dela faz parte, quer nas sociedades nacionais ou nas regionais.

Trabalhos de sociólogos indicam que a oscilação dos indivíduos entre o egoísmo e a solidariedade aponta uma tendência ao enfraquecimento dos vínculos sociais reforçando o individualismo que transforma pais e alunos em consumidores da escola. Por outro lado muitos professores preocupam-se, acima de tudo, em encontrar um posto de trabalho estável e confortável. Esses posicionamentos mudam a natureza das organizações, são mercados, nos quais se desenvolvem estratégias individuais.

Na escola a complexidade revela-se também, na figura e nas ações ligadas à autoridade tradicional, vez que alunos e professores querem ser consultados e convencidos sobre uma ordem, só porque ela vem de cima.

A democratização do ensino trouxe para as escolas populações cada vez mais heterogêneas e os movimentos demográficos e migratórios acrescentaram à tarefa do professor dificuldades profundas relacionadas às diferenças culturais e sociais de seus alunos dificultando ainda mais, o diálogo e o compartilhamento de códigos.

Decorre dessa diversidade a vantagem do desenvolvimento da tolerância e valorização das diferenças, mas, também a desvantagem de os professores conseguirem construir uma resposta coerente, dadas as visões heterogêneas e, até mesmo contraditórias sobre a profissão e as finalidades da escola.

Comparada às outras organizações e profissões a escola tem menos graus de liberdade para enfrentar a complexidade, vez que são as mesmas pessoas, com as mesmas idéias, os mesmos conflitos, os mesmos bloqueios que devem enfrentar problemas novos. Por outro lado, a escola ainda precisa trabalhar sob o olhar dos pais e da opinião pública o que a leva a enfrentar seus verdadeiros problemas mantendo sempre uma fachada respeitável, sem dizer que tem dúvida ou se engana.

Diante da complexidade a escola e seus atores muitas vezes adotam estratégias que não resolvem nada, apenas deslocam os problemas e adiam as decisões, grande parte de seus profissionais, em função se sentir protegida pela garantia de renda, de emprego e de aposentadoria, como em outras atividades públicas, prefere adiar a tomada de consciência por longos períodos, isolando-se das instabilidades do mundo.

Outras vezes, a forma de negar a complexidade é encontrar algum “bode expiatório”: ora são os alunos, ora são os pais, ora a esquerda, ora a direita, os políticos, a administração, a hierarquia. É claro que ninguém gosta de reconhecer que faz parte do problema, que contribui para criar, analisar e superar as contradições, porque a complexidade são “os outros”....

Para fugir ao enfrentamento da complexidade, a escola, muitas vezes, continua percorrendo seu caminho, como uma fortaleza intocável, que escapa dos rigores da conjuntura para se preparar para o futuro. A burocracia também é usada como peça ”no jogo da neutralidade”, para a complexidade; finge-se que o sistema político gera os conflitos e as escolhas da sociedade, atribuindo à escola uma missão isenta de contradições e de ambiguidades.

O uso da utopia também é um recurso usado

para enfrentar a complexidade. Os problemas não são negados, mas sua resolução fica protelada para a próxima reforma, novas tecnologias ou novas pedagogias. Para escapar à complexidade, há quem invista uma grande energia no confronto com as contradições e as ambivalências, através de um discurso desenfreado sobre a inovação, em outras palavras, diríamos que se investe num permanente processo de dramatização.

O enfrentamento da complexidade pode se dar por alternativas concretas como:

· reconhecê-la e não pretender dominá-la sozinho;
· analisá-la e domesticá-la de forma conjunta;
· construir instituições sistêmicas.

A complexidade que penetra a escola também atinge o líder para o qual todos os problemas convergem, o seu diretor e, ainda todas as atividades inerentes a sua função embora em ritmo e graus diferentes, destacando-se entre elas:

· exercer autoridade sobre adultos e jovens, negociar, tomar decisões e fazer com que sejam respeitadas;
· dividir os recursos eqüitativamente (tempo, espaço, liberdade, tecnologias, dinheiro);
· fazer com que pessoas diferentes trabalhem juntas, criar as regras e o espírito de uma comunidade educativa;
· assumir a seleção e a orientação escolares, garantir a equidade, permitir as negociações e os recursos;
· conferir identidade e projeto ao estabelecimento de ensino; trabalhar com os pais, as autoridades locais, as associações, a administração central;
· oferecer um espaço para a cultura e as necessidades dos jovens;
· motivar, enquadrar, avaliar e estimular o corpo docente;
· modernizar e humanizar a relação pedagógica, as didáticas, os horários, a avaliação;
· conservar a sua própria identidade, ter clareza sobre o seu papel, dominar sua própria formação, controlar suas angústias e seu estresse.

Além das estratégias acima relacionadas, é possível, ainda, apresentar aos diretores algumas pistas que se traduzem em recursos para o enfrentamento das evoluções da complexidade favorecendo uma transição progressiva rumo aos dispositivos de gestão do estabelecimento de ensino e de mobilização profissional.

Resta-nos salientar que diretor e professores são, em boa parte, confrontados pela mesma complexidade, destacando-se dois aspectos:

· o diretor é um parceiro inevitável dos professores;
· a profissão de professor consiste, cada vez mais, em enfrentar problemas de direção, já que os dilemas do diretor são os mesmos dos professores, desde que os docentes não restrinjam sua profissão à porta da sala de aula.

Enfim, ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis, questionando papéis a desempenhar, hábitos e competências na perspectiva da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade, bem como no espaço especificamente pedagógico e didático.

Anotações

POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO: DO PENSAMENTO ÚNICO À CONSCIÊNCIA UNIVERSAL

Milton Santos
Rio de Janeiro: Record, 2001

I - INTRODUÇÃO GERAL

1. O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade

Vivemos um mundo confuso e percebido confusamente. É a maneira como se vive a base material que se produz a história humana responsável pela Torre de Babel da atual era globalizada. É um mundo que se aproveita do alargamento dos contextos, fundamentado na informação, na imagem, no imaginário e seu império, a serviço do império do dinheiro – alicerçado este na monetarização da vida social e da vida pessoal. Questionar essa visão de mundo é admitir que há três mundos num só: o mundo como nos fazem vê-lo (a globalização como fábula); o mundo tal como ele é (a globalização como perversidade) e o mundo como ele pode ser (uma outra globalização). **O mundo como nos fazem crer: a globalização como fábula.** É um mundo que se afirma constantemente e, por repetição se faz existir. Por exemplo, fala-se em aldeia global para fazer crer que a difusão de notícias realmente informa as pessoas, a partir disso e do encurtamento das distâncias – para os que podem viajar – se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo tivesse se tornado disponível para todos. Enquanto o discurso afirma um mundo homogeneizado, na prática as diferenças locais são aprofundadas; afirma-se a morte do Estado, quando se vê é seu fortalecimento para atender as finanças internacionais. Cultua-se o consumo. **O mundo como é: a globalização como perversidade.** De fato, uma grande fábrica de perversidades, no desemprego crônico, na pobreza crescente, nas classes médias em perda de qualidade de vida, nos salários médios abaixando. Velhas doenças voltam a se propagar junto às novas, que já nascem globais. Alastram-se os males espirituais e morais como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. **O mundo como pode ser: uma outra globalização.** As bases materiais atuais (a unicidade da técnica, a convergência e o conhecimento do planeta, entre outras) podem servir a outros fundamentos sociais e políticos. A enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos e filosofias em todos os continentes, superando o racionalismo europeu, dá um maior dinamismo às massas, que ganham em uma sociodiversidade muito mais significativa que a biodiversidade. A concentração das populações em poucos pontos da superfície da Terra abre a possibilidade de utilização dos sistemas técnicos atuais. Pela primeira vez na história do Homem, pode-se constatar uma universalidade empírica.

II - A PRODUÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO

Para entender a globalização como ápice de um processo de internacionalização, precisamos levar em conta o estado das técnicas e da política. Graças aos avanços da ciência, no final do século XX produziu-se um sistema de técnicas presidido pela informação, que passou a fazer a ligação entre as outras técnicas, com presença planetária. Resultado de uma técnica unificada, da convergência dos momentos, do conhecimento do planeta e da existência de uma mais-valia globalizada, surge um mercado dito global, que traz o que é essencial aos processos políticos. Utilizando este sistema de técnicas, o mercado global resulta em uma globalização perversa.

2. A unicidade técnica

A história se desenvolve junto com o desenvolvimento das técnicas. Na história do homem, uma técnica nunca surge isolada, mas por grupos de técnicas e, a cada novo grupo, o anterior não se extingue. Por exemplo, a família de técnicas composta por foice, enxada e ancinho surge toda ao mesmo tempo. Como cada sistema de técnicas representa uma época, a atual é representada pelas técnicas da informação, na cibernética, na informática e na eletrônica. Com isso, as diversas técnicas existentes podem se comunicar entre si e permite, em todos os lugares, a simultaneidade de ações, acelerando o processo histórico. Os grupos no poder usam as novas técnicas, enquanto os outros

atores utilizam ainda as técnicas anteriores, tornando-se menores no período. Na história da humanidade, é a primeira vez que um conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo, instantaneamente. Como exemplo, as ferrovias, que ocuparam territórios em regiões escolhidas não se comparam à infovia, que alcança o país todo, simultaneamente. As técnicas, porém, apenas se tornam história através da política, da política das empresas e dos Estados. Por outro lado, o sistema técnico atual é invasor e fragmentador (uma empresa pode utilizar o mesmo sistema e produzir em diferentes países). Produção fragmentada com unidade político-técnica no comando, no interior das firmas. A ação dos Estados e das instituições supranacionais não é suficiente para impor uma ordem global. Com isso, pode-se dizer que não há um mercado global como tal. O ator central do atual sistema é o computador, pelo qual se cria uma onipresença sincrônica, que permite uma finança universal que impõe ao planeta, por sua vez, uma mais-valia universal.

3. A convergência dos momentos

Não apenas a hora dos relógios é a mesma, hoje, como também os momentos vividos, numa interdependência e solidariedade do acontecer. A operação financeira das empresas pode ocorrer ao longo das 24 horas do dia em todos os lugares. Temos a possibilidade de conhecer, instantaneamente, o acontecer do outro. Mas a informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e verdadeira, porque é intermediada pelas grandes empresas da informação. A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como patrimônio coletivo da humanidade, mas estamos longe disso. Embora fisicamente o tempo exista para todos, os homens não são igualmente atores desse tempo real, há privilégios de uso por um número reduzido de atores, o que diferencia a fluidez potencial da efetiva.

4. O motor único

O período atual dispõe um sistema unificado de técnicas, num planeta informado com ações globais. No imperialismo, havia diversos motores (o capitalismo inglês, o francês, o alemão, etc), cada um no seu ritmo, modalidade e combinação. Hoje, haveria um motor único, uma mais-valia universal, possível graças a uma produção em escala mundial e à internacionalização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação. Não houve, porém, em nenhum lugar até agora, uma internacionalização completa. Fruto dos progressos técnicos e científicos, a atual competitividade é mais que a competição do passado: a briga entre as empresas as conduz a buscar cada vez mais ciência, mais tecnologia, mais organização, mais produtividade, para manter-se à frente. Tudo o que permita obter mais lucro.

5. A cognoscibilidade do planeta

Podemos conhecer hoje, como nunca pudemos, extensiva e profundamente o planeta, graças aos avanços das técnicas obtidos com o progresso da ciência. Isso nos permite não apenas utilizar melhor o que há na natureza como criar a partir dela. Agora podemos criar objetos que desejamos utilizar e às matérias-primas necessárias à sua produção. Um exemplo? Os satélites, que nos mostram geometrias do planeta (não são geografias porque nos falta as sociedades que vivem nelas), que nos ajudam a superar uma visão coisicista de algo que é muito mais que uma simples coisa. Estamos conseguindo construir uma forma de conhecimento concreto do mundo como um todo, com as particularidades dos lugares, nas suas condições físicas, naturais ou artificiais e condições políticas. Como não é qualquer lugar que interessa a todas as firmas, essa cognoscibilidade do planeta é essencial à produção do sistema histórico atual.

6. Um período que é uma crise

Toda mudança de período é antecedida por crises antes de suceder a outro. Essa crise é a desorganização e a desordem perante um sistema que até então parecia harmônico. A globalização atual é um período, enquanto as redefinições e rearranjos das variáveis que tornam o sistema globalizado possível mostram a crise. Como nunca antes, os vetores e motores da mudança hoje são concomitantes e igualmente fortes em toda parte. O computador é o instrumento de medida do tempo e, ao mesmo tempo, o controlador do uso do tempo. Essa multiplicação do tempo é potencial porque pessoas, empresas, instituições e lugares utilizam diferentemente as possibilidades, dando diferentes velocidades ao mundo. A crise gerada pela lógica reducionista do dinheiro traz uma crise permanente e estrutural. Por

isso que soluções não estruturais não dão resultado. Nada é duradouro, senão a tirania do dinheiro e da informação: sem o controle dos espíritos pela informação seria impossível a regulação do mundo pelas finanças. No período atual, esse estrutural dinâmico é crítico, pois tudo depende das técnicas. O uso extremo do pensamento técnico, porém, conduz à necessidade obsessiva de normas. Estas, por sua vez, sendo utilizadas cada vez mais pelo grupo hegemônico, aumentam a inflexibilidade paradoxal à necessidade cada vez maior e mais rápida de mudanças, trazida pela competitividade. As técnicas normativas e as normalizações técnicas e políticas acabam sendo protagonizadas por agentes privados que ignoram o interesse social, perpetuando a crise. O mesmo sistema que justifica a globalização impõe uma certa visão de crise, como se ela fosse a mesma para todos e como se a solução para ela devesse ser a mesma. A única crise que se deseja afastar, na verdade, é a financeira. As outras – econômicas, sociais, políticas, morais – apenas caracterizam o nosso tempo.

III - UMA GLOBALIZAÇÃO PERVERSA

Nos últimos anos do século XX, o mundo se torna unificado em virtude de novas condições técnicas, uma ação humana mundializada, imposto à maior parte da humanidade como uma globalização perversa. Juntas, a tirania do dinheiro e da informação fornecem as bases das ações mais características de nossa época e dão um novo *ethos* às relações sociais e interpessoais. Surge, assim, uma perversidade sistêmica que se expressa nos Estados, nas empresas e nos indivíduos. As pessoas se sentem desamparadas, num retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade – explícito na diminuição das funções sociais e políticas do Estado, com ampliação da pobreza e ataques à soberania, enquanto aumenta o papel político das empresas na vida social.

7. Tirania da informação e do dinheiro e o atual sistema ideológico

Dois dos constituintes da globalização são a forma como a informação é oferecida à humanidade e o surgimento do dinheiro como único motor da vida econômica e social. **A violência da informação.** Traço marcante do atual período histórico, o papel despótico da informação se mostra no seu uso por um grupo de atores com objetivos particulares, aprofundando as desigualdades. Desse modo a periferia do sistema capitalista se torna mais periférica. O que é transmitido à humanidade é manipulado, que mais confunde que esclarece, tornando-se ideologia. Hoje, o discurso precede a maior parte das ações, por isso se percebe o ideológico em todas elas. O discurso retórico se torna princípio e fim. A informação onipresente atual tem dois rostos: um para instruir e outro para convencer. A publicidade se antecipou à produção, tornou-se o nervo do comércio e expõe uma relação carnal entre o mundo da produção da notícia e o mundo da produção das coisas e das normas. A "notícia" não é mais um fato, mas uma interpretação de um evento por um agente de mídia e em função dos humores, visões, preconceitos e interesses deste, uma verdadeira fábrica de fábulas e mitos. **Fábulas.** Uma delas é a idéia de aldeia global. Na medida mesma que a comunicação permite que se saiba instantaneamente o que se passa em qualquer lugar, é mais fácil se comunicar com alguém mais distante do que com o vizinho e sempre como recurso a algum objeto. A informação não vem da interação entre as pessoas mas do que é veiculado pela mídia. Outro mito é o espaço-tempo contraídos, graças a uma velocidade que, na verdade, é restrita a um número mínimo de pessoas. O uso do mesmo relógio não permite igual economia do tempo. Existe realmente um mercado global em que tudo é tão igual ou igualável? O fato é que apenas Nova Iorque, Londres e Tóquio concentram mais de metade de todas as transações e ações; os 47 países menos avançados representam juntos apenas 0,3% do comércio mundial, enquanto 40% do comércio dos EUA ocorrem no interior das empresas. Outra fala, a da humanidade sem fronteiras, gera outro mito, o da cidadania universal. Se as fronteiras mudaram de significado, nunca estiveram tão vivas. A afirmada "morte do Estado" melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, num neoliberalismo que seria o pilar da democracia. No mundo real, são poucas as empresas que se beneficiam do Estado mínimo e a desigualdade entre as pessoas é cada vez maior. **A violência do dinheiro.** As megafirmas devem obrigatoriamente preocupar-se com o uso financeiro do dinheiro que obtêm, pois são ladeadas por grandes empresas financeiras, que utilizam em grande parte a poupança - o dinheiro não circulante e não produtivo - dos países em que se encontram. O que sai do país como *royalties*, inte-

ligência comprada, pagamento de serviços ou remessa de lucros, volta como crédito e dívida a juros extorsivos. A poupança interna se torna poupança externa. Há uma loucura especulativa, onde o financeiro ganha uma certa autonomia em relação à produção e o dinheiro se torna o centro do mundo. A especulação se torna indispensável e intrínseca ao sistema, deformando a economia, onde agora tudo tem valor de troca. **As percepções fragmentadas e o discurso único do "mundo".** Convivem uma visão particular do mundo com um discurso de um mundo só, a banalidade junto ao mistério das técnicas. Tudo parece depender da técnica que está em todo lugar, mas a quem poucos têm acesso aos mistérios de seus fundamentos. Com isso, a liberdade de opinião, de imprensa, a tolerância, idéias centrais da democracia, acabam se tornando escravas da técnica.

8. Competitividade, consumo, confusão dos espíritos, globalitarismo

Enquanto a competitividade comanda nossa ação, o consumo comanda a inação, enquanto a confusão dos espíritos impede nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. **A competitividade, a ausência de compaixão.** Nos últimos 500 anos de capitalismo, a regra foi a concorrência. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A guerra é a norma, sem compaixão, deve-se esmagar o outro para tomar seu lugar. Para isso, há fusões, concentrações, aquisições. Reflexos podem ser vistos em várias outras instâncias da vida, nos mundos particulares, nos individualismos, na vida econômica, na vida política, nos territórios. Uma das bases da sociabilidade atual parece ser justamente o desrespeito às pessoas. Até a filosofia acaba por buscar inspiração na economia, num empobrecimento das ciências humana. Esta economia, dita global, se torna a gestora do restante do conhecimento e das ações humanas, impondo idéias ideológicas sobre o valor, filhas da competitividade. Daí as fragmentações das visões de mundo, a ampliação do desemprego, o abandono da educação, o desapreço à saúde como um bem individual e social inalienável e todas as formas perversas de sociabilidade distorcida, em que os grupos são jogados uns contra os outros. **O consumo e o seu despotismo.** Onde antes se falava em autonomia da produção (quando as empresas utilizavam a publicidade para mudar a opinião do público e consumir sua produção), hoje, deve existir um consumidor antes da produção. O império da informação e da publicidade faz com que, por exemplo, um remédio tenha 1% de medicina e 99% de publicidade. O par consumo ideologizado – informação ideologizada tornou-se o motor das ações públicas e privadas e é, ao mesmo tempo, muito forte e muito frágil. Forte na sua eficácia, mas débil quando comparado ao sistema maior. O consumismo e a competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual das pessoas, à redução das personalidades e da visão de mundo, esquecendo a oposição necessária entre consumidor e cidadão. Num Brasil onde jamais houve a figura do cidadão, isso é menos sentido. Classes ricas e médias quiseram privilégios e não direitos. É por isso que a mera transposição de ideais da classe média européia não conseguiram atribuir à classe média brasileira um papel de modernização e progresso que, por sua própria constituição, ela não poderia ter. **Informação totalitária e a confusão dos espíritos.** A discussão entre real/não real, erro/acerto, erro/verdade e essência/aparência já não tem mais cabimento, pois o despotismo da informação juntou-se ao desenvolvimento da técnica como o dado central do funcionamento do mundo no final do século XX, Se antes nós controlávamos os objetos, hoje parece que eles nos controlam. **Do imperialismo ao mundo de hoje.** A vontade do capitalismo concorrencial era a unificação completa do planeta, mas ficou apenas na filosofia do neoliberalismo. Onde antes a evolução da técnica era paralela à das idéias morais e filosóficas, e o imperialismo se manifestava em acordos desiguais nos continentes e lugares, hoje o uso das técnicas permite, pela política, a convivência de níveis diferentes de moral e práticas, unificados pelo papel da informação. Homogeneizou-se o mundo. **Globalitarismos e totalitarismos.** Como as técnicas hegemônicas de hoje são filhas da ciência e seu uso se dá ao serviço do mercado, a técnica e o mercado são santificados pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Aliás, essa é uma das fontes do poder do pensamento único, que gera uma matematização da existência, a sedução pelos números, a mágica das estatísticas. A democracia se reduziu à democracia do mercado, num eleitorismo manipulado por estatísticas, que inibe e elimina o debate das idéias. Esse salve-se-quem-puder, esse canibalismo social dão condições para um pensamento e prática totalitárias, onde a disciplina é a pala-

vra de ordem no mundo, junto com a vigilância dos desvios. No mundo do trabalho, na política, nas relações interpessoais, no ensino, o cerco às idéias cada vez menos dissimulado.

9. A violência estrutural e a perversidade sistêmica

A violência tem sido cada vez mais considerada a principal característica de nosso tempo. Contudo, a maior é a violência estrutural, resultado do dinheiro, da competitividade e do poder puros, cuja associação cria um totalitarismo global, ou globaritarismo. Da perversidade isolada, passamos para um sistema de perversidade do fim da ética e da política. **O dinheiro em estado puro.** Com a globalização, impõe-se uma nova noção de riqueza, prosperidade e equilíbrio, com base no dinheiro em estado puro, cujo objetivo é a acumulação por si só. O consumo é o denominador comum a todos, para que gere, de um lado, os que acumulam e, do outro, os que devem. O dinheiro surge como causa e conseqüência do desamparo e do medo, como necessidade – real ou imaginada – de buscar mais dinheiro. **A competitividade em estado puro.** A necessidade de capitalizar-se conduz à regra de competir em todos os planos: das nações às empresas, dos grupos às pessoas, das regiões às cidades. A competitividade se torna a regra de convivência entre as pessoas. Concorrência não é o mesmo que competir: a primeira pode indicar o melhor empreendedor de uma tarefa, os melhores resultados, dentro de regras preestabelecidas ou não. A segunda se baseia em que a única regra é a conquista da melhor posição, tudo vale, independente de valores morais e da quantidade de violência que usa. **A potência em estado puro.** Para exercer a competitividade em estado puro e obter o dinheiro em estado puro, é necessário o poder (a potência) em estado puro. O uso da força é indispensável para competir, junto com a desnecessidade de responsabilidade perante o outro, a coletividade e a humanidade em geral. O abandono da idéia de responsabilidade e solidariedade maiores conduz ao desamparo que sentimos hoje. **A perversidade sistêmica.** A realidade, qualquer que seja o ângulo visto, é uma fábrica de perversidade: a fome é generalizada e permanente, a doença cresce, independente dos progressos da medicina e da informação; a água potável some enquanto cresce o número de deslocados e refugiados, de sem-teto, de desempregados, de deseducados, de analfabetos, de pobres. Até nessas medidas as estatísticas são perversas, porque manipuladas. A pobreza e o desemprego são agora algo "natural", junto com a desvalorização do trabalho, pela desproteção social, pela insegurança. A perversidade deixa de ser desvio de personalidade para ser natural da competitividade que escorre pelo tecido social: o outro (seja empresa, pessoa ou instituição) é um obstáculo à realização dos fins de cada um é deve ser removido. Junto, o subproduto, a corrupção, que mata a Política, que passa a ser exercida pelas grandes empresas, a par da conformação e da alienação da opinião pública pelas mídias. Surge o negligente no lugar do cidadão, o menosprezo à liberdade, dando espaço à quebra da solidariedade entre pessoas, classes e regiões. Às desigualdades cada vez maiores, somam-se novas. A mentira agora tem nome de segredo de marca; a enganação chama-se *marketing*; a dissimulação e o cinismo usam os nomes de tática e estratégia. Glorificação da esperteza que nega a sinceridade, glorificação da avareza, negando a generosidade. Está aberto o caminho do fim da ética.

10. Da política dos Estados à política das empresas

No começo dos tempos, nas sociedades ditas primitivas, os laços entre política, economia, cultura e linguagem eram transparentes e dependiam do território. Eram transparentes as relações da vida social. Havia um laço e um sentido de identidade ligados ao domínio e ocupação de um espaço, na criação de uma comunidade. **Sistemas técnicos, sistemas filosóficos.** Toda relação do homem com a natureza é portadora e produtora de técnicas que foram se modificando ao longo do tempo. As máquinas do século XVIII vão evoluir até ocuparem a face da Terra, proporcionando ao homem um menor esforço na produção, no transporte e nas comunicações. As técnicas são a marca de cada período da história. Isso exige um comportamento previsível dos homens, associado a uma visão mais racional do mundo e dos lugares, com um conseqüente desencantamento progressivo do mundo. O século XVIII marca o reforço do capitalismo nas máquinas e a transformação do homem em valor. Surgem os enciclopedistas e as revoluções americana e francesa, respostas políticas às idéias filosóficas. Com a possibilidade de enriquecimento

moralmente correto, ainda há responsabilidade do indivíduo perante a coletividade. Somente juntos cidadão e coletividade poderiam gerar a democracia pelo Estado de Direito, pelo Estado Social. A cidadania plena é um dique contra o capital pleno. **Tecnociência, globalização e história sem sentido.** Se a globalização era a chave da humanização do planeta e era fruto da evolução da técnica, quando esta alcança um nível superior a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. Volta a situação do cada um por si, convivendo com o casamento entre ciência e técnica (a tecnociência) manipulados pelo mercado. A ciência passa a produzir o que interessa ao mercado e não à humanidade em geral. A ausência do progresso moral predomina nos últimos 25 anos do século XX. São dois processos paralelos: de um lado, produzem-se as bases materiais da produção econômica, dos transportes e das comunicações; de outro, há novas relações entre os países, classes e pessoas. E dois são os eixos desses processos: o dinheiro e a informação. A essência do que se lê e vê é produzido por meia dúzia de empresas que reescrevem a realidade à sua vontade. Apesar do haver condições técnicas de conhecer tudo o que o mundo é, no fim não o sabemos, por conta dessa intermediação. Com a ausência de fronteiras físicas para as linhas de comunicação, os Estados enfraquecem, subordinados aos interesses do dinheiro. Não é que o Estado é menor, é que interessa que ele seja menor. O fluxo que o dinheiro necessita impõe alterações nas geografias, acabando por haver menos recursos para o que é social. O Estado se omite no interesse das populações e se torna mais rápido a serviço da economia dominante. **As empresas globais e a morte da política.** No mercado global a política é mercadoria, sem preocupação ética ou objetivos. No mundo da competitividade, ou se é cada vez mais individualista ou desaparece. Desaparece o altruísmo. Fala-se muito em um terceiro setor, em que as empresas privadas assumiriam o trabalho de assistência social antes do poder público. Com a escolha de uns em detrimento de outros, morre a política, nasce o assistencialismo. Morre a visão ampla, de conjunto, para dar lugar à proteção a apenas certos pobres (e a certos ricos), escolhidos segundo os interesses dos doadores. A essa política feita pelas empresas – de normas rígidas, lembremos – soma-se a mudança das relações sociais de cada comunidade "auxiliada". O discurso do "salvador" na verdade é a máscara para justificar o desequilíbrio. Os salvadores se tornam indispensáveis em sua contribuição ao emprego e à modernidade trazidas, e, com isso, subordina-se o poder público, ameaçando-o de ir embora se não forem atendidas suas necessidades empresariais.

11. Em meio século, três definições da pobreza

A primeira das formas de pobreza conhecidas pelos países subdesenvolvidos foi a pobreza incluída, acidental, residual, sazonal. Depois chega outra, marginal, trazida pela alteração da divisão do trabalho no processo econômico, passível de mudança pelos governos. E chegamos à pobreza estrutural, presente no mundo todo, dívida social globalizada. **A probreza incluída.** Era a pobreza de um lugar, onde a técnica não expressava sua força, causada por situações específicas. Era a pobreza que não disputava espaço com a técnica e com o dinheiro, era menos discriminatória, daí serem os "pobres incluídos". **A marginalidade.** Doença da civilização, é fruto do progresso econômico. Aqui o consumo tem papel importante, pois é o que explica as diferenças e as situações. Se, por um lado, é maior a circulação, do outro, pela difusão das inovações, a informação revoluciona as relações sociais. Da pobreza absoluta cria-se e recria-se uma pobreza relativa, na capacidade e forma pela qual os indivíduos consomem. Os "índices" de pobreza usam o componente "consumo" para definir os pobres, colocando-os à "margem" dos fluxos de informação e dinheiro. É um problema grave para os Estados, mas não insolúvel. Com vergonha de não enfrentar a questão, surgem fórmulas, saídas e arremedos de solução. **A pobreza estrutural globalizada.** O período atual revela a pobreza globalizada, estrutural, com menor remuneração do emprego e maior ausência do Estado nas tarefas de proteção e regulação sociais. A pobreza se alastra, se transfere de lugar, é generalizada e permanente. Resulta de uma naturalização da pobreza, agora formada pelos "excluídos". A divisão do trabalho administrada por dívidas e investimentos traz desempregos e menores valores de salários, para camadas específicas das populações. A diferença ética é que agora a pobreza é algo natural e "inevitável", apesar de produzida pelas empresas e instituições globais. As soluções funcionais disputam espaço com ações estruturais, com colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais. Pobreza

ou dívida social? **O papel dos intelectuais.** O terrível é que hoje aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Ou não se pensa para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Como o território é o território nacional da economia internacional, a pobreza é hoje a pobreza nacional da ordem internacional. No caso brasileiro, soluções de direita são utilizadas pelos partidos de esquerda, em paliativos inócuos no médio e no longo prazos. Não se trata de deixar os municípios e Estados usar políticas compensatórias par aliviar a pobreza, enquanto no nível federal se produz cada vez mais essa pobreza. O desejável seria a redistribuição dos poderes e recursos, uma revisão de um projeto nacional, mas impossível pela "fatalidade" da globalização, no encantamento pelas técnicas e na assunção da exclusão social como algo fixo, imutável e inadiável.

12. O que fazer com a soberania

Há otimistas e pessimistas, defensores e acusadores da produção de meias-verdades e pseudoanálises sobre como a globalização afeta a soberania das nações e a sua governabilidade. Como no Brasil, o território continua existindo, com normas públicas que o regem nacionalmente. Mas a informação e a finança, apoiados na técnica, tornam as fronteiras porosas e invisíveis, não livremente, mas com contrapartida interna. Diferente do que se afirma, o Estado continua forte, evitando que empresas e instituições imponham seus interesses livremente, regulando internamente decisões dos organismos internacionais. O Estado altera suas regras de acordo com a visão de como se deseja fazer a inserção na globalização, mas não há apenas uma via, a da passividade. Por isso não é verdade que a globalização impede a constituição de um projeto nacional.

IV - O TERRITÓRIO DO DINHEIRO E DA FRAGMENTAÇÃO

O espaço geográfico ganhou novos contornos, características, definições e importâncias. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros. O território, porém, não é neutro nem passivo, mas esquizofrênico, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam a racionalidade dominante, como também permitem o surgimento de outras formas de consciência e uso.

13. O espaço geográfico: compartimentação e fragmentação

O espaço do planeta sempre foi objeto de algum tipo de compartimentação. Das ilhas de ocupação por grupos, ao longo do tempo e com o aumento das populações e do intercâmbio, formaram-se maiores compartimentos. Com a atual globalização, toda a superfície sofre a influência do homem de alguma forma, se tornou funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas. O caleidoscópio da superfície não mostra suas divisões, fragmentada que está por parâmetros que não são os internos de cada parte. **A compartimentação: passado e presente.** Se antes velocidades diferentes não distinguiam os agentes individuais, cada compartimento em suas normas, não era incompatível sua convivência. Impérios coexistiram em cooperação apesar de suas diferentes apropriações técnicas (o britânico mais avançado com o português e o espanhol menos técnicos). De algum modo, a ordem internacional era produzida pela política dos Estados, assim como estes, internamente, regulavam a si mesmos. Para neutralizar diferenças e oposições pela política e renovar a solidariedade, a adaptação dos Estados fez surgir um enriquecimento dos direitos sociais em diferentes modos de democracia social. **Rapidez, fluidez, fragmentação.** Vivemos num mundo de fluidez virtual - pelos novos sistemas técnicos (informação) – e uma fluidez efetiva, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial surge como se fosse um bem comum disponível a todos, embora apenas alguns tenham como utilizá-la e que se tornam os detentores efetivos da velocidade. Assim, o mundo da rapidez e da fluidez só existe pela conjunção entre técnica e política. Com isso, criaram-se incompatibilidades entre velocidades diversas dos territórios, selecionando-se os candidatos à evolução técnica pelos ditames do mercado. Unificação ao invés de união. A competitividade entre os Estados tornou-se a competitividade entre as empresas, que arrastam os Estados e suas normas para seus interesses. Assim é que se potencializa a rapidez e a urgência de algumas empresas em detrimento de outras, aumentando as diferenças. Cada empresa utiliza o território exclusivamente em função de seus fins próprios, cegas para todo o mais. Cada vez menos respeitosas do entorno econômico, social, político, cultural, moral ou geográfico, tudo o que existia antes da instalação dessas empresas é con-

vidado a adaptar-se às suas formas de agir e ser, mesmo que quebre, com isso, a solidariedade social. **Competitividade *versus* solidariedade.** Em última análise, a competitividade acaba por destroçar as solidariedades horizontais, impondo uma solidariedade vertical, à empresa, localmente obediente a interesses globais mais poderosos e indiferentes ao entorno. A empresa tem apenas dois caminhos: permanecer para exercer seus objetivos próprios ou retirar-se. O território ocupado por várias empresas, cada uma com seu objetivo e meios e arrastando o comportamento das outras, tornou-se fragmentado, sem regulação possível, uma ordem desordeira, global e sem limites. Não há regulação porque ela não é desejada. Os fragmentos resultados desse processo se ordenam por lógicas estranhas: a obediência a uma sede distante espacialmente e a inconformidade com o que existia antes. O espaço "país" é ocupado hoje por formas e ritmos ditados por empresas soberanas, independente das culturas particulares, sem que isso seja visto como fragmentação. O discurso é o do "uso" do território, não de sua divisão.

14. A agricultura científica globalizada e a alienação do território

A agricultura foi, desde o início dos tempos, a atividade que mais revela as relações entre as sociedades e seu entorno. Da relação entre grupos humanos e natureza, passou-se à humanização e mecanização do espaço, num meio técnico-científico-informacional, característico não só da vida urbana como também do mundo rural, seja em países ricos ou pobres. Fala-se agora de uma agricultura científica globalizada, que recebe influência das mesmas leis que regem as outras atividades planetárias, a produtividade. O dinheiro passa a ser uma "informação" indispensável. **A demanda externa de racionalidade.** Nas áreas onde essa agricultura científica globalizada se instala, há demanda de bens científicos (sementes, inseticidas, corretivos) e assistência técnica. As condições de plantação, colheita, armazenamento, empacotamento, transporte e comercialização levam à introdução, aprofundamento e difusão de processos cada vez mais racionais, em sistemismos que atravessam territórios e sociedades, e com uma militarização do trabalho, expresso na obediência inquestionada às regras. São os atuais servos da gleba, a quem cabe atender ou sair. São dois os agentes: os agricultores/empregados e os proprietários, que, independente da produção, da heterogeneidade e da complementariedade de outras épocas, compartilham a obediência a mercados distantes. São os agentes invisíveis: o mercado distante, a concorrência indistinta, preços sem controles, valor da moeda, custo do dinheiro, peso dos custos e apropriação dos intermediários. **A cidade do campo.** A atual relação da agricultura com o mundo se dá por meio de ligações com centros regionais. O agricultor é, hoje, um urbano-residente, que convive, na cidade, com os decisores técnicos e políticos da produção. As visões do mundo, do país e do lugar são elaboradas na cooperação e no conflito, em ambigüidades e perplexidades.

15. Compartimentação e fragmentação do espaço: o caso do Brasil

Há uma grande vulnerabilidade perante a "modernização globalizadora", em que o campo modernizado se tornou mais aberto à expansão do capitalismo que as cidades. **O papel das lógicas exógenas.** Há uma subordinação das decisões internas dos setores e empresas às lógicas distantes, externas ao local em que são aplicadas, arrastando consigo todas as outras instâncias da vida particular e pública. A competitividade se mostra com toda força, auxiliada pela manipulação do comércio exterior ou das barreiras alfandegárias. As áreas modernizadas sobreviveriam a mudanças conjunturais? Redefiniu-se a diversidade regional, onde as diferenças (em equipamentos, recursos, informação, força econômica e política, etc) não são mais controláveis pela sociedade local ou nacional. Sob o impulso da competitividade globalizadora, surgem egoísmos locais e regionais extremos, justificados pela necessidade de defesa da sobrevivência regional, mesmo que isso custe a integridade nacional. **As dialéticas endógenas.** Dentro de cada região, as alianças e acordos estão sempre se refazendo, com revisões constantes da hegemonia interna. O processo produtivo reúne aspectos técnicos e políticos, nos quais os primeiros têm mais a ver com a produção em si e são mais regionais, enquanto os segundos se relacionam com o comércio, preços, subsídios e custo do dinheiro, muito mais fora da região e sem controle dos interessados. Falta à sociedade local a palavra final quanto à produção local do valor. A cidade é onde se revelam então as relações entre pessoas, empresas, atividades e frag-

mentos. Os discursos e políticas surgidos aí se revelam, mais cedo ou mais tarde frágeis e limitados, dada a dependência do investimento de fora. Propõe-se uma reformulação da federação, de baixo para cima, a partir das células locais e não mais dos territórios.

16 - O território do dinheiro

A queda-de-braço entre os governos municipais e estaduais com o federal é mais que uma discussão técnica para saber quem deve arcar com as dificuldades financeiras dos 27 Estados e dos 5.500 municípios. **Definições.** Um território não é só o resultado da superposição de sistemas naturais e sistemas de coisas criadas pelo homem. É o chão mais a população, ou uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que pertence. A idéia de tribo, nação e Estado vem dessa relação. O dinheiro, de invenção para escambo universal, hoje é um componente do sistema e representa tudo o que tiver valor atribuído. **O dinheiro e o território: situações históricas.** Num primeiro momento é o dinheiro local, que circula nas mãos de comerciantes itinerantes num mundo sem movimento e cujos fragmentos são quase que autocontidos. Os homens é que se adaptam às feições naturais do território, que tem seu valor pelo uso que se faz dele. O território usado pela sociedade local rege a vida social, inclusive o dinheiro. **Metamorfose das duas categorias ao longo do tempo.** Com a ampliação do comércio, cresce a interdependência entre as sociedades até então isoladas, cresce o volume de objetos e valores a trocar e a produção agora se volta para um consumo longe de onde ela faz. O dinheiro agora é uma condição. Cresce o comércio interno assim como o externo, o valor de troca supera o de uso. O dinheiro agora é indispensável. Nos territórios, passa a valer o que é potencial de produção e circulação. O dinheiro agora é essencial. Este passa agora a uma ter equivalência de Estado com limites externos e internos e normas, competências e recursos que movimenta. O Estado nacional e o Estado territorial, juntos, regem o dinheiro, por isso este tem a cara do país e é regulado por ele, apesar do comércio externo crescente. **O dinheiro da globalização.** A técnica disponível permite que exista um dinheiro invisível, fluido e abstrato. Tem existência autônoma, inclusive em relação à economia. Nas condições atuais, as lógicas do dinheiro seguem dois caminhos: o das empresas, que financiam produção em função da sobrevivência e expansão e o dos governos financeiros (FMI, Banco Mundial) que criam uma contabilidade-global arbitrária que regula o fluxo nos territórios. Se antes o território tinha o dinheiro (representando-o e restrito a ele) hoje o dinheiro global independe de território e de normas. **Situações regionais.** Existem resistências locais à hegemonia do poder do dinheiro global, ao mesmo tempo em que há uma vontade de adaptação às novas condições, já que a fluidez financeira é uma necessidade para ser competitivo e ter sucesso no mundo globalizado. A criação dos blocos econômicos em diferentes níveis atende a esse processo. A Europa é o subcontinente mais avançado nesta questão. Unificando-se aos poucos a partir da segunda guerra mundial, é hoje um território onde há fluidez de mercadorias, homens e recursos, acompanhados de uma cidadania unificada, que sustenta e dá condições para a existência do dinheiro unificado, o euro. Tudo isso para inserir competitivamente a Europa no cenário de batalhas mundiais. Com a América Latina (e Brasil) é diferente. Limitados ao comércio no Mercosul, o próprio projeto é menos abrangente. O investimento tem mais a ver com o sucesso de algumas empresas de comércio regional (algumas inclusive internacionais) e as moedas não são propriamente conversíveis entre si. **Efeitos do dinheiro global.** A participação passiva na globalização é danosa. Quando o dinheiro se torna o regulador e homogeneizador geral, aumentas as diferenças e as dependências, pois ele quebra a solidariedade nacional, criando ou aumentando as fraturas sociais e territoriais e ameaçando a unidade nacional. Na medida em que os governos centrais se alinham com as forças externas, mais problemas se criam para os Estados e municípios. **Epílogo.** Vamos reconstruir a federação para servir melhor ao dinheiro ou para atender à população?

17. Verticalidades e horizontalidades

As verticalidades. As verticalidades podem ser definidas, num território, como um conjunto de pontos que forma o caminho dos diferentes fluxos que ali ocorrem. O sistema de produção se organiza em rede – reticular – e pede cada vez mais por fluidez e velocidade. A relação entre os agentes é de solidariedade organizacional, no qual predominam fatores externos às áreas onde ocorre, exercidos por macroatores. São estes que organizam as tarefas

de todos os outros com suas interferências. Acrescente-se uma ação explícita ou dissimulada do Estado, num jogo que integra os níveis econômicos e espaciais de forma vertical, dependente e alienadora. Prevalecem os interesses corporativos sobre os públicos, tornam-se políticas de forças unificadoras sobre frações de território. O macro se superpõe ao micro, indiferente ao entorno, que, por sua vez, não se opõe a essa hegemonia. As empresas ou se tornam rentáveis ou migram. As verticalidades então representam uma força implacável de modernização-alienação, que torna o território um recurso pragmático. **As horizontalidades.** As horizontalidades são zonas contíguas que forma extensões contínuas. É o "espaço banal" que é o espaço de todos: empresas, instituições, pessoas, o espaço das vivências. Todos os agentes são considerados e estão relacionados entre si. A partir do espaço geográfico cria-se uma solidariedade orgânica, formado pela existência comum sobre um território compartilhado. Essas atividades devem-se ao meio local, que ocupa o papel central no jogo de relações. Nesse espaço, o Estado é limitado, já que se ocupa principalmente com as macroempresas, deixando espaço para o aprofundamento das resistências e personalidades horizontais. A sobrevivência de cada agente está ligado à sua integração com as outras. Trata-se aqui da produção local de uma integração solidária, que busca garantir a sobrevivência do conjunto. Não há necessariamente pactos explícitos ou políticas claramente estabelecidas. As forças são centrípetas (em oposição às centrífugas das verticalidades), apesar da influência das verticalidades e, ainda que não determinantes, são dominantes. As racionalidades aqui são criadas da convivência e da regulação dentro do território, a despeito da vontade de unificação e homogeneização das forças verticais. **A busca de um sentido.** As horizontalidades, ao contrário das verticalidades, utilizam vários relógios, permitem diferentes temporalidades. É a organização dentro da desorganização, cuja dialética impede que o poder cada vez maior e invasor seja capaz de eliminar o epaço banal. Nos espaços banais se recria a idéia e o fato da Política, que ajusta o funcionamento do conjunto. Aí se fundamenta a busca de um sentido e da reflexão, tão presentes nos territórios horizontais. Este deixa de ser meramente recurso para se tornar também abrigo.

18. A esquizofrenia do espaço

O mundo não existe para si próprio, mas para os outros: é o espaço que realiza e revela o mundo, em suas geografias. **Ser cidadão num lugar.** O cidadão do lugar pretende tornar-se cidadão do mundo, que, por sua vez, é apenas uma promessa, uma possibilidade. Como os atores globais eficazes são, no limite, anti-homem e anticidadão, só se pode ser cidadão (ou não) de um país, ou seja, dentro de uma realidade nacional. Mas ser "cidadão de um país" quando o território é extenso e a sociedade muito desigual pode ser apenas uma perspectiva de cidadania, como é o caso brasileiro. Com a multiplicidade trazida pela globalização, há tantos quadros de vida que a cidadania plena depende de soluções a serem buscadas localmente, desde que, dentro da nação, haja uma federação de lugares, horizontalizada. É uma construção de baixo para cima, cujo ponto central são as individualidades fortes e garantias jurídicas. **O cotidiano e o território.** Tanto o território como o lugar são esquizofrênicos, pois se de um lado acolhem a globalização com sua nova ordem, neles se produz uma contra-ordem, formada por pobres, excluídos e marginalizados, que, cada vez mais, se entregam a manifestações contra o pragmatismo global. Em busca da sobrevivência, vemos a produção na base, de pragmatismo com emoção a partir dos lugares e pessoas juntos. O lugar é determinante, não como quadro de vida, mas como espaço vivido. A racionalidade do mundo que cada lugar ganha um quinhão se propaga heterogeneamente, deixando espaço para outras (ir-) racionalidades, ampliadoras da consciência. No campo, a racionalidade da globalização se dá mais extensiva e rapidamente que nas cidades, onde predominam as irracionalidades que resistem àquela. A esquizofrenia dos lugares se resolve a partir do fato de que cada pessoa, grupo, firma ou instituição realiza o mundo à sua maneira, de dentro do lugar, enquanto o mundo se dá de fora e através da intermediação política. A mediação técnica é imediata, enquanto a política exige interpretação. Mas uma coisa é ultrapassar a descoberta da diferença e chegar à sua consciência. **Uma pedagogia da existência.** A consciência da diferença pode conduzir à defesa individual de interesses próprios, sem ser a defesa de um sistema de idéias alternativas. Do ponto de vista das idéias, a questão é sair do imediatismo para uma visão de longo prazo; do ponto de vista da ação, o problema é sair das soluções imediatis-

tas e obter uma política genuína de remédios estruturais e duradouros. Com isso se supera a antiga oposição entre o mundo e o lugar. Como o conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto aguça a curiosidade, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do que acontece no mundo, autoriza a criação de uma visão crítica da situação e dos processos. Depois o problema passa a ser como sair de uma situação crítica para uma visão crítica e em seguida, obter consciência. A existência é a produtora de sua própria pedagogia.

V - LIMITES À GLOBALIZAÇÃO PERVERSA

A análise da globalização ficaria incompleta se ficássemos apenas nos seus aspectos dominantes. Cabe agora ver os limites e ver os sinais de que há mais processos paralelos, que caracterizam a transição para um novo período. Em primeiro lugar, o sistema ideológico não resiste à evidência dos fatos: a velocidade não existe para todos e a desigualdade é evidente. O cotidiano revela também que não há a universalidade do usufruto das vantagens do tempo real para a grande maioria. A promessa de melhoria de vida para todos caíram face ao crescimento da escassez, que atinge as classes médias e cria cada vez mais pobres. Os excluídos relacionam suas vicissitudes às novidades que os atingem e tornam-se conscientes cada vez mais e em maior número. Daí o repúdio, pelos países cada vez mais pobres, às políticas que se centram no dinheiro, em favor de soluções que se centrem mais no próprio homem e na construção de um novo mundo.

19. A variável ascendente

Esse momento histórico, chamado tanto de globalização como de pós-modernidade é apenas um período, que, como em outros, possui variáveis que o explicam e mantém (descendentes) e variáveis que apontam para a mudança (ascendentes). Citemos alguns como o desencanto pelas técnicas, a recuperação gradativa do bom senso, o aumento da pobreza em todos os continentes, que impede o acesso às técnicas prometidas universais, o surgimento de idéias e soluções locais que fogem à lógica das idéias centrais hegemônicas. Poderíamos afirmar que surge já uma nova era em que o homem é a principal preocupação.

20. Os limites da racionalidade dominante

Como afirmou Weber, no limite do totalitarismo da racionalidade capitalista, há uma perda da razão, pois uma boa parcela da humanidade, por desinteresse ou incapacidade, não é mais capaz de obedecer a leis, normas, regras, mandamentos e costumes derivados da hegemonia. Proliferam os "ilegais", os "irregulares" e os "informais". No caldo de cultura onde se produz essa nova consciência, há conformidade sem conformismo, os homens redescobrem a verdadeira razão e utilizam a variedade, a criatividade a espontaneidade que começam "embaixo", pelos pobres e que escapam ao totalitarismo. Como diz Sartre, na escassez é que torna possível a história. No estreitamento das possibilidades e eliminação das certezas de futuro, aliados ao crescimento da pobreza, novas filosofias superam o racionalismo europeu, bisavô do racionalismo tecnocrático de hoje.

21. O imaginário da velocidade

Dentre os itens prometidos está a idéia amplamente difundida de que a velocidade está aumentada e é irreversível na produção da história. Na verdade, porém, apenas algumas firmas e instituições são altamente velozes, e em menor número ainda as que utilizam boa parte do potencial prometido das técnicas. O resto da humanidade produz, circula e vive em outra velocidade. Na verdade, ninguém sabe exatamente para o que serve, além da competitividade, essa velocidade prometida. **Velocidade: técnica e poder.** Essa promessa é muito mais política que técnica. De fato, usar a velocidade é muito mais um interesse das empresas dominantes, pois para muitas outras, a urgência não é o dado mais relevante a buscar. Se no passado a ordem mundial se construía por uma não-obediência à homogeneização da técnica (os impérios e países viveram em conjuntos de idéias diferentes em seus domínios) – o que não impedia nem sua convivência nem a organização interna relativamente independente dos outros, hoje com a exigência da competitividade, tenta-se superar os diferentes níveis e os pobres que vivem longe dos grandes mercados. O território resiste à tentativa do circuito superior destruir as formas já existentes, pois, com sua capilaridade, atinge, nas grandes cidades, aspectos da vida que os grandes não conseguem. Além disso, as empresas menores e lo-

cais não dependem de uma única norma para existirem. **Do relógio despótico às temporalidades divergentes.** Com a interdependência globalizada dos lugares e a planetarização dos sistemas técnicos, estes, invasores, querem parametrizar a eficácia local. Para isso, precisa do discurso de que é imprescindível à sobrevivência, indispensável e que sua velocidade é algo desejado por todos, porque, com ela, viria o sucesso. Na verdade ela não beneficie nem interessa à maioria. As crises atuais são, no limite, justamente o resultado dessa aceleração, já que poucos se utilizam dos canais de fluidez e neles esgotam seus recursos, deixando os outros à mercê de si mesmos. O problema, aceitando que existe pelo menos outra forma possível de juntar globalização e técnica, é recolocar o homem no seu lugar central. A palavra-chave do momento, velocidade, é apenas mais uma imposição ideológica.

22. Just-in-time versus o cotidiano

Outra interpretação das verticalidades e horizontalidades é a oposição entre as atividades *just-in-time* da mais-valia universal e as atividades que forma a vida cotidiana. As primeiras se propõem como racionalidade única, atributo de um pequeno número de atores, mas sem razão, já que subordina os que dela se utilizam. No cotidiano, porém, a razão de viver pode ser outra, com tantas modalidades quantas são as existências. Os espaços hegemônicos precisam de regras e obediência estrita a elas, desesperadamente, enquanto o cotidiano supõe uma demanda pela Política, na conjugação de múltiplos interesses. No mundo do tempo justo, a sobrevivência depende da competitividade planetária, no cotidiano, com várias temporalidades coexistentes e conviventes, consideram-se, paralela e solidariamente a existência de cada um e de todos, numa heterogeneidade criadora.

23. Um emaranhado de técnicas: o reino do artifício e da escassez

As técnicas de uma dada situação não são hegemônicas. As que são, funcionam em rede. Quando se imbricam, não porque são solidárias entre si, mas porque a vida da sociedade o é. **Do artifício à escassez.** As técnicas estão em toda parte: na produção, na circulação, no território, na política, na cultura, no corpo e no espírito do homem. Ou seja, estamos todos mergulhados no mundo do artifício. A base da produção de carências e da escassez é que não há acesso às coisas, serviços, relações e idéias que se multiplicam na racionalidade hegemônica. Evidenciam-se três tendências: 1) uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2) uma incorporação limitada de modos de vida chamados de racionais e 3) uma produção ilimitada de carência e escassez. Assim se criam as desigualdades e, em paralelo, necessidades, porque não há satisfação para todos. Não que a produção seja impossível, mas porque é desigualmente distribuída. Daí a consciência da escassez: o que falta a mim, outro melhor situado tem. De Sartre: não há bastante para todo o mundo. Por isso o outro consome e eu não, somos definidos não pelo que temos possível, mas também pelo que nos é impossível: os "possuidores" e os "não possuidores". Os primeiros conseguem escapar à escassez, readaptando-se, num círculo vicioso falta-satisfação: o consumidor satisfeito conduz à repetição de sua satisfação. Os segundos descem a escada rolante que sobe, a cada dia uma nova escassez, sem descanso, numa vida-batalha pela sobrevivência, sem negociações. Como a surpresa é a rotina, os "não-possuidores" tem como benefício a prontidão dos sentidos. **Da escassez ao entendimento.** A experiência da escassez é a ponte entre o cotidiano e o mundo. As fontes de escassez se revelam tanto pelo número imenso de objetos à disposição como pelo apelo incessante ao consumo. A cada dia um novo objeto é objeto de apetite. A sociedade atual vai, pelo mercado e pela publicidade, criando desejos insatisfeitos e explicações. Cada escassez, apesar de parecer com a do outro e com a de ontem, é vista como única. Alteridade e individualidade se reforçam com a renovação da novidade. As cidades são o palco ideal dessa revelação, com sua multiplicidade de contatos e metamorfose permanente. Para os pobres, a escassez é um dado permanente da existência, mas como sua própria existência é uma mudança permanente, para eles, o trabalho é descobrir a luta de hoje, uma ponte entre a necessidade e o entendimento.

24. Papel dos pobres na produção do presente e do futuro

Miséria é a privação total, com o aniquilamento (ou quase) da pessoa. Pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida, em que a consciência é possível. Os mise-

ráveis são os derrotados, os pobres não se entregam, não têm repouso intelectual, pois a memória é sua inimiga. A sociedade urbana pode escapar de seus intérpretes (nas faculdades) ou seus vigias (nas delegacias de polícia), mas não dos que são obrigados a lutar todos os dias nela. Os donos do tempo são também os donos do espaço, que exclui todos os outros. Essa política não é a política institucional, mas baseada na necessidade de continuar existindo. E a hegemonia das idéias de consumo se entranha na vida dos pobres, evocando neles expectativas e desejos que não podem contentar. Pode, com isso, faltar entendimento sistêmico do mundo aos pobres, ser-lhes nebuloso e confuso, mas a desilusão do que não é satisfeito, perante o vizinho que prospera, pode despertá-lo. Num primeiro momento, ele se percebe apenas uma peça no quebra-cabeças, mas falta-lhe entendimento do todo para saber o que é mais ampla. A semente do entendimento já está plantada e poderá gerar inconformidade e talvez rebeldia. Os movimentos de massa nem sempre resultam de falas claras e articuladas, mas sempre resultam do entendimento de suas situações. A organização estruturada pode constituir o meio de negociação necessário para encontrar um novo meio de vida e luta, mas obter resultados não deve estimular a repetição ou a imobilidade.

25. A metamorfose das classes médias

Cada época cria novos atores e novos papéis. **A idade do ouro.** O chamado milagre econômico brasileiro permite que exista a classe média brasileira, tanto nos centros urbanos como nos interiores e meios rurais. A explosão das classes médias acompanha a explosão demográfica, a explosão urbana e a explosão do consumo e do crédito. Em paralelo, há uma expansão e diversificação do emprego e da consolidação de uma pequena burguesia operária. Como a modernização tende ao esvaziamento do campo e é sempre seletiva, os que foram para as cidades e não puderam participar do circuito superior da economia como assalariados formais criaram trabalho no circuito inferior, como "informais". No Brasil do milagre, a classe média cresce sem competição ou demanda ao Estado de seu bem-estar material. Todos subiam juntos, embora para andares diferentes. A classe média sabia que subia e queria mais. Foi a grande beneficiária do crescimento econômico, do aumento de vagas em educação, do modelo político e dos projetos urbanos (conjunto chamado hoje de qualidade de vida) às custas dos pobres que se multiplicavam. O acesso ao crédito virou o instrumento para alcançar a estabilidade social. Essas benesses eram, na verdade, a moeda de troca dos governos pelo apoio que as classes médias lhes davam. Uma classe média mais apegada ao consumo que à cidadania, sócia do crescimento e do poder, tolerante e cúmplice do regime autoritário. Quando a democracia se instala na década de 1980, as esquerdas dão mais espaço às preocupações eleitorais e menos à pedagogia propriamente política. As classes médias brasileiras têm relação direta com o como hoje atuam os partidos políticos. **A escassez chega às classes médias.** Quando a escassez chega à classe média, na educação dos filhos, no cuidado com a saúde, na aquisição ou aluguel da moradia, no pagar pelo lazer, pela falta de garantia no emprego, pela deterioração dos salários, pela poupança negativa e pelo crescente endividamento, aumenta o desconforto como presente e a insegurança com o futuro. Some-se a preocupação dos filhos com seu futuro profissional. Acostumadas a atribuir aos políticos a solução de seus problemas, agora se distanciam deles. Com a fragmentação da mídia e da informação, somada à certeza de não mais influir politicamente, afastaram-se, quando deveriam aproximar-se. Não haverá necessariamente a consciência, o primeiro degrau será provavelmente a defesa das situações individuais, na retomada do consumo e do conforto. É só num segundo momento que se pode esperar um entendimento maior do processo e que pode levar à participação na transformação da sociedade. **Um dado novo na política.** Seja como for, os interesses materiais das classes médias estão feridos de morte. Mas, por enquanto, irão apenas gerar rearranjo dos partidos. Quando se tornarem mais ilustradas e mais despojadas materialmente, terão a tarefa de forçar os partidos a completar seu trabalho de implantar uma democracia além da eleitoral, mas também econômica, política e social.

VI - A TRANSIÇÃO EM MARCHA

O novo normalmente surge imperceptível para os contemporâneos já que suas sementes se impõem quando o velho ainda é predominante. Mas a história é uma sucessão ininterrupta de épocas. No mundo atual, sabemos que vivemos um novo

período, mas o novo que mais apreendemos é o uso da técnica e da ciência apoiados pelo grande capital. A globalização atual nem é uma continuação do que havia antes nem semelhante às que a precederam. Chegamos a um século em que o homem pelos avanços da ciência produz um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação. Mas, para entender o processo da globalização atual, precisamos levar em conta o estado das técnicas e o estado da política.

26. Cultura popular, período popular

.Para a maior parte da humanidade a globalização influencia todos os aspectos da existência, não homogeneamente em extensão e em profundidade, pelo próprio fato que cria escassez seletiva e atinge diferentes lugares e pessoas diferentemente. Uma das conseqüências desse agravamento das diferenças é a rivalização da cultura popular com a cultura de massas. **Cultura de massas, cultura popular.** Um exemplo é a cultura. Tanto se percebe uma cultura de massas tentando impor-se sobre a cultura popular como as reações desta sobre aquela. Um primeiro movimento é conduzido por um mercado cego, indiferente às heranças e realidades dos lugares, que apresenta a cultura popular como algo exótico e domesticado. Mas a cultura popular – felizmente – soube aproveitar os espaços técnicos da própria cultura de massas para se fazer notar, para tornar audível a cultura "de baixo". Não é global por sua origem local, mas reveladoras da expressão de um discurso político universal. Os "de baixo" não têm os meios de participar da cultura de massa, mas, por estarem ligados ao território, ao trabalho e ao cotidiano, obtêm forças para deformar o impacto da cultura de massas. É na cultura da vizinhança, de criação atípica, que ocorre a integração orgânica dos pobres. Os símbolos das culturas de massa são fixos, porém substituíveis, já os "de baixo", da cultura popular são expressão do próprio movimento da sociedade. **As condições empíricas da mutação.** A partir das migrações políticas e econômicas e da mistura intercontinental e intranacional dos povos, raças, religiões e gostos se pode afirmar um reemergência das massas. As economias provavelmente se "informalizarão". A nova divisão do trabalho será por cima, obediente às técnicas da racionalidade, a normas rígidas, veloz, e a por baixo, na redescoberta cotidiana das combinações que permitem a vida em diferentes graus de qualidade e quantidade, solidária, polirrítmica. **A precedência do homem e o período popular.** Uma outra globalização supõe o homem no centro das ações, ao invés do atual dinheiro, onde o homem é apenas um elemento residual. Isso ocorrerá apenas ao final do processo, quando a compaixão e a solidariedade reduzirão as fraturas sociais, numa nova ética, numa nova sociedade, num novo espaço geográfico. O novo modelo deverá ser capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma vida humana digna. O mercado interno será a preocupação central, com ampliação da qualidade de vida para a maioria da população.

27. A centralidade da periferia

A idéia de irreversibilidade da globalização atual é reforçada cada vez que pensamos que a história será sempre feita a partir dos países centrais, isto é, da Europa e dos Estados Unidos, aos quais, de modo geral, o presente estado de coisas interessa. **Limites à cooperação.** Quando, porém, observamos melhor a estrutura, é imposta uma visão única para os outros, enquanto Europa, Japão e Estados Unidos disputam entre si parte do mercado global sobre o qual serão hegemônicos. Qualquer fração de mercado, não importa onde, é fundamental à competitividade das empresas e da tríade (EUA-Japão-UE). Mas a idéia de cidadania nestes países ainda é forte, o que dificulta suprimir inteiramente direitos adquiridos, impondo resistência à livre-ação das empresas. A colaboração da tríade aos mercados regionais é muito mais uma questão de interesse deles do que de efetiva colaboração ao desenvolvimento regional. **O desafio do sul.** Os países subdesenvolvidos mais cedo ou mais tarde compreenderão essa situação que só lhes aumenta a dependência. Na contradição entre grandes interesses-pequenos parceiros, a história da maioria da humanidade conduz à consciência da sobrevivência à tercermundização. Claro é que essa consciência estrutural de inferioridade não chegará simultaneamente a todos e nem a vontade de mudança será sincrônica. Pode-se, porém admitir que mais cedo ou mais tarde haverá uma revisão do que sustenta a atual globalização, rompendo a unidade de obediência hoje predominante. Sob o peso de uma dívida externa impagável, a condição de ingovernabilidade faz transferir verbas sociais para o setor econômico. Já se vê hoje limites e manifestações

contra essa situação, no Irã, no Iraque, na malásia, sem contar com a inclusão particularizada da Índia e da China na globalização, que nada têm de passivos, como se faz crer. Com um terço da população, não aceitam simplesmente serem mercado para os blocos econômicos hegemônico, podendo surgir um eixo terceiro-mundista do sul. Considerem-se também as formas de desordem social em vários países. Até quando se poderá acalmar as populações crescentemente insatisfeitas? Na busca de soluções para manter a hegemonia, os dominadores farão sacrifícios que o restante das nações não conseguirá sustentar. A globalização atual é seletiva e não atinge todos nem a todos os lugares da mesma forma e na mesma intensidade e há ainda áreas em que foi necessária uma adaptação dos produtos do Ocidente para que pudessem ser assumidos. Uma coisa é certa: a mudança para a nova globalização não virá do centro do sistema, que resistirá e dificultará a mudança. Modelos alternativos de associação horizontal entre países vizinhos darão nova cara aos blocos regionais em níveis mais elevados de cooperação fazendo surgir, de baixo para cima, uma nova globalização.

28. A nação ativa, a nação passiva

As formas brutais adotadas para impor mudanças nos fazem rever o que fazer com as coisas, as idéias e também com as palavras. **Ocaso do projeto nacional?** No hoje, reconhecer essa estrutura da globalização é difícil, por isso os projetos das grandes empresas acabam guiando os países. As noções de destino nacional e projeto nacional têm cedido espaço para preocupações menores, imediatistas, já que os partidos políticos nacionais raramente apresentam objetivos políticos e sociais claros com visão de conjunto. As metas se tornam estatísticas. **Alienação da nação ativa.** O Brasil não foge à ironia de ser nação ativa, que obedece ao desígnio globalitário e passiva, exatamente por obedecer. Ativo no discurso da modernização e passivo na subserviência. O discurso globalizado das burguesias nacionais associadas às burguesias internacionais para ter eficácia local precisa de um sotaque doméstico. Aparece como fluido, próspero, rico e articulado com os interesses internacionais. **Conscientização e riqueza da nação passiva.** A maior parte da população e da economia, os residuais do mercado global, não entra na contabilidade e estatísticas oficiais. Quem os define é o intelectual. A necessidade de participar da racionalidade dominante, junto com a insatisfação e inconformismo diante dos resultados faz reforças a noção de escassez e convoca à revisão da situação individual e coletiva. A "nação passiva" é lenta, endógena, resistente, mora onde vive e, por isso mesmo, capaz de articular um projeto de mundo próprio. O papel dos intelectuais será, talvez, muito mais do que combater a nação ativa, mas de chamar à reflexão a sociedade desorganizada e a organizada nas associações, sindicatos, igrejas, partidos.

29. A globalização atual não é irreversível

A globalização atual é muito mais resultado de uma ideologia restritiva do que produto das idéias possíveis. **A dissolução das ideologias.** O que vemos em toda parte é uma dissolução das ideologias dominadoras, no confronto com a experiência vivida pelos povos e indivíduos, a partir da contestação do credo financeiro pelo sistema econômico. O discurso que serve de alicerce aos Estados, empresas e suas práticas gera um conformismo e uma inação que contamina os jovens e muitos intelectuais. Essa visão do mundo, porém, é contraposta não pelo que existe que a reforça, mas pelo que pode efetivamente existir em toda parte, o mundo das possibilidades reais, em determinadas condições. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa. O que parece definitivo não é verdade eterna. **A pertinência da utopia.** O projeto utópico conjuga dois valores: os essenciais - válidos em qualquer tempo e lugar, como a liberdade, a dignidade, a felicidade - e os contingentes. Os futuros são muitos, não um só. As etapas e ajustamentos para o caminho dependerão da clareza com que os projetos nacionais forem apresentados. Na recriação das necessidades dentro de um mundo de coisas e serviços abundantes, a experiência da escassez levará à compreensão da necessidade da mudança. Nas condições atuais, essa evolução pode parecer impossível. Com a politização generalizada, a rapidez dos processos aumentará a rapidez das mudanças e dentro de um novo conjunto de normas. Neste fim do século XX, tudo é política e normas. **Outros usos possíveis para as técnicas atuais.** Inteligência e criatividade. O computador, símbolo das técnicas da informação, disseminado no corpo social, supera situações e divisões sociais existen-

tes, libera a criatividade e a inventividade necessárias à mudança. E a idéia de distância cultural atinge seu limite. A combinação da informática e da eletrônica nas técnicas dão a possibilidade de retomada da criatividade.

Resumo elaborado por
Antonio Carlos Berardi Júnior,
professor e mestre em Educação

Anotações

Anotações

Anotações

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO (SINPEEM)
Avenida Santos Dumont, 596, Ponte Pequena - CEP 01101-080 - Fone 3329-4500

SINPEEM - SUBSEDE LESTE – **Avenida Sapopemba, 3.341, Vila Prudente - Fone 2211-3786**

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
Viaduto Jacareí, 100, Bela Vista - CEP 01380-900 - Fone 3396-4000

GABINETE DO PREFEITO
Edifício Matarazzo - Viaduto do Chá, 15, Centro - CEP 01002-020 - Fone 3113-8000

SECRETARIA MUNICIPAL DE MODERNIZAÇÃO, GESTÃO E DESBUROCRATIZAÇÃO (SMG)
Rua Líbero Badaró, 425, Centro - CEP 01009-000 - Fone 3396-7000

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)
Rua Borges Lagoa, 1.230, Vila Clementina - CEP 01403-001 - Fone 3396-0600

DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS (DRH)
Rua Líbero Badaró, 425, Centro - CEP 01009-000 - Fone 3396-7000

DEPARTAMENTO DE SAÚDE DO SERVIDOR (DSS)
Praça do Patriarca, 100, Centro - CEP 01002-010 - Fone 3397-3000

HOSPITAL DO SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL (HSPM)
Rua Castro Alves, 60, Aclimação - CEP 01532-700 - PABX 3208-2211 - Marcação de consultas: 3525-5445

INSTITUTO DE PREVIDÊNCIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (IPREM)
Avenida Zaki Narchi, 536, Carandirú - CEP 02029-000 - PABX 2224-7500

SERVIÇO FUNERÁRIO MUNICIPAL (SFM)
Viaduto Dona Paulina, s/nº, Centro - CEP 01501-020 - Fone 3247-7000
Rua da Consolação, 247 - 5º andar - Fone 3396-3800 - Informações gerais: 0800-109850

CONAE 2
Avenida Angélica, 2.606, Higienópolis - CEP 01228-200 - Fone 3231-0522

SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS (SMF)
Palácio do Anhangabaú - Viaduto do Chá, 15 - 11º e 12º andares, Centro - CEP 01002-020 - Fone 3397-5700

HOLERITE ELETRÔNICO
Fones 3105-6016 e 3105-6422

IMPRENSA OFICIAL
Rua da Mooca, 1.921 - Fone 5013-5108

OUVIDORIA MUNICIPAL
Fone 3334-7100 (PABX) - Reclamações: 0800-175717 e 3334-7132 (fax)

PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES (PROCED)
Rua Maria Paula, 270 - 6º andar, Bela Vista - CEP 01319-000 - Fone 3396-1600

SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
Avenida Santos Dumont, 596, Ponte Pequena - CEP 01101-080 - São Paulo-SP
Fone 3329-4500 – www.sinpeem.com.br – e-mail: sinpeem@sinpeem.com.br

DIRETORIA

Presidente	**Claudio Fonseca**
Vice-presidente	**Adelson Cavalcanti de Queiroz**
Secretário-geral	**Cleiton Gomes da Silva**
Vice-secretário-geral	**Antonio Bonfim Moreira**
Secretária de Finanças	**Doroty Keiko Sato**
Vice-secretária de Finanças	**Cleide Filizzola da Silva**
Secretário de Administração e Patrimônio	**Josafá Araújo de Souza**
Secretária de Imprensa e Comunicação	**Mônica dos Santos Castellano Rodrigues**
Vice-secretária de Imprensa e Comunicação	**Patrícia Pimenta Furbino**
Secretária de Assuntos Jurídicos	**Maria Cristina Augusto Martins**
Vice-secretária de Assuntos Jurídicos	**Nilda Santana de Souza**
Secretária de Formação	**Teresinha Chiappim**
Vice-secretária de Formação	**Sylvie Bonifácio Klein**
Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais	**Eliazar Alves Varela**
Secretário de Política Sindical	**João Baptista Nazareth Jr.**
Secretária de Assuntos do Quadro de Apoio	**Reni Oliveira Pereira**
Vice-secretário de Assuntos do Quadro de Apoio	**Tomaz Humberto Jabanj**
Secretária de Seguridade Social/Aposentados	**Myrtes Faria da Silva**
Secretária para Assuntos da Mulher Trabalhadora	**Lourdes Quadros Alves**
Secretário de Políticas Sociais	**João Kleber de Santana Souza**
Secretário de Saúde e Segurança do Trabalhador	**Floreal Marim Botias Júnior**
Secretário de Organização de Subsedes/Regional	**José Donizete Fernandes**

DIRETORES REGIONAIS

Almir Bento de Freitas - Clarice Bonfim - Edivaldo dos Santos Nascimento
Eduardo Terra Coelho - Fidelcino Rodrigues de Oliveira - Gicélia Santos Silva - Júlia Maia
Lilian Maria Pacheco - Luzinete Josefa da Rocha - Marcelo Alves Nishikata
Maria Hildete G. Nepomuceno Rezende - Miriam Halcsih Machado - Rogério Marcos de Melo

SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

Jornalista responsável: **Graça Donegati - Mtb 22.543** – Diagramação: **José Antonio Alves**
Impressão: **Gráfica Graffis – 50 mil exemplares** – Distribuição gratuita