

APOSTILA CONCURSO **2019**



PEDAGÓGICA

COORDENADOR **PEDAGÓGICO**

ÍNDICE

Introdução.....	03
O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.....	04
Projetos pedagógicos na educação infantil.....	28
Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.....	68
Direitos humanos no chão da escola: um sonho possível.....	84
O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.....	101
Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens.....	121
Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.....	139
Afinal, o que fazem os bebês no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.....	147
A coordenação pedagógica e a questão do registro.....	153
O professor e a avaliação em sala de aula.....	157
Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.....	168
Organização e gestão da escola: teoria e prática.....	184
Documentação pedagógica: teoria e prática.....	193
Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas.....	200
Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.....	210
Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.....	225
O currículo: uma reflexão sobre a prática.....	234
Educação de jovens e adultos: reflexões a partir da prática.....	262
Diário do acolhimento na escola da infância.....	270
Saberes docentes e formação profissional.....	274
Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem.....	301
Educar os três primeiros anos: as contribuições da experiência de Lóczy ¹ para a formação do professor de educação infantil.....	307

INTRODUÇÃO

A realização periódica de concursos para cargos docentes e gestores da carreira do magistério municipal da cidade de São Paulo é uma das conquistas importantes da luta realizada pela pelo SINPEEM.

Por lei, que conseguimos aprovar, a Prefeitura tem de realizar concursos para professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores a cada dois em dois anos ou sempre que comprovado a existência de 5% de cargos vagos. Igual tratamento deve ocorrer com os cargos que compõem a carreira do pessoal de apoio.

Embora seja lei, nunca deixamos de pressionar pelo seu cumprimento pelo prefeito. Pressão que também realizamos para que os aprovados sejam convocados para escolherem e ocuparem as vagas existentes.

Nossa preocupação com os concursos também está presente no dia a dia, oferecendo cursos de atualização e formação para os associados e cursos preparatórios para as provas dos concursos.

O curso e apostilas que organizamos visa dar subsídios para os nossos associados e pode ajudar na preparação para que tenham um bom desempenho nos concursos e também para atualização profissional.

Desejamos a todos um bom curso e bom desempenho nas provas.

A DIRETORIA

CLAUDIO FONSECA

Presidente

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

São Paulo: Loyola, 2015.

Biografia das organizadoras

Laurinda Ramalho de Almeida é vice-coordenadora e professora doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP.

Vera Maria Nigro de Souza Placco é coordenadora e professora doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP.

Breve resumo da obra

Coletânea que aborda o tema “atendimento à diversidade” reconhecendo a multiplicidade presente nas escolas, as especificidades de cada sistema e segmento de ensino, a diversidade humana e social ao lado dos direitos de todos a uma educação de qualidade objetivando a formação integral do aluno.

1 - A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história

Laurinda Ramalho de Almeida

O texto resulta de pesquisa documental e de depoimentos concedidos por coordenadores pedagógicos, em diferentes contextos de políticas públicas. Eles responderam oralmente ou por escrito a cinco questões, mas este trabalho só se refere a duas delas: Quais foram suas maiores alegrias/realizações na coordenação, e seus piores momentos? Como você expressa hoje o que significou a participação naquele momento de sua trajetória profissional?

Momentos de vanguarda na coordenação pedagógica na rede estadual de ensino de SP

Na década de 1960 floresceram diversas escolas experimentais de acordo com o artigo 104 da Lei nº 4.024/1961.

Colégio de aplicação da USP

Fundamentado em experiências pedagógicas renovadas, tornou referência. Surgiu de convênio firmado entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) em 1957. Em 1962 foram instaladas as classes ginasiais experimentais, depois denominadas integradas.

Julieta Ribeiro Leite relata que ele funcionava como laboratório, formando futuros educadores. Promovia simpósios que permitia a troca de experiências, com participação de escolas oficiais e

particulares. A integração entre pessoas, o apoio dos colegas, o reconhecimento dos pais e o entusiasmo dos alunos foram fontes de alegria. Houve a conquista de pagamento de horas de trabalho extraclasse; da introdução de aulas de recuperação por nível de dificuldade, mixando classes, e de tempo extra para realização de tarefas e provas para alunos mais lentos.

Ginásios vocacionais

Foram criados pela Lei nº 6052/1961 e implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional, órgão ligado a SEESP. Vigorou de 1962 a 1970. Foi uma experiência pioneira de “escola de cidadania” com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a formação integral do educando. Moacyr da Silva relata ter contribuído para a formação continuada de professores pela troca de experiências e para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos críticos e cidadãos comprometidos.

Grupo escolar – Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Gegedec) – Experimental da Lapa

Idealizado pela professora Terezinha Fram, o espaço de experimentação educacional com regimento especial fazia seu próprio recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de educadores diferenciados da rede em geral. O núcleo experimental da Lapa era composto pelo GEPE (Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental) I, GEPE II, GEPE III, GEPE IV e Curso Supletivo de Adultos.

Vera Maria Nigro de Souza Placco relata ter realizado trabalho integrado do ponto de vista educacional e pedagógico obtendo sucesso. E ela diz que até hoje questiona o professor em formação: “O que seu aluno leva de você quando ele sai daqui?”.

Coordenadoria do ensino técnico

A Coordenação de Ensino Técnico da Seesp desde a década de 1950 contava com orientadores educacionais (OE). Havia reuniões de estudo e acompanhamento para eles. Os OE foram convidados a escrever sobre a coordenação pedagógica como diretriz para o trabalho nas escolas. Em 1970 entendia-se que era importante a orientação pedagógica, e acabaram por assumir um duplo papel de Orientadores Educacionais e Pedagógicos em suas unidades. Também, sentiram a necessidade de trabalhar a orientação educacional via currículo.

Projetos especiais

A partir da segunda metade da década de 1970, um conjunto de escolas participaram de um projeto que previa a figura do coordenador pedagógico ou professor-coordenador para articular as ações.

Projetos para “escolas carentes”

Em 1976, a partir de estudos socioeconômicos-demográficos na rede estadual foram selecionadas “escolas carentes” que necessitavam de maior suporte de recursos humanos e materiais. Estas escolas receberam coordenadores pedagógicos, que eram professores efetivos selecionados com base no Decreto nº 7.709, de 18/03/1976. A Lei Complementar nº 201 de

09/11/1976 permitiu aos coordenadores pedagógicos designados em exercício que tivessem a função transformada em cargo. Alguns foram participando de concursos para prosseguimento da carreira, outros permaneceram no cargo.

Neusa Banhamra Ambrosetti relata: “Tivemos que construir o papel do coordenador no dia a dia, tivemos um curso inicial e passamos a estudar e preparar o trabalho (formamos um grupo de estudos), o que facilitou o exercício da profissão”. A função envolvia uma série de atividades: orientar e coordenar o planejamento da escola, acompanhar e articular as atividades planejadas, observando no dia a dia as necessidades dos alunos e professores, e discuti-las no HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico, semanais). No final de cada bimestre reuniam-se para analisar os resultados das avaliações. É interessante observar como os educadores encontram alternativas não previstas pelo sistema de ensino, criando espaços e modos próprios para enfrentar os desafios cotidianos. É importante entender a escola como local favorável à docência apoiando, valorizando e reconhecendo o trabalho do professor. Mais do que as questões metodológicas ou as técnicas de ensino, é a construção desse “sujeito coletivo” empenhado num objetivo comum que orienta e dá sentido às ações de professores e alunos no espaço escolar.

O ciclo básico

Instituído pelo Decreto nº 21.833/1983, foi um projeto de reformulação da escola de 1º e 2º graus visando nova proposta de alfabetização. A Resolução SE nº 1.213/1983 e suas regulamentações apresentaram orientações para o plano de trabalho nas escolas.

Maria Lúcia Boáçalha Rodrigues afirma o sentimento de alegria ao ter um trabalho coletivo com resultados positivos.

Projeto reestruturação técnica, administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, no período noturno – Projeto Noturno

Medida de maior impacto até hoje tomada para melhoria do ensino noturno na rede estadual, executada por 152 escolas entre 1984 e 1985. Característica principal: cada escola elaborou sua proposta de melhoria a partir de sua problemática específica e solicitaram da SEESP o que consideravam necessário para viabilizá-la. De um modo geral as escolas foram atendidas, como um professor para coordenar o noturno (Resolução SE nº 54/1984 dispôs sobre as atribuições a esse profissional) e duas horas semanais de reuniões remuneradas.

Jacy Marcondes Duarte relatou que houve muita cooperação e trabalho conjunto, sendo muito gratificante para os envolvidos. Era concedida remuneração extra aos professores envolvidos, mas não para o coordenador. O professor melhorou a atuação com aulas melhores, e não foi pela introdução de novas tecnologias ou reciclagem dos professores, mas pela assunção da responsabilidade e pela vontade de cada um (algo interessante era compartilhado, sem imposição).

Egle Pimetta Armani relata que o coordenador tem que conhecer a clientela, ajudar os professores e a direção, fazendo a mediação entre a escola e o aluno e visando o sucesso do aprendizado.

Projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)

Projeto delineado pela Coordenadoria do Ensino regular de 2º grau do Ministério da Educação apoiando pedagógica e financeiramente as unidades de federação interessadas em

desenvolver ações na área do magistério. O Decreto nº 28.089 de janeiro de 1988 criou 18 Cefams em SP, um para cada diretoria de ensino, com finalidade de priorizar a formação de professores da pré-escola até a 4ª série do 1º grau e aprimorar os professores que atuavam na habilitação específica de 2º grau para o magistério e nas classes da pré-escola até a 4ª série do 1º grau.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio relatou que acompanhava as atividades docentes. A HTP (hora de trabalho pedagógico) foi incluída na jornada do professor para este estudar, planejar, rever trabalho, reorientar os rumos, atender alunos e suas famílias. A formação na HTP era baseada nas dificuldades visando a excelência. A seleção de alunos era pelo interesse pela profissão. Eles recebiam mensalmente salário mínimo para estudar, ser assíduo e se dedicar aos estudos. Muitos traziam históricos escolares desfavoráveis. Suas lacunas e dificuldades eram assumidas como questões pedagógicas.

Escola padrão

Foi instituída pelo Decreto nº 34.035, de 22/10/1991, baseada em três eixos: autonomia, organização e capacitação. A implantação ocorreu no final de 1991 e iniciou em 1992 em 306 escolas; em 1993 foi implantado mais 1.052 escolas; em 1994 o número de escolas neste projeto eram 2.224. Em 1995 havia um projeto que desenvolvia ações junto à comunidade local nos fins de semana, ainda não havia a escola da família, mas os alunos e a comunidade local já utilizavam o espaço da escola para realizar cursos, jogos e campeonatos, reunião de associação de moradores, entre outras atividades. A diferença era que a comunidade organizava as ações, o que foi estabelecendo uma relação de confiança entre escola e pais de alunos.

Segundo Francisco Carlos Franco, a formação contínua em serviço transcende o espaço das reuniões pedagógicas. Ele passou a valorizar todos os instantes em que estava com os professores e com os alunos, desde os momentos do cafezinho na sala dos professores, até a conversa desinteressada com os alunos. Percebeu que a coordenação pedagógica tinha que estar na sala de aula, nos corredores, enfim, tinha que conviver com todos os espaços da escola.

Coordenação para todas as escolas da rede estadual de ensino

Coordenação por períodos

A Resolução SE nº 28/1996 expandiu a coordenação para todas as escolas, e a Resolução nº 76/1997 estabeleceu as atribuições para o professor-coordenador, a principal delas: atuar “no processo de articulação e mobilização escolar na construção do PPP da unidade escolar”. A expansão se deu em termos de “postos de trabalho”, um por escola; nas que oferecessem no mínimo dez classes no período noturno, dois coordenadores, um para o diurno, outro para o noturno. Vários estatutos do magistério (leis complementares de 1974, 1978 e 1985) previam a figura do coordenador como cargo e a do professor-coordenador como função ou posto de trabalho. A coordenação expandida para toda a rede foi como professor-coordenador (função).

Marcelo Abreu Cesar relata que preparava HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) para aprimorar a prática e ampliar conhecimentos pedagógicos. Observou aulas dos professores e percebeu que muitas vezes o problema partia do professor; não havia planejamento e havia comportamentos inadequados com alunos gerando situações de conflito.

Coordenação por segmentos

A Resolução SE nº 88 de 19/12/2007 estabeleceu normas de credenciamento para a função de professor-coordenador a partir de 2008. Trata-se da coordenação por segmentos: um professor-coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries, um para o segmento de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e um para o ensino médio, e estabeleceu a gratificação para a função. E para acompanhar o trabalho do professor-coordenador foi designado nas Diretorias de Ensino o PCOP (professor-coordenador da Oficina Pedagógica).

Nas memórias, propostas geradoras de futuro

As experiências dos anos de 1960 foram projetos pedagógicos de qualidade inquestionável, baseados nos princípios da justiça, solidariedade e participação coletiva. As instituições foram centros de excelência e se apresentaram como laboratórios para estudo, implantação e testagem de metodologias renovadas, curriculares e de gestão. As escolas que receberam condições especiais (materiais e humanas) para o trabalho dos professores-coordenadores e dos professores puderam realizar uma educação de qualidade. Em 1996, quando se deu a expansão da coordenação para todas as escolas da rede pública, sem iguais condições às dos projetos especiais, a qualidade não foi a mesma, apesar da persistência e do envolvimento dos coordenadores. As alegrias relatadas pelos coordenadores referem-se a realizações conseguidas pela viabilização de propostas coletivas que não lhes era imposta.

Em busca de uma finalização

Mostrei a trajetória da coordenação pedagógica na rede de ensino estadual de São Paulo por acreditar, sem desmerecer os demais profissionais da educação, a importância da atuação do coordenador pedagógico para uma escola pública de qualidade.

Compete ao coordenador pedagógico as funções de articulador, formador e transformador:

- como articulador, oferece condições para os professores trabalharem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- como formador, oferece condições ao professor para se aprofundar na área específica e trabalhar com ela;
- como transformador, deve ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 39).

2 - Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Introdução

Um tema recorrente nos trabalhos sobre formação de professores tem sido o dos saberes e aprendizagens necessários à sua ação pedagógica, nos âmbitos teórico e prático. Sabe-se, por exemplo, que esses saberes são de fontes diversas, que abrangem desde a experiência de vida do sujeito até os conhecimentos teóricos próprios da profissão (TARDIF LESSARD; LAHAYE, 1991).

Observa-se que este profissional tem apresentado dificuldades para desenvolver ações que favoreçam as interações na escola e também que o coordenador pedagógico não consegue encontrar espaço de atuação nos âmbitos físico e material ou como disponibilidade interna e motivação para desenvolver a ação de coordenar, articulando vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino.

A proposta deste texto é refletir tecendo considerações sobre o coordenador como mediador e as aprendizagens necessárias à apropriação dos saberes que lhe possibilitam assumir-se como tal. Toma-se, então, como ponto de partida que o coordenador pedagógico é um profissional que, assim como o professor, precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática.

A ideia de mediação

O termo mediação passou a circular nas escolas com o advento do construtivismo, nos anos de 1980, quando começou a negar o ensino que na época se denominou autoritário, em que o professor era a figura mais importante do processo e que detinha o saber (SAVIAMI, 2009), e o papel do professor começou a ser questionado. Chegou-se à concepção do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento.

Mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Para Vygotsky a mediação é central no processo de desenvolvimento do sujeito. É por meio dela que as funções psicológicas elementares se transformam em funções psicológicas superiores, que se relacionam com ações intencionais como planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, pensamento etc. Funções humanas que se desenvolvem pela mediação da cultura.

Segundo Vygotsky (1998, p. 73), a transição para a atividade mediada muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica.

A mediação assim entendida como processo que promove acesso à produção da cultura, cuja apropriação transforma o modo de funcionamento do psiquismo humano, é necessariamente realizada pelo outro, representado pelas pessoas de nossas relações. Pode-se pensar na mediação como intervenção, visto que promove a transformação de dadas funções psicológicas. Deve-se pensá-la como algo que se coloca “no lugar de”.

Esta definição permite uma primeira aproximação à função do coordenador pedagógico como mediador: ele deve ter o domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. A forma de funcionar dos professores – entendida como memória, pensamento, consciência, imaginação, criatividade, linguagem etc. – transforma-se, por meio da intervenção do coordenador, em novos modos de funcionar, ampliados pela experiência mediada.

A fundamental responsabilidade do coordenador pedagógico é o desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Os conhecimentos que os professores dominam serão investigados, reorganizados e elevados a outros patamares. A aprendizagem de qualquer conhecimento novo que depende da interação com outros coloca como condição a relação interpessoal. Independentemente da idade, a aprendizagem é entendida como

um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social, que se constitui como mediação, tem um papel fundamental.

Saberes necessários ao coordenador pedagógico: que aprendizagens?

O coordenador pedagógico para atuar como mediador precisa se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – a própria escola. As aprendizagens que promovem essas apropriações são: como relacionar-se com outros, o domínio de estratégias de relacionamento, a compreensão sobre valores como respeito, tolerância, investimento no outro, implicação etc.

Considerando que o processo de apropriação de conhecimentos é único e singular, e que as experiências nele vividas o são na relação com outros e no coletivo, não se pode deixar em segundo plano a importância da compreensão dos aspectos subjetivos presentes no processo de aprendizagem. Assim, na “tensão característica dos processos de apropriação de conhecimento, na relação do sujeito consigo mesmo e com grupos, na complexidade do individual e coletivo” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 8), nesses processos subjetivos está a essência da formação do educador, e o coordenador pedagógico precisa ter clareza sobre isso.

A memória “enriquece com seus conteúdos e significados a percepção do aprendiz na relação com o conhecimento” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 25) dando sentido a estas relações, e tendo um papel de mediador nos processos de aprendizagem. Sendo assim: “a memória é matéria-prima para a possibilidade da transformação” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 35). O coordenador pedagógico pode recorrer às contribuições da memória, nos processos formativos com seus professores, por meio do uso de autobiografias, de narrativas orais e escritas, de diários “de bordo”, de comentários e reflexões sobre a prática, que desencadeiam e mobilizam significativas aprendizagens, com consequências benéficas para a prática desses professores. O movimento de formação daí decorrente será profundamente motivador de novas e importantes aprendizagens do professor. Neste processo de mediação, o coordenador pedagógico auxilia o professor a enxergar seu funcionamento metacognitivo, para que se aproprie “cada vez mais de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e quem sabe transformadora!” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 58).

Os processos metacognitivos são individuais, autorregulados pelo próprio sujeito. O professor que decide ver ou desvelar seus processos reflexivos busca uma tomada de consciência sobre sua reflexão e lhe “permite compreender melhor a atividade mental realizada e promover as relações necessárias” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 59). Esse processo exige a orientação e a supervisão de um formador para que o professor se torne capaz de autorregular-se. Isso pode ser facilitado pelo coordenador pedagógico na medida em que ele utiliza, nos processos formativos que busca desencadear, atividades e recursos que possibilitem ao professor expressar suas dificuldades, seus êxitos; explicar suas ações e seus projetos; identificar seu próprio processo de aprendizagem, de modo que, além de autorregular-se em relação a esses aspectos, possa também auxiliar seus próprios alunos a fazer o mesmo.

O coordenador precisa se preocupar também com a subjetividade de seus professores, isto é, considerar o fato de que cada experiência individual ou grupal, cada ação formativa, cada relação pessoal ou pedagógica estabelecida com outros, cada uma delas é única e terá um sentido para o professor que a experimentar. “Estas diferenças estão relacionadas às experiências individuais; por essa razão, no mesmo encontro, atribuem-se sentidos diversos para a mesma atividade de formação” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 42).

Como se poder perceber, os espaços de formação propostos pelo coordenador pedagógico geram inúmeros sentidos e significados, que, concomitantemente, o configuram. Assim, o coordenador pedagógico é desafiado sempre a “trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Para os professores em formação há a valorização ou não do estudo, da reflexão, ou a obrigatoriedade de atender a exigências institucionais (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 45).

O coordenador pedagógico será ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessa ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46).

3 - O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade

Marli André, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP Hildizina Norberto Dias, professora da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

Introdução

Este texto focaliza o importante papel do coordenador pedagógico na formação do professor quanto ao atendimento à diversidade. Para tal é feito um estudo sistemático de temas relacionados à diversidade cultural para toda a equipe escolar.

Os alunos trazem para a escola sua bagagem cultural, e cabe aos professores e outros agentes escolares potencializar tal diversidade a favor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Estudos mostram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência do ensino é a dissociação entre a cultura escolar e a cultura social. A questão da diversidade cultural, do multiculturalismo e das diferenças tem sido ultimamente colocada com muita ênfase nas áreas da educação que focalizam a problemática da formação de identidades do aluno e do professor.

O tema da diversidade cultural

A diversidade, de acordo com Takahashi (2006, p. 3), é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra. Ela pode ser biológica ou cultural. Na perspectiva do autor há três tipos de diversidade cultural: genética, linguística e cultural propriamente dita. A diversidade cultural genética refere-se às “variações e similaridades genéticas entre as pessoas”; a diversidade cultural linguística aponta para a existência de “diferentes linguagens e sua distribuição em regiões”; a diversidade de culturas é o “complexo de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum” e deve ser discutida também com a noção de “diferença”.

O tema da diversidade cultural tem sido alvo de debates, pois educadores estão preocupados em encontrar formas de conciliar o direito de igualdade à educação para todos com respeito às diferenças culturais.

O tema diversidade, de acordo com Gimeno Sacristán (2002, p. 14-15), deve ser encarado com naturalidade pela escola, visto que “a diversidade, assim como a desigualdade, são

manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação na sala de aula” e “a heterogeneidade está presente nas escolas porque também está presente na vida social externa”. E alerta: “todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade”. Devemos estar atentos para que “em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade”.

A diversidade passou a ser um problema educacional que foi criado pela própria instituição educacional ao querer administrá-la. De acordo com Gimeno Sacristán (2002), a expansão da escolaridade universal ocorreu paralelamente ao desenvolvimento da psicologia diferencial e infantil e da instalação do pensamento taylorista.

A psicologia diferencial, no estudo de variações entre os indivíduos, provoca uma série de classificações e dicotomias, que leva à definição de hierarquias, à distinção dos sujeitos segundo graus de inteligência, diferenças de personalidades, estilos cognoscitivos etc.

O pensamento taylorista adota o modelo da racionalidade e eficiência industrial, propondo “a divisão de processos complexos de transformação em ações parciais em cadeia”. A ideia de fases passa a ser adotada no currículo e o ensino absorve e põe em prática a divisão em etapas, separa grupos em normais e anormais, adiantados e atrasados, bem-sucedidos e fracassados etc.

A psicologia influencia a pedagogia e a didática, preocupando-se em encontrar métodos, modelos e estratégias de diferenciação do ensino. Tais áreas colocam a diversidade como problema educacional que necessita ser tratado. O multiculturalismo situa a diversidade como tema educacional primordial e traz à discussão as questões políticas ligadas aos direitos humanos, ao direito à diferença, à inclusão, à educação para todos e o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Diversidade e formação de professores

Nos processos de formação de professores devemos lembrar que vivemos em uma sociedade multicultural e a escola faz parte desta sociedade. Segundo Candau (2006, p. 3) “a cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e [dos] jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades”. Enfrentar estas questões exige repensar o papel das escolas e dos educadores. Compete aos educadores a criação de estímulos que ponham em evidência as diferenças, e a partir do confronto das diferenças é que devem ser desencadeadas as ações.

Entre os educadores, o professor tem um lugar de destaque. Lima (2006, p. 273) considera que a formação de “professores culturalmente comprometidos” envolve três domínios básicos: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, além da ética e da estética. Em relação aos conteúdos, a autora defende que os professores se apropriem de conteúdos básicos, que lhe forneçam uma sólida formação teórica e uma atitude crítica diante deles. Um aspecto fundamental nesse âmbito é a coerência entre ter domínio de conteúdo, a maneira de ensinar e como agem como formadores. Em relação ao domínio das metodologias, a autora explica que as questões metodológicas não podem ser dissociadas das de conteúdo. Ela chama a atenção para adotar múltiplas metodologias para atender às diferenças presentes na sala de aula. Quanto ao domínio da sensibilidade a autora explica que uma atitude de amorosidade, no sentido freiriano, em termos de um conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar com as minorias, que “efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os saberes de casa”. É neste domínio que

se localizam as formas mais variadas de preconceito e discriminação por parte dos professores, o que exige uma reflexão sobre os próprios valores, atitudes e comportamentos e a busca de informações para superar as dificuldades.

É importante repensar a função social e cultural da escola e do professor, e pensar numa nova concepção de educação e de formação. De acordo com os mesmos autores, tal concepção deve entender o professor como sujeito sociocultural. A educação deve estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros.

Propondo uma metodologia de formação

A metodologia de pesquisa deve ser usada na formação de professores, para que estes desenvolvam habilidades de investigação, que aprendam a observar, formar questões, hipóteses de pesquisa, selecionar dados, sejam capazes de seus achados e suas novas dúvidas. Isso os auxilia a refletir sobre sua prática e aperfeiçoa o trabalho docente para que se possa efetivamente emancipar os alunos.

Essa proposta apoia-se no pressuposto que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdo, mas sim a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agir sobre ela. Permitindo ao aluno reorganizar os esquemas mentais, estabelecer relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. Neste processo é essencial o envolvimento ativo dos participantes e é imprescindível a ação de um mediador, no caso, o coordenador pedagógico.

É fundamental o papel das interações sociais no processo de formação do professor-investigador. O exercício do diálogo e da partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na escolha dos temas e problemas a serem investigados, quanto na busca conjunta de métodos para seu equacionamento.

É esperado do processo de formação e aperfeiçoamento docente não apenas o uso da metodologia investigativa, mas que inclua entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaço para a troca e a construção conjunta de saberes. Para que se obtenha êxito é necessário envolvimento da equipe.

Conclusões

Para realizar o projeto “professores comprometidos com a diversidade” (LIMA, 2006), pode-se propor os seguintes passos ou eixos:

Eixo 1 – Nós e a diversidade: cada educador expressa suas opiniões, conhecimentos, sentimentos e valores em relação à diversidade.

Eixo 2 – A diversidade na escola: situar a diversidade na escola, subsidio para o PPP.

Eixo 3 – A diversidade na sala de aula: pesquisa docente.

Eixo 4 – Revisão do projeto diversidade: realizar reflexão do que foi feito e definir o que precisa melhorar.

4 - Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas

Eliane B.G. Brumo, doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, professora da Universidade Mogi das Cruzes, assessora em projetos de formação continuada de educadores.

Luci Castor de Abreu, pedagoga pelas Faculdades Integração Zona Oeste (Fizo), pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Fizo, assessora em projetos de formação continuada de educadores.

Maria Aparecida G. Monção, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professora da Universidade de Mogi das Cruzes, assessora e formadora em projetos de formação continuada de educadores e gestores

Este texto propõe uma reflexão sobre a contribuição do coordenador pedagógico para melhorar práticas desenvolvidas pelos professores na primeira etapa da educação básica junto às crianças de 0 a 5 anos, propiciando o desenvolvimento integral das crianças que frequentam creches e pré-escolas.

Contextualizando a educação infantil

As mudanças profundas pelas quais a sociedade vem sendo marcada refletem-se *pari passu* na vida que acontece no interior das instituições educacionais influenciadas pelo advento da internet e da globalização. O que nos faz pensar na escola como agência social corresponsável pela formação do indivíduo e pelos processos formativos da educação básica, sobretudo na educação infantil, no qual a criança é inserida nos primeiros processos intencionais de construção de sua identidade físico-corporal, psicológica, cultural (da comunidade em que se insere) e social (das relações que estabelece).

Nos últimos quarenta anos nossa sociedade sofreu diversas transformações que trouxeram impactos profundos no cuidado e na educação das crianças. Hoje em dia é muito comum crianças pequenas frequentarem instituições educacionais provocando alterações no âmbito da cultura da infância e na legislação de nosso país. A inserção da mulher no mercado de trabalho contribuiu para a expansão de instituições de educação infantil. O que refletiu as desigualdades sociais e de gêneros presentes no país. As políticas públicas de atendimento às crianças na faixa etária de 0 e 6 anos oscilaram historicamente entre as perspectivas assistencialistas e preparatórias para a escolarização deixando uma marca divisória entre o atendimento a crianças de baixa renda e atendimento a crianças de classes mais abastadas.

O aumento das instituições de educação infantil provocou a necessidade de conhecer mais profundamente como se dá o desenvolvimento e o atendimento das crianças, desta forma houve necessidade de legislação que regulamentasse a expansão do acesso e a qualidade de atendimento prestado. Atualmente há um corpo de leis que sustentam e regulamentam a educação infantil: Constituição Federal, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Nacional para Educação Infantil. Porém, existem lacunas entre as conquistas legais, as políticas públicas de educação infantil e as práticas que ocorrem nas unidades de educação infantil.

A construção de uma pedagogia da infância que compreenda a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e que tenha como premissa fundamental a integração entre o

cuidado e a educação numa ação compartilhada com a família, garantindo a formação da criança em sua integralidade, reconhecendo esta como sujeito e garantindo que conviva em espaço onde possa exercer o direito de falar, decidir e fazer, compartilhando ambientes acolhedores com outras crianças e adultos, de forma a estimular a ampliação de seu repertório de saberes e favorecer o acesso a múltiplas linguagens pode superar o quadro caótico.

Segundo o documento *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, as ações integradas de cuidar e educar traduzem a afirmação dos direitos das crianças, direitos que se estendem desde a dimensão da proteção à vida (e uma vida de boa qualidade), até os direitos universais de se expressar, de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fugir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. Quando garantimos que a criança viva sua infância plenamente, estamos garantindo também que ela terá maiores possibilidades de aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, desenvolvendo atitudes solidárias em relação ao outro. Estamos nos preocupando com a dimensão do cuidado, que se manifesta no aprendizado propiciado pelo exercício das relações que estabelece consigo mesma e com o meio. O grande desafio é desenvolver uma escuta profunda em relação à criança, de forma que isto seja o norte do trabalho desenvolvido nas unidades.

O coordenador pedagógico no contexto da educação infantil: desafios

Uma das tarefas primordiais do coordenador pedagógico é garantir que nas ações dos educadores estejam entrelaçados os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar de forma a contemplar a multiplicidade de dimensões da pessoa humana, privilegiar a escuta e favorecer a reflexão permanente sobre o que as crianças nos dizem, contribuindo para o crescimento intelectual, afetivo, ético e relacional tanto das crianças quanto dos educadores envolvidos diretamente com elas, o coordenador atua como “mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico [...] e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas” (BRUNO, 2006, p. 26).

O coordenador pedagógico precisa também cultivar em si mesmo o exercício permanente da busca de autoconhecimento e do desenvolvimento de sua percepção de si e do mundo. Necessita assumir a postura de formador que possa ser tomada como referência para o educador que atua diretamente com a criança. Ele precisa assumir-se como articulador das relações entre educadores e criança, relações com a equipe gestora e de educadores entre si. Propiciando experiências significativas e potencializando os processos de aprendizagem no contexto coletivo.

Um dos pontos nevrálgicos da prática dos educadores está na fragilidade das relações interpessoais. O aprendizado das relações interpessoais requer a abertura para mudança, a aceitação do outro, a reflexão sobre si e sobre a prática e a dialogicidade, que inclui o conflito. Se não despertarmos para as necessidades de cultivar as atitudes constituintes de um diálogo e uma compreensão verdadeiros, como o ouvir ativo, o olhar atento, a fala explicitadora e cuidadosa, teremos muita dificuldade, como educadores, de nos tornar um grupo e de perceber quem são as crianças com quem trabalhamos, suas necessidades, singularidades e expressões. É preciso dedicar certo esforço para cultivar “um olhar atento, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir” (ALMEIDA, 2001, p. 71).

Os processos formativos devem privilegiar uma metodologia que integre as dimensões cognitivas, políticas e relacionais, e que favoreça a articulação entre o profissional e a pessoa do educador, e devem contemplar as relações interpessoais entre adulto e criança, criança e criança, adulto e adulto, remetendo a determinados saberes que devem ser contemplados nos processos formativos de educadores. São esses saberes comuns que revelam o compromisso com uma

educação humanizadora. Entretanto, há diferença nas atitudes que compõem a postura do adulto em relação à criança, cuja marca está na intencionalidade de sua prática educativa.

Segundo Ostetto e Jung, o único caminho que possibilita ao adulto perceber a criança, acolhê-la e estabelecer com ela uma relação de confiança é vivenciar esta mesma experiência consigo mesmo. A busca do autoconhecimento nos leva a conhecer o outro e conhecer o mundo.

O coordenador pedagógico na instituição impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga seu grupo a se questionar sempre, a refletir sobre sua prática, a buscar alternativas para as mudanças, atuando como o mediador de um processo no qual os professores confrontam suas ideias com ideias dos autores e de seus pares, em sucessivas sínteses que traduzem na ação de aprender e nas quais se imbricam aspectos como emoções, valores, representações e conceitos que fazem parte do universo cultural de quem aprende.

Quando o coordenador pedagógico valoriza os saberes de experiência de seu grupo, mobiliza seus esforços e seus próprios saberes numa prática formativa que reconhece e privilegia as concepções e os princípios que aqui tomamos como bandeira, vemos então aumentadas sobremaneira as possibilidades de termos como consequência um grupo de professores cuja aprendizagem se caracteriza por ser profunda e duradoura. Aprendizagem formativa amplia o repertório intelectual avançando na direção de transformar o ser, de torná-lo outra pessoa.

Uma experiência de formação

Experiência relatada a partir de um curso de Pedagogia que tinha como objetivo a formação de educadores reflexivos e pesquisadores. Diversas temáticas foram discutidas. Foi comum alunos relatarem que não havia necessidade de nível universitário para trabalhar com crianças pequenas, pois as tarefas primordiais destinavam-se à alimentação, à higiene e às brincadeiras, numa dimensão assistencialista. Mas o contato com diferentes literaturas da área possibilitou compreender a importância desta etapa do desenvolvimento da criança. Cuidar e educar caracteriza a educação infantil como segmento secundário no sistema educacional.

O espaço da sala de aula é local de encontro e de aprendizagens múltiplas, inclusive as ligadas às relações interpessoais, a participação nas reuniões de pais e nas leituras de documentos escolares tais como o projeto político pedagógico e o regimento interno. Havia momentos de reflexão coletiva fora da sala de aula. A experiência se constituiu em amplo repertório sobre o cotidiano das unidades escolares, que evidenciaram a pluralidade de formas de atendimento à criança pequena e subsidiaram a construção de um relatório reflexivo sobre as experiências no estágio. Acreditamos que a proposta tenha alcançado os objetivos de dirigir novo olhar para a educação infantil e para a especificidade da gestão neste segmento.

Bruno (2006) valoriza o processo formativo como espaço de socialização de indivíduos, de interação entre indivíduos e sociedade, e principalmente como espaço reflexivo de possibilidades de transformação, que devem dotar o indivíduo de saberes que propiciem ações que lhe permitam posicionar-se criticamente diante das relações sociais e interpessoais que surgirão durante sua vida.

À guisa de conclusão

Quatro aspectos fundamentais permeiam a atuação do coordenador pedagógico na educação infantil: a) ser formador de grupo de educadores e parceiro do diretor; b) provocar a reflexão permanente dos educadores a respeito da articulação entre cuidar e educar nas práticas cotidianas; c) oferecer escuta junto às crianças; d) tratar das relações interpessoais. A consolidação

destas requer conhecimentos e saberes. Também compõe especificidade do papel do coordenador pedagógico na educação infantil o trabalho com as famílias.

Espera-se que este texto possa fomentar a continuidade das discussões para a construção de uma pedagogia da infância que conceba a educação infantil com todas as suas especificidades e assegure um atendimento de qualidade.

5 - Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido

Lilian Correia Pessoa, mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, professora universitária no curso de pedagogia da Universidade Paulista (UNIP), professora-coordenadora na Oficina Pedagógica, atuando na formação de professores-coordenadores da Diretoria Regional de Ensino - SEE-SP.

Dada a relevância do tema, é expressiva a quantidade de estudos que discutem a intensa rotina do coordenador pedagógico em seu *locus* de atuação: a escola. Segundo Morin, o trabalho do coordenador pedagógico é dinâmico e na maioria das vezes priva a necessidade de reflexão da prática pedagógica, bem como os desafios que a ela se impõem, conforme observam André e Vieira (2007, p. 17) “[...] o dia de um coordenador pedagógico é repleto de acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis. [...] Suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar, quanto a formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais”.

É importante reconhecer que as ocorrências que permeiam o espaço escolar não estão isoladas, mas articuladas de tal modo que, ao referir-se a uma delas, é inevitável deparar com tantas outras. O processo educativo é sistêmico e processual, portanto, a atuação do coordenador pedagógico acompanha essa dinâmica.

Formar-se para formar

A atuação da equipe escolar nos anos iniciais do ensino fundamental centra-se no processo de alfabetização dos alunos. O momento histórico atual aponta para a necessidade de rever práticas e concepções que fundamentam o trabalho do professor alfabetizador, uma vez que as pesquisas acadêmicas e diferentes veículos de comunicação têm apresentado à sociedade quadro preocupante sobre a aprendizagem de leitura e escrita.

Não se pode atribuir ao coordenador toda a culpa pelo quadro da educação, principalmente sobre a formação do professor. Essa atuação articula-se com vários fatores de competência de outras instâncias, como medidas no âmbito de políticas públicas, condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho, concessão de autonomia para tomadas de decisões de caráter pedagógico, participação ativa na elaboração do projeto político pedagógico da escola etc.

O primeiro desafio da coordenação pedagógica é realizar a formação contínua dos professores. Para tal, o coordenador pedagógico deve dedicar algumas horas de seu trabalho diário à observação da atuação de seus professores, a reflexões sobre o que é necessário propiciar para que sua equipe possa avançar, a estudos que possam oferecer suporte às discussões propostas, à sistematização dos assuntos a serem tratados. Sem que tais atividades aconteçam não há como aproximar-se da realidade dos professores e oferecer espaços de formação que se aproximem de seu trabalho. Pode-se dizer que se o inesperado consome a maior parte do tempo da coordenação,

impossibilitando-a de abrir-se para o novo é, conseqüentemente, muito difícil proporcionar uma formação adequada à sua equipe. Quando as necessidades que surgem nas salas de aulas não são estudadas coletivamente, quando não são discutidas novas propostas com o intuito de oferecer mais qualidade à docência, quando as questões que se referem ao processo de alfabetização não são tratadas com pertinência, os discursos sobre a educação tornam-se vazios e distantes da escola.

Eis o duplo desafio para o coordenador pedagógico: ele precisa realizar estudos que fundamentarão a formação a ser oferecida aos professores e precisa “fabricar” este tempo de formação na rotina escolar, pois o mesmo não está disponível. E desta forma ele precisa implementar uma rotina de estudos na escola com os profissionais da educação.

Perseguir o foco: uma estratégia de sucesso...

Não se pode deixar que o trabalho do coordenador pedagógico transcorra como um barco à deriva, sem uma diretriz a norteá-lo; por outro lado não se pode ser inflexível e desprezar tudo aquilo que o afasta de suas metas. Todos precisam conhecer o que a coordenação pedagógica se propõe a cumprir. É de fundamental importância usar recursos que auxiliem no processo de planejamento e registro de rotina com uma periodicidade estabelecida. Outra estratégia interessante é reservar tempo ao final do expediente para verificar se as atividades realizadas durante o dia estiveram de acordo com os propósitos estabelecidos para a coordenação pedagógica. A medida que a rotina é implantada, o esforço que se despende para garantir que ela aconteça gradativamente diminui, dando fluidez ao trabalho.

Parcerias: a coordenação pedagógica não caminha sozinha...

O coordenador pode firmar parcerias com professores, alunos, família, equipe gestora, enfim, a comunidade escolar pode contribuir de modo valioso para o trabalho da coordenação pedagógica, desde que estejam cientes de suas possibilidades e limitações. A comunidade escolar deve ser observada nos momentos de atuação para que se possa conhecê-las e explorar suas potencialidades. Na perspectiva walloniana, os líderes devem ser identificados para delegar-lhes tarefas que exijam as tarefas estabelecidas. Sabendo-se os parceiros certos, o coordenador pedagógico tende a desenvolver seu trabalho com mais tranquilidade.

Coordenar professores alfabetizadores...

Não cabe ao coordenador pedagógico desenvolver na sala de aula o trabalho de alfabetização direto com o aluno. Contudo, é preciso reconhecer que o coordenador deve entender de alfabetização, e caso não tenha tido na sua formação inicial noções de alfabetização, ele precisará buscar conhecimentos para atuar junto à sua equipe de modo a perceber fragilidades e propor estratégias que possam auxiliar os professores na sala de aula.

Um jeito de concluir

Ao aluno cabe aprender, conhecer “como se aprende” cabe aos profissionais da educação, entre os quais ao coordenador pedagógico. Todos têm um mesmo fio condutor, ou seja, propiciar a aprendizagem aos alunos. Entre as ações cotidianas cabe uma pausa para avaliar se:

- o caminho que está sendo trilhado terá como ponto de chegada a aprendizagem do aluno, ou seja, o aluno está aprendendo?

- o trabalho que está sendo realizado pela coordenação pedagógica está atendendo às necessidades de sua equipe docente?
- a comunidade escolar está ciente das propostas do trabalho pedagógico?
- há espaços para a participação efetiva desta comunidade escolar?

6 - O coordenador pedagógico e o desafio de articular as ações pedagógicas no ciclo II do ensino fundamental: algumas possibilidades

Moacyr da Silva, diretor do ISE e FFCL das Faculdades Oswaldo Cruz, doutor pelo Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP

A Lei nº 11.274, de 16/5/2005, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

A Resolução CEB/CNE nº 3/2005 discorre a respeito da organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, passando a adotar a educação infantil até 5 anos de idade, compreendendo: creche até 3 anos, pré-escola de 4 a 5 anos; ensino fundamental até 14 anos, sendo, anos iniciais de 6 a 10 anos e anos finais de 11 a 14 anos.

Tais medidas adotam uma nova postura política em relação à obrigatoriedade e à permanência por mais tempo na escola da criança e do adolescente, havendo preocupação com maior escolaridade.

Essas mudanças fazem novas exigências em relação à escola e de uma nova postura, em especial a da articulação dos ciclos propostos.

Alguns estudos apontam que a escola que aí está não tem acompanhado as aceleradas mudanças político-sociais, econômicas, científicas e tecnológicas de nosso tempo. Pode-se desafiar o coletivo da escola para compromissos com esta nova realidade.

Muito se enfatizou a 5ª série como uma passagem complexa, com uma ruptura no processo ensino-aprendizagem. Das relações com um professor polivalente, a criança passa a se relacionar com vários professores, com várias mudanças. Muitos se sentem inseguros em relação às ordens e solicitações, outros buscam em um ou outro professor um ponto de ancoragem. Professores reclamam de indisciplina e da imaturidade das turmas. As questões de adaptação dos alunos continuarão a existir.

Estamos conscientes da necessidade de uma política educacional que possibilite e dê garantia à autonomia da escola. A questão da autonomia da escola foi apresentada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que ganha força com a Lei nº 9.394/96, quando estabelece “[...] como incumbência primordial da escola a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica” (AZANHA, 2006, p. 93).

Desta forma as instituições escolares têm autonomia legal para se (re)inventar, para que possam atender a reivindicações das mudanças legais propostas.

Incentivar o trabalho coletivo na busca de novas estratégias para abordar os conteúdos deve ser mais um compromisso do coordenador pedagógico e da equipe de direção.

Com a proposta de autonomia da escola há a possibilidade de criar, de ousar na construção de um projeto político pedagógico inovador, como os Ginásios Vocacionais nas décadas de 1960 e 1970, os Colégios de Aplicação da USP e de outras universidades, de algumas unidades experimentais, como a Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, no bairro da Lapa, na capital de São Paulo, que caracterizaram escolas diferenciadas. O conhecimento era trabalhado em seu todo,

em seu conjunto, e não de forma fragmentada. Todas as atividades de sala de aula ou fora dela, atualmente intituladas extracurriculares, ou temas transversais, eram atividades curriculares; eram uma possibilidade de articular os conteúdos numa mesma série e ao longo dos anos subsequentes numa perfeita dinâmica da interdisciplinaridade.

A escola passa a ser *locus* de formação continuada do professor quando este apresenta abertura e flexibilidade pessoal e profissional para ousar e acreditar que com o comprometimento e o engajamento de todos é possível construir uma escola diferente.

7 - A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos

Francisco Carlos Franco, doutor em Educação, Psicologia da Educação pela PUC-SP, coordenador da Pós-Graduação na Faculdade Unida de Suzano (Unisuz – Suzano- SP), professor do Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação da Universidade Braz Cubas (Mogi das Cruzes, SP), assessor e formador em projetos de formação continuada em prefeituras.

Nos últimos anos o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se aprofundado em nosso país com o intuito de buscar alternativas para propiciar aos alunos desta modalidade de ensino uma aprendizagem significativa e que atenda às especificidades, necessidades e expectativas dos educandos. Vários estudos têm explicado a necessidade de pensar na EJA como forma de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos e reverter, pelo menos parcialmente, o quadro de exclusão que estes estudantes vivenciaram em sua trajetória e por razões políticas dos sistemas regulares de ensino. Segundo Rousseau, o direito ao “segundo nascimento”: o nascimento para a cultura através do direito de estudar na escola (BARCELOS, 2006, p. 89).

É necessário rever os processos formativos dos docentes que atuam junto à EJA. A realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivências das crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e dos adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo.

Evidencia-se a necessidade de buscar alternativas para repensar o trabalho educativo com jovens e adultos, como:

- a construção de um projeto específico para a EJA.
- a formação continuada dos docentes com foco na EJA e na realidade da unidade escolar e a articulação do projeto da EJA e dos momentos de formação continuada dos professores em reuniões pedagógicas.

O projeto para a EJA

É difícil fazer ou pensar na EJA sem um projeto, ou seja, um norteador ao trabalho da escola, numa perspectiva democrática e com ampla participação da comunidade. Um projeto educacional desempenha papel fundamental como instrumento na tomada de decisões, tendo como funções primordiais: harmonizar a diversidade, ser o elemento de referência que orientará as ações, garantir a participação de forma organizada e eficaz e criar âmbitos de negociação para a tomada de decisões.

Sob a liderança do coordenador pedagógico, o grupo pode aprofundar suas reflexões sobre quais serão os parâmetros que orientarão o projeto EJA, podendo ser contempladas algumas

dimensões: conhecer os alunos, pensar o currículo, valorizar no processo educativo a cultura dos alunos e a cultura local em que estão inseridos, estabelecer parâmetros para uma relação entre professor e aluno humanizada, reconhecer a dimensão política da ação educativa, pesquisar e buscar relacionar com a prática educativa o processo de aprendizagem do adulto e proporcionar encaminhamentos e ações que favoreçam o desenvolvimento da autoestima dos alunos e o reconhecimento da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.

A formação continuada e as reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas são lideradas pelo coordenador pedagógico que tem como atribuição, entre outras atividades, a articulação dos docentes em espaços formativos, pois é o profissional que acompanha de maneira mais efetiva o trabalho dos docentes. As reuniões com os professores são momentos relevantes para que se avaliem os processos de ensino-aprendizagem. Espera-se que a coordenação pedagógica e os professores estabeleçam um processo colaborativo. As reuniões pedagógicas podem ter uma nova orientação, que pode ser efetivada em momentos distintos, entre os quais destacamos: horário de estudos, compartilhar experiências, resolução de problemas cotidianos e avaliação e reorientação do projeto da escola e do projeto para EJA.

Horário de estudos

É importante que no cronograma do projeto de formação continuada em serviço haja um espaço para o estudo de textos de assuntos pertinentes às necessidades apontadas pelos professores e pela coordenação pedagógica, com o intuito de propiciar aos docentes os elementos necessários para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do projeto da EJA. As reuniões pedagógicas são importantes para pensar o processo educativo, retomar conceitos, ampliar conhecimentos e estabelecer um processo contínuo de reflexão visto que “não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim da carreira. Formação é uma experiência permanente que não para nunca” (FREIRE, 2001, p. 245). As reuniões pedagógicas são instantes dotados do potencial de desencadear este processo de ousadia e de coragem para engendrar mudanças.

O compartilhar experiências

Uma estratégia que geralmente traz bons resultados nas reuniões pedagógicas é o compartilhar experiências das práticas docentes desenvolvidas na unidade escolar na EJA. Nela os professores compartilham ações de sucesso em sala de aula através de relatos, dinâmicas, simulações etc., onde reportam as vivências que tiveram e aos saberes que desenvolveram em sua trajetória pessoal e/ou profissional, que servem como referências para a reflexão do grupo e se relacionam com as necessidades dos professores nos processos de ensino-aprendizagem junto aos jovens e adultos com que atuam.

Ao compartilhar experiências, quando orientados por um processo reflexivo, serve como referência para que os professores conheçam outras possibilidades e estratégias de ensino que até então não eram contempladas em seu trabalho como docentes. Proporcionando momentos ricos de reflexão e de debate dos professores sobre as ações educativas que realizam junto aos educandos, e sendo excelente estratégia na formação dos professores em serviço.

Uma outra possibilidade para as reuniões pedagógicas é a de proporcionar aos docentes e à coordenação pedagógica circunstâncias para analisar a realidade e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Este momento da reunião deve mobilizar a todos para a solução de impasses que se apresentam em seu cotidiano. Neste sentido, a dificuldade de um professor em atuar com determinado aluno da EJA com carências de aprendizagem, por exemplo, deixa de ser uma questão particular e passa a ser um desafio da escola, alternativa que busca o sucesso escolar do educando.

Considerações finais

Uma ação educativa de sucesso na EJA, no contexto escolar, requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível.

É necessário que as escolas articulem as ações educativas ao projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes para desencadear um processo significativo de ensino-aprendizagem junto aos educandos.

8 - Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular

Lúcia Gusson Aguiar, mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Supervisora de Ensino na rede municipal de Embu das Artes – SP

Introdução

O modelo outrora aplicado de exclusão aos alunos indisciplinados, ou com dificuldades de aprendizagens, vem dando lugar à aceitação da diversidade humana e à busca de alternativas para o atendimento das necessidades educacionais. O coordenador pedagógico em parceria com professores, alunos e pais busca o sucesso do trabalho pedagógico. Administrar o cotidiano da escola exige do coordenador pedagógico não somente o cumprimento do planejamento curricular, mas também a articulação das relações interpessoais e seus múltiplos interesses.

A legislação que rege o sistema educacional brasileiro prevê que todos os alunos sejam atendidos predominantemente no sistema regular de ensino, e sobre esta determinação encontramos o parecer de Mello (1997), que aborda a função integradora que a escola desempenha na vida de crianças e adolescentes: O primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o papel dela não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas como Português e Matemática, mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência.

A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem.

No campo dos direitos humanos, ter um aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino apresenta um ganho inigualável, ampliando as possibilidades de relações

sociais e de aprendizagem. O acesso é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que estabelece no artigo 59: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”.

O aluno com deficiência deve ter garantido seu desenvolvimento integral. Segundo Vieira (2004), o papel do professor se ampliou: não basta para ele ser especialista em sua própria área, ele deve ser conhecedor do desenvolvimento humano e, por conseguinte, mediador entre o aluno e o meio. O professor-coordenador precisa ser suporte para esse paradigma.

Assim a cada novo aluno com deficiência que adentra a escola, teremos um planejamento visando adequar cada situação, o que passa por conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, até o momento de socialização deste aluno com os demais integrantes da escola.

O coordenador pedagógico, em conjunto com outros profissionais, apresenta um elo entre o aluno e a comunidade escolar e como facilitador entre o aluno e seus pares.

Alunos com deficiência em processo de inclusão

Sobre o termo *inclusão*, Mader (1997, p. 47) explica: é o temo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial explica que: “[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer [...] que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”. Pensar em inclusão é, portanto, ampliar a visão de direito e igualdade da pessoa com deficiência, impulsionando-a a usufruir os benefícios da vida pública e privada, em um contato mais estreito e igualitário com as mais variadas possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Sempre será bem-vindo o auxílio de recursos e de uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos etc.) que possam auxiliar o professor e o coordenador pedagógico em suas dúvidas, fornecendo subsídios para que atuem mais proficuamente com alunos com deficiência em situação de aprendizagem.

Também faz parte das funções do coordenador pedagógico administrar as relações interpessoais e refletir junto com o professor sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências, considerando não apenas as questões legais, mas também as representações que o grupo tem acerca da deficiência e da permanência desses alunos no espaço escolar.

Ações do coordenador pedagógico na escola inclusiva

Todos os integrantes da escola são corresponsáveis pelas vivências que seus alunos terão. O coordenador pedagógico contribui com a equipe escolar atuando como mediador das reflexões que o grupo tenha necessidade de compartilhar, articulando um plano de ação que defina suas estratégias de atuação, promovendo uma ação pedagógica coletiva em direção aos objetivos comuns.

Articulando a formação docente

Construir uma escola inclusiva leva tempo e demanda esforço sistemático em reuniões pedagógicas e estudos semanais que abordem temas de interesse relacionados às necessidades do

professorado. A formação em serviço demanda planejamento das reuniões, seleção de textos, escolhas de dinâmicas, organização de registros sobre os avanços, dificuldades e encaminhamentos com cada aluno. É necessário deixar um tempo reservado para as adaptações curriculares dos conteúdos, estratégias, recursos e avaliações de acordo com cada deficiência.

Promovendo a integração do aluno com deficiência

O aluno com necessidades educacionais especiais possui os mesmos desejos e necessidades que os demais de aprender e conviver. Muitas vezes, a deficiência impõe ao aluno limitações que podem ser a fala, a audição, a visão, ou movimentos, o que dificulta a interação. O coordenador pedagógico encontra respostas em como trabalhar com o aluno ouvindo-o ou percebendo sua reação sobre como e quando deverão utilizar uma estratégia diferenciada para atendê-lo. Desta forma a equipe escolar com postura respeitosa reconhece o aluno como um ser capaz de expressar suas necessidades e vontades. Além disso, muitos alunos participam das atividades em sala de aula, mas nas festas são excluídos. Projetos de integração devem ser desenvolvidos.

Compartilhando aulas e registros

Muitos coordenadores combinados com os professores assistem aulas e fazem a leitura do planejamento – importante para momentos reflexivos da prática docente. Antes de assistir as aulas, Clemente (2003, p. 58) alerta que: “[...] é importante que tenham feito acordos prévios, delimitando critérios para essa observação e que estes tenham significado para o professor. Assim, num momento posterior ao da aula, ambos poderão discutir objetivamente sobre o que foi feito, aprofundando e relacionando teorias estudadas com práticas atuais e futuras”.

Trocas de experiências

A postura do coordenador pedagógico proporcionando trocas de experiências entre professores demonstra valorização pessoal e profissional a cada um de seu grupo, fortalecendo o elo entre seus integrantes. Manter fichas de acompanhamento sistemático dos alunos é recurso importante. Segundo Canário (1998) e Bruno (2004), a escola é um espaço dinâmico que tem organizado grupos de educadores habilitados em deficiências para fornecer suporte às escolas no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Buscar parcerias

Atualmente, muitos sistemas de ensino têm organizado grupos de educadores habilitados em deficiência para fornecer suporte às escolas no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Avaliação contínua no processo de inclusão

A avaliação contínua dever ser um instrumento de reflexão individual do coordenador, considerando as variadas atribuições que desempenha. Refletir sobre o que faz, por que faz e para que faz pode contribuir para seu amadurecimento profissional na busca do redimensionamento de suas atribuições e de sua formação. Esta prática, porém, deve ser estendida a todos os profissionais da escola.

Conclusão

A inclusão de alunos com deficiência é uma conquista, e os profissionais não podem se eximir da responsabilidade de atendê-los. O processo de capacitação dos atores educacionais é contínuo e na escola.

9 - Como acolher a singularidade das escolas

Ecleide Cunico Furlanetto, doutora em Educação PUC-SP, professora do Programa de Mestrado em Educação da Unicid.

Acontecimentos em nossas vidas se transformam em aprendizado e conhecimento. Jung (1981) destaca que experiências são transformadoras na vida do ser humano por serem arrebatadores. O saber é diferente do conhecer, pois está relacionado com a experiência, com a compreensão, se originando a partir da busca de sentidos. Giemeno Sacristan (2002) argumenta que a aprendizagem mais relevante é aquela que ocorre com o contato direto com a natureza, com pessoas e com os objetos culturais.

A experiência viabiliza expandir a compreensão do papel do coordenador pedagógico em cada cenário escolar.

Primeira experiência

Na década de 1980 assumi a coordenação pedagógica em uma escola de rede particular de ensino fundamental. O construtivismo estava cada vez mais forte nas escolas brasileiras e as ideias de autores como Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, entre outros, inspiravam o ideário pedagógico da época. Eu estava trabalhando conjuntamente com uma outra coordenadora, orientando os professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Para muitos professores, a escola era um ambiente de novas possibilidades. Queríamos modernizar, atualizar o ensino, mas ao mesmo tempo, tínhamos medo, insegurança.

Existia uma diferença entre a teoria e a prática. Almeida (2008) afirma que a sala de aula é um espaço de convivência, onde é viável planejar. Havia uma integração de cada grupo, conforme o planejamento exigia. Contudo, discussões e conflitos também fizeram parte dos estudos, de modo que o grupo elaborou um quadro de referências do coletivo, incluindo tudo o que eles estavam descobrindo. Esse quadro, nunca estava completo, se transformava constantemente. Além disso, o grupo precisou buscar informações não apenas em autores construtivistas, mas também, em outras referências.

De acordo com Paín (1992), a aprendizagem tem dois diferentes níveis. O *nível lógico*, é aquele referente aos conhecimentos que são transmitidos a outros e as operações de pensamento, e o *nível dramático*, caracterizado pelos sentidos de aprender de quem ensina. Para aprimorar a compreensão do nível dramático, a equipe pedagógica interagiu com a psicologia analítica. Técnicas expressivas foram utilizadas pelos principais conceitos, além da leitura de textos. A compreensão do aprendizado do docente foi expandida com essa nova forma de aprender. Os professores compreenderam que “o jeito de ensinar e aprender” não vinha apenas de conceitos, mas também de suas experiências vividas. Assim sendo, novas práticas formativas foram sendo supervisionados por coordenadores, assessorias com especialistas de áreas e reuniões pedagógicas. Havia um ciclo no qual todos trocavam de papel para aprender e ensinar.

O recomeço

Por estar integrada nesse processo, fui convidada para ser coordenadora das quatro séries finais do ensino fundamental, com o objetivo de compartilhar minha experiência com outros docentes. A organização pedagógica dificultava as trocas individuais, porque não haviam horários específicos para encontros entre a coordenadora e o professor. Toda semana havia uma reunião pedagógica a qual envolvia reuniões de áreas, séries e gerais. Não existia outros coordenadores pedagógicos no nível que eu trabalhava, tampouco assessores de área, de modo que duas diretoras me auxiliavam na função de coordenadora.

Para muitos professores eu era uma ameaça de trabalho. Porém, muitos outros me enxergavam como uma salvação para uma nova mudança. Nos primeiros momentos ocorreram muitos conflitos e discussões. Tínhamos ideias e conhecimentos diferentes. Placo (2008) argumenta que o confronto com a mudança não ocorre sem resistências. Há sempre justificativas para permanecer em lugares já conhecidos. Havia vários motivos pelos quais muitos professores não aceitavam as mudanças, por exemplo, muitos gostariam de uma coordenadora que “facilitasse” suas vidas, como a coordenadora anterior fazia. Na maioria das vezes eu tentava escutar a demanda dos professores e ajudá-los ao máximo. Porém, sempre sentia a sensação de não ter feito o suficiente para assisti-los. Percebia a insatisfação por parte das diretoras, pois eu não estava atendendo suas expectativas de mudanças. Elas também estavam vinculadas com o passado da escola, assim sendo, em alguns momentos dávamos um passo à frente, porém, em outros, passos também se recuavam.

A descoberta do registro

Constatei que era fundamental planejar cada dia, para não ficar a mercê dos acontecimentos. Percebi que planejar e registrar tudo não eram medidas suficientes. Comecei a registrar as atividades em cores distintas. As primeiras escritas falavam de uma sensação de insegurança, afinal eu convivía com um grupo de professores que olhavam para as minhas fragilidades e não para as minhas competências. A imagem de uma coordenadora criativa e competente estava perdendo lugar para uma figura de coordenadora insegura e imobilizada. Algumas tarefas ficavam sempre para o dia seguinte, alguns professores apareciam constantemente nas páginas do planejamento, mas pouco nas páginas do registro cotidiano. Eu percebi que eu estava presa em uma armadilha. Tinha sido contratada para mudar o rumo que a escola estava percorrendo. Era fundamental sair do lugar em que eu me encontrava, de uma coordenadora apegada ao passado e com os saberes que precisavam ser aplicados em uma nova aprendizagem.

Inicialmente, interrompi o processo anterior e construí um novo traçado para a escola. Muitos professores rejeitaram o trabalho que eu pretendia realizar. Mas, devido ao sucesso de uma experiência que tínhamos produzido, formamos um grupo capaz de trabalhar com espírito de equipe e de produzir novos conhecimentos. A mudança foi construída a cada dia. Havia uma professora que influenciava muitos outros professores. Ela era vista como muito competente tanto pelos docentes, como pelos pais das crianças. Sua competência estava relacionada ao seu conhecimento sobre a matéria, a sua exigência e a capacidade de conduzir com autoridade situações difíceis. Porém, essas mesmas características que a descreviam, colocavam-na em situações difíceis. Alguns alunos apresentavam muitos problemas em suas aulas. Como eu era a coordenadora da escola, precisei tomar uma atitude para solucionar a questão. Marcamos alguns encontros para elaborar atividades para desenvolver o raciocínio dos alunos. Tudo parecia estar

perfeito, mas me sentia acuada sobre como abordar o lado sombrio de sua prática. Após inúmeras tentativas, fracassadas, de falar sobre o sofrimento de alguns alunos e das consequências do sofrimento, resolvi reler meus registros para encontrar uma solução.

Para entender o sofrimento dos alunos, me concentrei no que ela fazia de melhor, ensinar. Mergulhei no trabalho realizado por ela e descobri aspectos muito positivos. Ela tinha um desejo imenso de ensinar e acreditava que não era possível sacrificar a aprendizagem da maioria para poupar alguns alunos que ela considerava “preguiçosos”. Acreditava que minhas tentativas de “proteger” os alunos poderia colocar a qualidade de ensino em risco. Com o tempo, descobrimos novas formas de aprender uma com a outra. Tínhamos conhecimentos distintos, mas juntas poderíamos aprimorar as possibilidades de pensamento.

Além de dialogar comigo e com os professores, dialoguei também com a teoria. Jung desenvolveu o conceito de individualização, o qual me auxiliou a expandir o processo de desenvolvimento das escolas. Ele dizia que para o ser humano não basta apenas viver, mas construir sentidos para a vida. A grande tarefa é tornar-se si mesmo, e é fundamental que a consciência reconheça esse trajeto para poder colaborar com ele. Descobri que cada escola percorre seu caminho, também tem seus processos de individuação.

As diretoras e os professores mais antigos relataram como a escola tinha se iniciado. Aos poucos, todos foram se integrando ao processo e abrindo espaços. Finalmente me senti parte da escola. Ao terminarmos a atividade, constatamos que havia eixos que poderiam auxiliar projetos futuros.

Na semana do planejamento para o ano seguinte, pensamos em planejar o futuro de forma diferente. Em vez de focar na atualização dos planejamentos, organizamos diversas oficinas, cada qual pautada por uma linguagem utilizada pelas diferentes disciplinas da escola, tais como escrita, plástica corporal, cartografia dos acontecimentos da natureza e da geometria, que seriam coordenadas pelos professores que eram familiarizados com a área e enfrentadas por professores de outras áreas. Todos enfrentariam o mesmo desafio. Essa atividade auxiliou os professores a estabelecer novas maneiras de pensar e expressar. Ficou nítido que a tarefa da escola era muito mais ampla. Essa descoberta provocou desconforto. Alguns professores diziam: “Eu não sei trabalhar com esses conteúdos, eu só fui preparado para ensinar minha disciplina”. Começamos um período de estudos para planejar a mudança. Construímos um novo modelo de unidade didática que ampliava a concepção de conteúdo. Os professores entenderam que o seu compromisso era com a unidade didática, mas também com o aluno e sua cultura. Desta forma, os alunos teriam uma compreensão mais ampla dos processos de desenvolvimento.

Percebemos uma dissociação em nosso trabalho. O trabalho pedagógico era pautado por teorias cognitivas, que procuram desenvolver a função do pensamento, enquanto, o trabalho da orientação educacional era pautado pelo desenvolvimento das capacidades emocionais. O conceito de símbolo, construído pela psicologia analítica (JUNG, 1964), permitiu integrar esses dois níveis. Para Byington (2003), o processo de formação da consciência ocorre com base na elaboração simbólica. Cada vivência necessita ser elaborada pelo indivíduo e ressignificada. Ao viver o processo, ele aprende e amplia a consciência. A busca e a relação com o que não possuímos, mas que precisamos e desejamos, é que nos capacita para trabalhar e aprender juntos.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria Carmem Silveira Barbosa e
Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2008*

APRESENTAÇÃO

Nesta obra o diálogo entre teoria e prática permeia todo o texto e para que isso acontecesse foi de fundamental importância a parceria de escolas e de professoras que organizam seu trabalho educativo em torno dos projetos de trabalho.

O livro estrutura-se em dez capítulos.

1º capítulo - aborda as origens da palavra projeto e como foi sendo construído nos diferentes momentos da história da educação.

2º capítulo - justifica a retomada desse modo de organizar o ensino na perspectiva dos novos paradigmas da ciência, explicitando como se dá a aprendizagem humana e o que significa trabalhar com projetos no contexto atual.

3º capítulo - busca na etimologia da palavra projeto seu entendimento em uma abordagem pedagógica.

4º capítulo - procura fazer compreender que trabalhar com projetos não se encerra nas paredes de uma sala de aula.

5º e 6º capítulos- Discuti as questões mais estruturais, voltadas ao planejamento: diferentes modos de operacionalizá-lo e o papel que desempenham os diversos atores desse processo: educadores, alunos e pais.

8º e 9º capítulos – demonstra que é necessário rompermos com as tradicionais práticas usadas para avaliar quando nos propomos a trabalhar com projetos de trabalho.

10º capítulo- traz uma abordagem do trabalho desenvolvido na região da Reggio Emília, na Itália, realizando uma breve discussão metodológica e a exemplificação do cotidiano, por meio do relato de um projeto desenvolvido em uma das escolas dessa rede de ensino.

CAPÍTULO 1: ERA UMA VEZ...

Trajeto e projetos

A vida dos seres humanos é constituída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Esse vocábulo, portanto, não é de domínio exclusivo do campo educacional. Observamos o uso dos projetos em diferentes áreas do conhecimento, como a arquitetura, a engenharia, a sociologia.

Na área educacional o movimento denominado Escola Nova teve um papel importante no questionamento aos novos sistemas educacionais que emergiam no mundo ocidental fazendo uma severa crítica à escola tradicional, bem como às concepções de criança, de aprendizagem e de ensino. Esse movimento uniu educadores de vários pontos da Europa e da América do Norte, estendendo-se também para outros continentes.

As propostas teóricas e metodológicas emanadas da Escola Nova não eram certamente unas em termos de alternativas pedagógicas, mas em todos os lugares onde se constituiu tinha como objetivo a crítica e a construção de uma visão crítica à educação convencional: “... a necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”.

Alguns de seus fundadores e principais representantes foram Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859- 1952). No Brasil, por meio da escrita de um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), educadores como Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira agruparam-se em torno de um grande movimento de democratização da educação, uma causa que em seu entendimento beneficiaria as crianças brasileiras.

Em geral, os escolanovistas procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem as seguintes características:

1. a globalização dos conhecimentos,
2. o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos,
3. a sua participação no processo de aprendizagem,
4. uma nova didática
5. a reestruturação da escola e da sala de aula.

Visando essa nova organização foram pensadas várias estratégias como os centros de interesses (Decroly) , os projetos e as unidades didáticas.

John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick são apontados como os principais representantes da pedagogia de projetos. Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. O foco é a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes da mesma. Nesse contexto, a sala de aula funcionaria como uma comunidade em miniatura, preparando seus participantes para a vida adulta. A função primordial da escola seria a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.

Quatro passos eram considerados norteadores da planificação de um projeto: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado.

Dewey afirmava que “projetar e realizar é viver em liberdade” e levantava como princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola:

a) princípio da intenção — toda ação para ser significativa precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve corresponder a um fim, ser intencional, proposital;

b) princípio da situação-problema — o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;

c) princípio da ação — a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;

d) princípio da real experiência anterior — as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;⁴

e) princípio da investigação científica — a ciência se constrói a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;

f) princípio da integração — apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;

g) princípio da prova final — verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;

h) princípio da eficácia social — a escola deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático.

Hoje voltamos a falar de projetos, porém não da mesma forma que a Escola Nova o fez.

É necessário dar-lhes “uma nova versão”, na qual estejam incluídos:

1. o contexto sócio histórico, e não apenas o ambiente imediato,
2. o conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos,
3. a atenção à diversidade e
4. o enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças.

CAPÍTULO 2: POR QUE VOLTAR A FALAR EM PROJETOS?

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas e tiveram dificuldade para inserir-se nos sistemas educacionais nacionais porque eles tinham como objetivo a construção de um outro sujeito social e epistêmico. Além disso, seus objetivos políticos e sociais não eram compatíveis com os sistemas sociais e econômicos e a escola continuou executando ao longo do século XX um ensino que foi pensado no século XIX.

Em segundo lugar, podemos pensar no que tem sido denominada como a “crise da escola”, isto é, ao fato de grande parte da população ter tido acesso à escolaridade ao longo do século, porém essa frequência não ter garantido a aprendizagem.

Em terceiro lugar, é importante considerar que a dinâmica da vida das sociedades contemporâneas pressupõe outro modo de educar as novas gerações e que as novas características da infância e da juventude não têm sido consideradas nos modos de pensar e de realizar a educação escolar.

Os novos paradigmas da ciência

O século atual inicia questionando a compartimentalização dos saberes e apontando a passagem de um paradigma disciplinar para um interdisciplinar ou transdisciplinar ou, como afirmaria Edgar Morin (2000), para a religação dos saberes se quisermos resolver os complexos problemas que a humanidade construiu, como a pobreza, as epidemias, o terrorismo, o aquecimento global. Assim, introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico que neste momento realiza uma relação sistêmica. Outra importante conquista da ciência foi a de questionar a sua relação com a verdade. Passou-se de uma ideia de verdade única — inicialmente religiosa e depois científica — para o convívio com as incertezas, com as diferentes interpretações, com o caráter problemático e não definitivo da ciência. A verdade, portanto, não é absoluta, ela é construída e histórica. Conhecer é estabelecer um diálogo com a incerteza.

A aprendizagem humana

As interpretações iniciais sobre a aprendizagem tinham como paradigma a biologia, que indicava uma visão maturacional, isto é, uma ideia de que a herança genética era o elemento

primordial para a aprendizagem e de que as novas aquisições comportamentais e cognitivas emergiriam das alterações na maturação das estruturas físicas e dos processos fisiológicos do organismo. No século XX, predominou uma perspectiva ambiental da aprendizagem baseada no modelo skinneriano segundo a qual era da adaptação ao ambiente que emergiriam os novos procedimentos. Nessa perspectiva, os organismos tenderiam a repetir os comportamentos que conduziam a recompensas e a abandonar comportamentos que deixassem de conduzir a tais recompensas ou que levassem à punição, o que aumentaria a possibilidade de repetição de um comportamento ser o reforço positivo nas aprendizagens. No final do século XIX, tanto o pragmatismo de W. James e C.S. Pierce quanto as posições construtivistas vão dar ênfase à ação, isto é, às relações entre os sujeitos e o ambiente.

Na psicologia desenvolvida por Jean Piaget, os esquemas seriam as estruturas mentais que se transformam através da adaptação — assimilação e acomodação —, sendo a equilíbrio o processo de busca e de ajuste entre os esquemas existentes e as novas experiências ambientais. O socioconstrutivismo, representado pelas ideias de H. Wallon e de Vygotsky, aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo o ambiente ensina — e aprender significa criar a cultura. Compartilhando a perspectiva construtivista, os teóricos culturalistas (Cole, Bruner) vão afirmar que o desenvolvimento ocorre pela ação dos indivíduos sobre o ambiente, salientando ainda que a biologia e a experiência desempenham papéis iguais e recíprocos no desenvolvimento do ser humano agregando, porém, a importância da contribuição ativa de outras pessoas da comunidade para a construção dos conhecimentos das novas gerações. As habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura. Os princípios estruturais específicos de um domínio requerem ambientes adequados, culturalmente organizados, para poderem emergir e desenvolver-se. Assim, a aprendizagem somente acontece quando se vive em um contexto organizado para a sua emergência.

Os “projetos de vida” e a história do grupo social mais amplo, acumulados ao longo do tempo, constituem-se em elementos importantes no desenvolvimento individual dos seres humanos. Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Destaca-se a concepção de que todas as dimensões da vida — a emoção, a cognição, a corporeidade — estão em ação quando se aprende. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações.

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem.

O cérebro humano é um sistema aberto e fortemente plástico e a inteligência é o processo de estabelecer inter-relações entre as estruturas cerebrais. A inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas — reais ou abstratos — que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio. Richard Gregory (1996), ao analisar diferentes tipos de inteligência, diz que podemos encontrar dois tipos:

1. a do conhecimento armazenado (potencial) e
2. a do processo e da resolução de problemas (cinética).

A escola sempre trabalhou apenas com o desenvolvimento da inteligência potencial, aquela que está ligada à memória. O ensino está assentado na capacidade de receber passivamente informações, processar e produzir respostas. No entanto, também é preciso destacar a inteligência do processo, do movimento e da criação. A formação humana tem compromisso com o desenvolvimento de ambas, e talvez tenhamos de pensar se na educação das crianças pequenas a prioridade de uma sobre a outra está realmente adequada.

A infância na sociedade contemporânea

As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo.

Atualmente tem-se uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores.

As ideias de uma pedagogia diferenciada começam a ganhar espaço principalmente a partir da década de 1960, pois a homogeneidade da escola tem excluído muitas crianças do processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas de dar conta dessas pedagogias diferenciadas e também da apropriação pela criança das diferentes linguagens é a pedagogia de projetos. Atualmente, vemos circulando nas diferentes publicações diversas abordagens sobre esse modo de organizar a aprendizagem e o ensino.

Assim, não há uma única forma de trabalharmos com projetos, mas várias, e ainda podem ser criadas muitas outras, na medida em que trabalhar com projetos na universidade, ou na escola de 0 a 3 anos, ou no ensino médio, exige adaptações e transformações que, não ferindo os princípios básicos, podem contemplar essa diversidade.

Projetos como sistemas complexos

A abordagem de Reggio Emilia

A abordagem de Heim e Katz

O trabalho de projetos e vida cooperativa

A perspectiva de Celestin Freinet

A perspectiva de Josette Jolibert

A Escola Moderna Portuguesa

Projetos de trabalho

A perspectiva de High Scope

A perspectiva de Howard Gcirdner

A perspectiva de Fernando Hernández

Acreditamos que essa categorização é importante não só para podermos discernir princípios políticos e pedagógicos diferenciados, mas também para compreender seus pontos de confluência.

CAPÍTULO 3: MAS O QUE É PROJETAR?

A palavra projeto significa pensar e/ou fazer uma ação direcionada para o futuro.

É um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou um propósito, mesmo que vagos. Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços que definam o percurso a ser utilizado para a execução de uma ideia. Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, tanto individualmente quanto em grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.

As estruturas de projetos apresentam alguns pontos que são gerais, podendo ser considerados comuns, e outros que são específicos, estando de acordo com a problemática desenvolvida.

No âmbito pedagógico:

1. a definição do problema;
2. o planejamento do trabalho;
3. a coleta, a organização e o registro das informações;
4. a avaliação e a comunicação.

Segundo Barbier (1994, p.12), “O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”.

Como vimos anteriormente, os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto.

CAPÍTULO 4: PROJETUALIDADE EM DIFERENTES TEMPOS: NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Trabalhar com projetos não significa apenas ter uma sala dinâmica e ativa, pois muitas vezes “as crianças produzirão muito, mas de maneira estéril” (Tonucci, 1986). Os resultados são vários e vistosos, porém os processos são pobres, parciais, fragmentados e duram apenas o tempo da realização.

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de

conteúdos, como uma ladainha que se repete infundavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

As disciplinas, seus conteúdos fundamentais e suas subdivisões são os conteúdos da matéria que os professores devem dominar, mas isso não é o programa de trabalho dos alunos em sala de aula. Não pode haver um “já foi ensinado e ponto final”, já que em um grupo as aprendizagens não acontecem de uma única vez e nem para todos do mesmo modo. Segundo Dewey (1959, p.80), “O principal mérito, o valor do programa e das matérias é para o professor e não para o aluno. Eles estão aí para mostrar os caminhos...”.

Para redimensionar a concepção de currículo, uma das questões fundamentais é passar da ideia de programa escolar, como uma lista interminável de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes em que cada disciplina constitui-se como um amontoado de informações especializadas que são servidas nas escolas em pequenas doses, para aquela de programação, em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade.

O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação.

Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias.

Constatamos simplificações não científicas e empobrecedoras do mundo para as crianças e que partem do pressuposto de que, apenas porque elas são pequenas, não merecem atenção ou a ampliação de horizontes e aprendizagens complexas. Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo.

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração.

É possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que reflita as “preocupações” do grupo.

Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas.

Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais

trabalha conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos da educação infantil eles são de ordem diferente.

Saber os conteúdos gerais da área de biologia, por exemplo, é uma competência dos professores para que eles possam fazer perguntas, oferecer experiências, contribuir no desenvolvimento dos projetos e no estabelecimento de relações e não para transmitir conceitos previamente organizados. Ex: Saber que o peixe Beta é um animal originário do sudeste da Ásia, que é denominado peixe de guerra devido a uma tribo muito guerreira, chamada Ikan Bettah, que habitava o antigo Sião, hoje Tailândia, pode ser importante para o professor pensar em estratégias de desenvolvimento do trabalho. Porém, para as crianças da educação infantil, essas informações isoladas não fazem o menor sentido. O que interessa para as crianças é poder ter a experiência de cuidar do peixe, saber o que ele come, conhecer as histórias do peixe de briga, verificar pela aparência características como as cores, o tipo de nadadeiras e aprender como se preparam para a luta.

É claro que muitas vezes as crianças nos surpreendem querendo saber como é que funciona um motor de locomotiva a vapor, como foi possível colocar o oxigênio nos tubos de mergulho, como as estrelas ficam presas no céu. Essas perguntas são difíceis de serem respondidas, e o professor precisa aprender a desdobrar a pergunta e partir, junto com as crianças, à procura das respostas possíveis, através de estratégias adequadas ao seu modo de ser e pensar.

É preciso compor o currículo com as necessidades que nós, os adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças e que podemos obter por meio da observação das brincadeiras e de outras manifestações não-verbais, assim como da escuta de suas falas das quais emergem os interesses imediatos.

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. O planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.

Projetualidade na escola: a articulação entre proposta pedagógica e a organização do ensino em projetos de trabalho

A construção de uma proposta pedagógica, legitimada como o documento norteador de todo o trabalho na escola, é imprescindível quando se pretende alcançar uma educação de qualidade desde a Educação Infantil a Universidade.

Além disso, a proposta pedagógica deve ser construída por todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção e pais dos alunos. Essa construção coletiva deverá ser responsável pela convergência de pensamento à qual as correntes da psicologia, da filosofia e da sociologia dão suporte, ao que entendemos por educação, por ensino e aprendizagem, por criança, enfim, pelo tipo de cidadão que queremos formar.

Segundo Kramer (1997), uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o “para que” e

“para quem” se ensina. Ter a clareza quanto ao papel que a escola assume diante de sua comunidade leva-nos a explicitar que princípios nortearão esse documento. Portanto, o caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho.

Discussões recentes acerca da organização por disciplina apontam para a necessidade da integração dos conteúdos estruturados em núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos ou ideias. Segundo Hernández (1998), a definição sobre o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola e que, possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências, receba um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. O mundo atual caracteriza-se pela globalização; as questões estão relacionadas tanto em nível local como também internacionalmente. As dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, entre outras, são interligadas e interdependentes. Além disso, a velocidade com que novas pesquisas apontam outros caminhos, novas descobertas e, conseqüentemente, novos conhecimentos não permite acompanhar todo esse processo, do mesmo modo que a escola de outros tempos deu conta de todas as informações consideradas importantes da época.

Nessa concepção, presta-se atenção a tudo o que se passa na escola, propiciando-se aos alunos as aprendizagens consideradas mais significativas, na medida em que são oferecidas múltiplas possibilidades para a intervenção educativa. Se pensarmos em um currículo integrado, organizado em torno de ideias, tópicos ou princípios que congregam as diferentes áreas do conhecimento, a organização do ensino deverá ser compatível com essa proposta e não poderá tratar do conteúdo de uma forma fragmentada. Trabalhar com projetos de trabalho emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos do conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras.

Nessa concepção de ensino e aprendizagem, o papel do professor reveste-se de fundamental importância, pois cabe a ele organizar estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes, só estarão disponíveis na escola. O professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo.

Projetualidade na sala de aula

Reapresentando a ideia de que não trabalhamos projetos de maneira fragmentada, com tempos predeterminados, com atividades planejadas com antecedência, queremos reafirmar que, para se trabalhar com a organização do ensino em projetos de trabalho, é preciso inseri-lo em uma proposta pedagógica que contemple concepções de ensino e aprendizagem, educação, modos de organizar o espaço. Ao definirmos todas essas questões, é fundamental permitirmos que “o mundo entre na sala de aula”. Nesse sentido, não cabe considerar uma sala como uma estrutura centrada na figura do adulto, com lugares e materiais definidos previamente, os quais não permitem novas interações das crianças com o meio, novos olhares das crianças da realidade em que se inserem.

A sala de aula é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõe esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre crianças e crianças, crianças e professores crianças e comunidade escolar.

Os tempos na sala de aula

Os projetos podem ter tempos diferentes de duração. Existem projetos de curto, médio e longo prazos. O tempo será definido na ação. É importante lembrar que uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos deles podem ter uma existência concomitante e que nem todos os projetos precisam necessariamente ser desenvolvidos por todos os alunos. Nesse tipo de organização pedagógica, os conceitos e as habilidades consideradas relevantes e adequadas aos alunos da pré-escola devem estar claros para os educadores, podendo contribuir na elaboração dos projetos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade e o tipo de abordagem serão definidos pelo processo do trabalho cooperativo do grupo.

Os espaços na sala de aula

Zabalza e Fornero (1998) fazem uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. Afirmam que o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo — adultos e crianças. Em outras palavras, podemos dizer que o espaço se refere aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. O ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Segundo Horn (2004), o espaço é então entendido em uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nessa perspectiva, estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas.

A partir da perspectiva sócio histórica de desenvolvimento tanto Wallon (1989) como Vygotsky (1984) relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais. Ou seja, para esses autores, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo. Ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, as crianças aprendem pela própria interação e imitação. A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.

Que características, então, esses espaços e ambientes deverão ter para dar conta disso? O espaço destinado às crianças pequenas não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas. Além disso, e levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças pequenas e a construção da sua autonomia moral e intelectual, é de extrema relevância apontar que não é somente o espaço limitado das salas de aula ou das atividades propriamente ditas que devemos considerar e ou tão-somente os modos de organizá-los. Todos os espaços das instituições de educação infantil são “educadores” e promovem aprendizagens (hall de entrada,

biblioteca, banheiros, cozinha, corredores, pátios, etc.) na medida em que, devido às suas peculiaridades, promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis.

A construção do processo de aprender a aprender é facilitada quando os adultos atuam de maneira a não centralizar as atividades, permitindo que as crianças procurem competentemente materiais e atividades que as desafiem. Isso não se faz sem a parceria de um espaço que seja cúmplice na construção da autonomia moral e intelectual por parte das crianças. Em um contexto pensado em cantos e recantos com diferentes temáticas, que permitem seu livre trânsito e que, ao mesmo tempo, proporciona ricas interações, os temas dos projetos são alimentados, assim como se preveem novos rumos nos trabalhos, se levantam dúvidas e se buscam respostas, fatores propulsores no andamento de um projeto. Um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, o que é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos.

Também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções.

CAPÍTULO 5: TRAMANDO OS FIOS E ESTRUTURANDO OS PROJETOS

A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem — possibilitando novos embates, novos problemas, novas soluções — e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada.

Alguns aspectos referenciais importantes nesse processo de construção:

Definindo o problema

A escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. Também o professor, os pais e a comunidade podem propor projetos para o grupo de crianças. Por exemplo, uma gincana, uma olimpíada, uma correspondência interescolar. Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante, precisamos ver se ele, como diz Lipman (1997), “intranquilizou as mentes”.

Os projetos sempre contêm um problema: se o projeto é escrever uma peça teatral, os alunos aprenderão não como um exercício formal, mas como a elaboração de uma obra coletiva a ser apresentada para um público. O trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo.

Portanto, diversos são os modos de se iniciar um projeto. Seguem-se alguns exemplos:

- conversando na roda, contando fatos significativos..., lendo jornal!
- a história começa com a experiência de Andréa...

Em algumas segundas-feiras, as crianças contam o que fizeram durante o fim de semana. Não o fazem como um hábito a mais na escola, mas só quando têm coisas interessantes a relatar.

Naquele dia, Andréa nos disse que tinha ido ao Zôo com seus pais para dizer adeus a Ulisses: “Vai para muito longe porque está triste”. Então, todo o grupo quis participar da conversa. Alguns estavam mais inteirados do tema, outros menos. Fomos procurar o jornal e efetivamente ali estava a notícia. Foi lida e soubemos de mais coisas:

- que ia a San Diego, uma cidade dos Estados Unidos.
- que ia porque estava triste, porque não tinha outra orca para ser amigo nem para ser sua companheira.
- que a piscina do Zôo de Barcelona era muito pequena para ele e, por isso, não cabia nela.

Decidimos olhar a cada dia o jornal para saber mais detalhes sobre Ulisses e sua viagem. Assim foi que iniciou nosso estudo sobre as orcas. Não só sobre Ulisses, mas sobre todas as orcas. Quando manifestamos nosso interesse pelas orcas, ao dizer às famílias que necessitávamos de informações sobre esses animais, além dos jornais, chegaram a sala de aula todo tipo de documentação em forma de vídeos, revistas e livros, o que nos permitiu saber que havia outras arcas que não viviam em piscinas, mas em liberdade no mar.

Instituição: Escola Isabel de Viliena deiLlogregat/Barcelona/Espanha

Projeto: Professora Mercê de Febre

Faixa etária: 3 anos

Fonte: HERNANDEZ, E. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Aconteceu um fato inusitado e instigante...

Vou começar por descrever uma situação registrada em um jardim-de-infância da rede pública do Ministério da Educação/Lisboa/Portugal.

Rita, a auxiliar de ação educativa, manifesta sua preocupação à educadora Ana pelo fato de o hamster não comer como o outro hamster que se encontra na sala da educadora Carolina. Rita está traumatizada pela experiência vivida durante as férias de Natal: deslocara-se ao jardim-de-infância para tratar da limpeza e da alimentação do hamster e o havia encontrado morto. Deitou-o fora, juntamente com os restos da comida e telefonara à educadora, em lágrimas, dizendo o sucedido. A educadora acalmara-a e dissera que, quando recomeçassem as atividades, resolveriam o assunto em conjunto com as crianças. No começo de janeiro, de regresso ao jardim de infância, Rita encontrara novamente o hamster na grande bacia que lhe serve de habitação. Insiste, perante a surpresa da educadora, que alguém foi comprar outro hamster, que aquele é diferente “tem as bochechinhas mais inchadas! Finalmente, depois de muito inquirir, Rita chega à conclusão de que outra das empregadas da escola havia retirado o hamster vivo do caixote do lixo. E evidente que, a esta altura, a educadora havia explicado a Rita que os hamster hibernavam, O grupo de crianças entre 3 e 4 anos, que gosta muito do seu hamster, fica curioso com o fato de o hamster hibernar. Quer saber mais sobre a vida e os hábitos dos hamsters.

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

Fonte: VASCONCELOS, T. Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa:

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

Mapeando percursos

O grupo dá continuidade ao trabalho com a organização de situações nas quais as crianças levantam propostas, organizam listas, quadros e redes com múltiplas ligações, delineando-as como

um mapa conceitual. O confronto de ideias aparece muitas vezes nesse momento, no que diz respeito tanto às concepções quanto aos modos de encaminhamento do trabalho. Esse esquema produzido coletivamente é a base do planejamento das tarefas — individuais, de pequenos e de grande grupo — e da própria distribuição do tempo. Junto a isso, podemos verificar os recursos humanos e materiais que serão utilizados na execução do projeto e, a partir disso, conjuntamente com as crianças, construir um quadro de responsabilidades. Este também pode ser visto como o primeiro momento da avaliação (avaliação diagnóstica ou inicial), servindo como parâmetro para a avaliação final do projeto. É importante ainda salientar que cabe ao professor, independentemente do seu trabalho junto às crianças, articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo. Também cabe a ele realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo.

Desse modo, apesar de partirem de situações significativas e concretas da vida das crianças, os projetos devem ajudá-las a afastarem-se das mesmas.

As especificidades e particularidades nas quais estão imersas em sua vida cotidiana e familiar deverão dar lugar à busca de integração em uma nova comunidade e de outro tipo. Esse espaço de novas aprendizagens será composto por adultos (educadores) e de outras crianças (colegas) em um espaço diferente, simbólico, abstrato. Enfim, é importante que a criança possa mergulhar em um mundo de significados gerais que estão ligados ao que ela vê e faz.

Vygotsky (1987) já afirmava que o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente. A ideia aqui concebida é a de que o ensino cria uma série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças. Isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança.

Nesse momento, responde-se às seguintes questões: o que precisa ser feito? Como o trabalho pode ser desenvolvido? Como obter os materiais? Como serão distribuídas as responsabilidades? O planejamento não fica pronto no momento inicial, sendo continuamente ajustado às situações- limite. Dos fatos registrados no relatório a seguir, podemos ilustrar tais afirmações:

Costurando, juntando, agregando dados e fatos...

Continuando a falar do projeto do Hamster...

A educadora limita-se a fazer perguntas e sugestões que levam a que o interesse e a motivação das crianças e da auxiliar Rita se mantenham vivos. A auxiliar sai da sala e volta passados momentos. Diz que falou com Gracinda, a outra auxiliar, e ela lhe indicara que havia um livro na escola sobre como tratar dos hamster. Ana sugere-lhe que traga rapidamente o livro. Volta passados minutos.... Não se trata de um livro vulgar, mas sim de um Atlas dos Animais. Senta-se de imediato na mesa em que regularmente o grupo se reúne e procura a palavra hamster. Não é necessário chamar as crianças. Como que sugadas pelo interesse, elas agrupam-se em torno de Rita. Ana, atenta, discreta, envolve as crianças de forma a que todas possam observar... Ana se faz de memória do grupo: relembra a experiência de Rita nas férias de Natal, o fato de terem regressado de férias e o hamster estar vivo no seu espaço.... As crianças estão presas, suspensas... Há quase 10 minutos um grupo de crianças de 3 a 4 anos não arreda pé de onde Rita lê uma enciclopédia. As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Torna-se importante começar a ser mais concreto: o que vai se fazer... por onde começar...

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

Fonte: VASCONCELOS, T. Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

Tendo como suporte o relato descrito há algumas questões relevantes a serem discutidas.

A primeira se refere ao fato de que a auxiliar que trabalha junto à professora tem “voz e vez” junto às crianças. Isso se expressa no modo como sai em busca de materiais para subsidiá-las, no envolvimento curioso que se manifesta quando lê o texto e dialoga com os alunos. Ao lado disso, há evidências do quanto a professora abre um espaço na sala de aula para que essa educadora também interaja diretamente com as crianças. Essa situação reflete um trabalho curricular e pedagógico que atinge não somente os professores, mas toda a equipe da escola.

Outro aporte que se faz necessário é o fato de uma escola infantil ter disponível e acessível aos seus alunos certos materiais como um Atlas dos Animais. Isso possibilitou que o interesse e a curiosidade das crianças sobre os hábitos dos hamster fossem de imediato saciados e, ao mesmo tempo, incentivados. Além disso, o hábito de frequentar lugares como a biblioteca da escola ou de algum local da comunidade possibilita o contato e o acesso a obras científicas e literárias que, certamente, alimentarão o trabalho com projetos.

Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que este “saia” do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro. Como já falamos anteriormente, ter calendário, fazer listas de atividades e dividir as responsabilidades são pontos fundamentais.

Nas anotações do diário de campo da professora Teresa Vasconcelos, exemplificaremos como os instrumentos de trabalho podem ser peças-chave no planejamento cotidiano do professor.

Os instrumentos de trabalho

Os instrumentos de trabalho têm um papel muito importante no dia a dia da Figueirinha. Ana os vê como extremamente flexíveis, acompanhando o fluir dos interesses das crianças, dentro dos limites impostos pela necessidade de se encontrarem como grupo, de comerem todos à mesma hora, de irem brincar juntas lá fora, de trabalharem e brincarem em pequenos grupos e de desempenharem as tarefas inerentes à vida na sala de atividades. São os instrumentos de trabalho que organizam a sala de atividades e consistem em: calendário, quadro de tarefas, quadro das idades, escala de crescimento, quadro das presenças, jornal de parede. São referências importantes para o trabalho de Ana e das crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e da continuidade, ao mesmo tempo em que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas...

VASCONCELOS, T. Ao redor da mesa grande. Porto: Porto Editora, 1997.

Coletando informações

O grupo como um todo (crianças e adultos) busca informações externas em diferentes fontes: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas, nos laboratórios, na sala de dramatização, na sala de multimídia, na sala de esportes ou em diferentes cantos ou ateliês na sala de aula ajudam a criar um ambiente de pesquisa.

A organização do prédio e da sala de aula pode facilitar tanto a emergência de um projeto quanto a possibilidade de colocá-lo em andamento.

A biblioteca ou o centro de documentação da escola podem ser espaços explorados pelas crianças em busca de conhecimentos. É importante lembrar que esse ambiente deve ser organizado com e para as crianças:

com caixas que contenham materiais sobre os temas, com livros diversificados que estejam colocados em altura adequada (onde elas possam explorar), com índices que apresentem e organizam as informações e com adultos disponíveis que lhes sirvam como apoio, já que muitas das crianças ainda não são leitoras experientes.

Ao lado disso, a comunidade e, em especial, os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola. O planejamento necessita ser retomado continuamente.

Após a coleta de informações, é preciso pensar em formas de sistematização, isto é, como fazer o registro. É necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Essa documentação pode ser constituída por desenhos realizados pelas crianças, textos coletivos organizados pela professora e pelo grupo, montagem de painéis com as descobertas mais interessantes sobre a temática, fotos, enfim, registros gráficos e plásticos que os alunos vão realizando ao longo do processo.

Os materiais produzidos nesse momento poderão constituir-se na memória do trabalho e também em uma fonte de consulta para as crianças quando colocados à disposição no centro de documentação. À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. No relato a seguir, encontramos respaldo prático dessas ideias.

Voltando a falar sobre detetives de bichos...

Diferentes registros, explorações plásticas, interações com o mundo literário, experiências, brincadeiras, jogos envolvendo matemática, a escrita, a expressão corporal e o movimento, constituíram um cenário de interesse e descoberta ao grupo, ao longo do primeiro semestre, envolvendo-nos cada vez mais no projeto.

Primeiramente, as crianças trouxeram para a escola pequenos bichinhos, em diferentes frascos. A cada dia que passava a coleta de bichos aumentava, surgindo novas indagações e questionamentos: Como devemos organizar estes bichinhos? Os que estão vivos vamos deixar no vidro? Que bichos são esses, conhecemos ou não?

Preparamos então um cantinho na sala para organizarmos todos os materiais (livros de pesquisa, lupa, pinça, frascos). Com o auxílio da bióloga que trabalha no Ensino Médio da escola, fomos ao laboratório de biologia e selecionamos os bichos e aprendemos a guardá-los de forma correta, preparando uma solução de formol e álcool. Nesta ocasião foi possível identificarmos bichos que para nós eram desconhecidos. A partir destas descobertas, o próximo passo foi de pesquisa e investigação. Nesta etapa do trabalho, as famílias participaram bastante. Com as informações das pesquisas iniciamos o processo de formulação de hipóteses, experimentação e diagnóstico de informações.

Atrelado a isto foi possível conhecermos mais a vida destes animais investigados..., primeiro foi a lagarta, depois as mariposas, as libélulas, os besouros...

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Luciane Lara da Rosa.

Projeto: Detetives de bichos.

Faixa etária: 4 a 6 anos

Sistematizando e refletindo sobre as informações

Nessa etapa, formulam-se as diferentes hipóteses, selecionam-se e coletam-se materiais e evidências, as quais são planejadas, registradas e transformadas em experiências sob a forma de diferentes linguagens. Nesse sentido, são válidas todas as atividades, tais como as de criação dos jogos, as atividades dramáticas, as experiências científicas, os desenhos, as esculturas, a marcenaria, a música, os gráficos, as redações, os desenhos, os modelos, a construção de miniaturas, o trabalho com números, cálculos, seriações e classificações, a ampliação de vocabulário específico, a elaboração de textos coletivos, as histórias contadas oralmente e escritas.

Após a investigação, são necessários momentos coletivos nos quais as crianças apresentam o material coletado e fazem comparações, inferências, relações entre as informações.

Ao lado disso, é necessário escolher o que deve ser registrado, como é possível registrar, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Passa-se da experiência concreta das crianças para as distintas formas narrativas, em que as atividades e habilidades ligadas ao pensamento teórico põem-se em ação. Se apenas trabalhamos as atividades empíricas, esquecendo as possibilidades de generalização, de deslocamento para outro contexto, de teorização, estamos deixando de cumprir um dos papéis específicos da escola. Entende-se que, nessa interação, as crianças precisam das linguagens simbólicas e dos conceitos abstratos para compreender melhor o mundo.

Para registrar e posteriormente comunicar o que foi conhecido, é preciso conhecer formas distintas de narrativas — como as linguagens visual, verbal, escrita, matemática, musical e corporal —, como também fazer uso de recursos como lápis, quadro, mural, computador, internet, gravador, vídeo, livros, revistas e documentos. E manipulando tais recursos, interagindo com eles, que se aprende a dominar técnicas e materiais.

Com frequência, é a partir desse momento que o educador e as crianças propõem novas perguntas e caminhos a seguir com trabalhos individuais, de grupo ou grande grupo. Este é, portanto, um momento em que os enfoques sócio afetivo e sócio cognitivo estão sendo privilegiados por meio das interações e do diálogo. Nesse processo, todos têm uma implicação ativa: cada integrante do grupo e também a professora são atores de um trabalho eminentemente cooperativo.

Mais uma vez em torno do hamster...

Na fase da execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam aquilo que desejam saber, perguntas que querem fazer. As crianças transportam máquinas fotográficas, gravador, lápis e papel, embalagem para recolher plantas e animais ou mesmo um par de binóculos...

De regresso à escola, põe em comum o material recolhido. Consultam livros, revistas, enciclopédias, imagens variadas. A bibliotecária emprestou-lhes inclusive uma série da

National Geographic Magazine sobre o assunto. Surgem desenhos pormenorizados e rigorosos sobre o hamster que as crianças realizam, tendo os livros e as imagens como fonte de consulta. Confeccionam-se as tonalidades do pelo do hamster, descobrem-se tecidos e lãs que sugerem a textura do pelo. Fazem-se hamster em barro...

A comida do hamster é pesada, fazem-se triagens, gráficos indicadores das porções consumidas em cada dia. Observam-se as bolsas do hamster cheias de comida. Tudo é registrado. Monta-se um miniobservatório, a lupa passa a ser um objeto imprescindível. O professor de uma escola de nível médio da área da zoologia passa a visitar a sala todos os dias e serve de consultor do grupo. A educadora exige rigor em todo o processo de pesquisa, já que as crianças não merecem menos que isso.

Finalmente, as crianças descobrem que o hamster gosta de brincar e que tem poucos objetos para isso em sua bacia de água. Definem que vão construir um balanço para o hamster um lago para ele tomar banho e plantas para ele se esconder...

Instituição: Escola Figueirinha da Rede Municipal de Lisboa.

Projeto: Das perplexidades em torno de um hamster.

Faixa etária: 3 a 4 anos.

Fonte: VASCONCELOS, T. Qualidade e projeto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

A ideia do terrário...

Nosso primeiro terrário morreu porque, segundo o visito do biólogo da escola, havia poucas plantas e, portanto, poucos produtores de oxigênio em relação aos consumidores que eram muitos (caracóis, minhocas, fungos).

Resolvemos nos organizar novamente e montar um segundo terrário com a ajuda de todos. Para essa experiência, convidamos novamente Carlos (o biólogo da escola) para nos acompanhar na montagem. Várias modificações foram realizadas para que tentássemos alcançar nosso objetivo, ou seja, colocar elementos naturais em harmonia, formando um ecossistema.

Inúmeros registros e observações foram feitos pelas crianças no decorrer dos dias. Descobrimos, por exemplo, que determinadas plantas sofrem o processo de “gutação”, isto é, absorvem a água da terra e formam uma gota que fica em sua extremidade por um bom tempo...

Em nosso bloco de apontamentos, fomos registrando as descobertas das crianças:

- um cascudo morreu... ele caiu na água... ele não sobreviveu... (Marino)
- tem água grudada no vidro... (Diogo)
- a água ferveu e subiu... evaporou..., depois desceu para a terra... em forma de vapor... (Gabriel)
- como acontece quando chove..., quando o nuvem tem chuva... (Marcelo)
- as plantas estão um pouquinho maiores por causa do húmus... (Diogo)

Assim construímos nosso terrário, cuidando para colocarmos em prática tudo o que havíamos aprendido. Com a ajuda das crianças, tentamos equilibrar produtores e consumidores de oxigênio, dispomos a terra em forma de rampa para proporcionar um terreno variado para as minhocas. No final da primeira tarde, já podíamos observar o processo de evaporação da água. As crianças comentavam, explicando de diferentes maneiras e utilizando linguagem própria poro expressar o que observavam.

Outras observações também foram importantes ao longo do processo como poder perceber o crescimento da raiz das plantas se desenvolvendo na terra e alcançando a camada de cascalho, bem como ver as minhocas produzindo húmus através das paredes do terrário...

A partir da experiência com o terrário, outra perspectiva de exploração científica surgiu no grupo: a plantação de um canteiro de chás e temperinhos...

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Projeto: Portfólio de grupo.

Fixo etário: 4 a 6 anos.

Os registros evidenciam o quanto as diferentes áreas do conhecimento vão emergindo nas atividades que se integram não pela atividade em si, mas pelos processos mentais que se desencadeiam e que vão sendo percorridos.

Documentando e comunicando

Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques. Depois de o material estar organizado, as crianças podem expô-lo recontando através de diferentes linguagens. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado. Os dossiês, nesse caso, são estratégias de grande significado para a organização final dos projetos. É importante lembrar que cada finalização de projeto propõe novas perguntas e que estas podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos, fazendo-se um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada.

Também para os pais o registro do que foi realizado em sala de aula possibilita descobrir o processo cognitivo de seu filho, vendo-o atuar em outro tipo de espaço social e valorizando a sua participação no trabalho escolar. Por todas essas razões, acreditamos que o trabalho pedagógico organizado através de projetos seja uma perspectiva didática muito adequada ao mundo, às escolas e às crianças contemporâneas. A documentação pedagógica e a sua relação com a avaliação será aprofundada no próximo capítulo.

Retomando o trabalho em torno do Ulisses...

Ulisses seguia em sua vida nova no Califórnia. Também nos enchíamos de interrogações e de dúvidas quando pensávamos: como estaria se pudesse viver em liberdade quando era pequeno?

Com essa interrogação, acaba o portfólio (pasta de trabalhos e registros) que cada criança tem de toda a história. Fecha-se o trabalho, mas não o projeto!

Instituição: Escola Isabel de Viliena deiLiogregat — Barcelona, Espanha

Projeto: Professora Mercê de Febre

Faixa etária: 3 anos.

Fonte: HERNANDEZ, E Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

De volta o hamster para finalizar...

Por último, organiza-se uma exposição sobre a vida dos hamsters. Convidam-se os alunos do ensino fundamental da escola próxima, expõem-se os trabalhos, o processo vivido, o resultado das pesquisas e das entrevistas, produz-se um álbum gigante com fotografias, desenhos e textos. As crianças explicam o que já sabem sobre a vida dos hamster. Criou-se uma canção para cantar ao hamster e também cantá-la na exposição. Oferece-se a cada participante um pequeno guia, um

panfleto elucidativo... Finalmente, e em celebração ao hamster, há uma surpresa, um teatro de fantoches, os quais foram confeccionados pelas crianças com a ajuda das educadoras, em que as crianças contam a história da Rita e do hamster que parecia ter morrido...

Nas palavras de Malaguzzi (1999), trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas.

Muitos educadores preocupam-se em como escrever um projeto, quais são os itens necessários, etc. Em primeiro lugar, inicia-se com um esboço, e a documentação final é que realmente expõe a parte relevante do trabalho com projetos. Citaremos a seguir algumas estruturas que têm sido propostas por algumas escolas para que se possa pensar a esse respeito.

Estruturas alternativas de projetos

Afirmamos anteriormente que, quando se trata de elaborar um projeto, não existe uma única estrutura a ser seguida, nem tampouco um modelo predeterminado. Esta é uma ideia que desejamos deixar bem assinalada. Assim sendo, as sugestões que fazemos a seguir são algumas das possibilidades de estruturação que se somam a muitas outras, não explicitadas aqui. Cabe ressaltar que muito mais significativo e importante nessa metodologia é o relatório que vai sendo construído dia após dia e a documentação dos novos planos que vão sendo registrados, como podemos observar nos relatórios exemplificados ao longo deste capítulo.

Exemplo 1

Identificação

- Título.
- Instituição.
- Equipe.
- Duração.
- Situação problema inicial.
- Aprendizagem a construir.
- Material escolhido.
- Atividades e cronogramas.
- Modalidades de metacognição, sistematização e teorização.
- Modalidade de avaliação.

Exemplo 2

Planejamento do projeto

- Objetivos, tarefas necessárias, recursos possíveis.
- Realização das tarefas dos grupos.
- Realização final da jornada, objeto do projeto.
- Atividades e cronograma.
- Modalidades de metacognição, sistematização e teorização.
- Modalidades de avaliação.

Exemplo 3

Projetos de Ação

- Fundamentação.
- Objetivos.
- Participantes.

- Metodologia.
- Avaliação.

Exemplo 4

Projeto de Estudo

- Tema.
- Justificativa.
- Objetivos do projeto.
- Seleção das informações.
- Índice.
- Andamento do trabalho.
- Avaliação.

Exemplo 5

Projetos

- Escolha do tema.
- Índice.
- Fontes de informação.
- Dossiê.

Exemplo 6

Metodologia de projetos

Adriana Beatriz Gandin

- Incentivo (sensibilização).
- Formulação do propósito (objetivo).
- Elaboração cooperativa do plano.
- Desenvolvimento (realização das tarefas e atividades planejadas).
- Culminância.
- Avaliação e autoavaliação.

Momentos de um projeto

- Seleção e definição de um tópico ou problema.
- Planejamento das atividades.
- Desenvolvimento do projeto: levantamento de informações, organização das informações, experiências realizadas.
- Reflexão e sistematização.
- Conclusões e comunicação.

Etapas de um projeto

- Fundamentos.
- Localização.
- Eixo integrador.
- Justificativa.
- Objetivos.
- Temáticas.
- Estrutura e recursos.
- Avaliação.
- Conclusão.

Exemplo 7

Etapas de um projeto

(Josette Jolibert, 2006)

1. Planejamento do projeto, das tarefas a serem realizadas e das responsabilidades.
2. Realização das atividades.
3. Finalização do projeto.
4. Avaliação coletiva do projeto.
5. Avaliação das aprendizagens durante o projeto.

Exemplo 8

Projetos de ação em arte

Minam Celeste Marfins

1. Título do projeto.
2. Justificativa.
3. Objetivos.
4. Conteúdos.
5. Dinâmico:
 - avaliação inicial: sondagem para o levantamento de repertório;
 - encaminhamento de ações: avaliação contínua e planejamento;
 - sistematizações do conhecimento: finalização e avaliação somatória.
6. Avaliação do projeto pelos educandos e pelo educador.
7. Recursos necessários.

CAPÍTULO 6: DIFERENÇAS DE PROJETOS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, à realidade circundante, às experiências anteriores dos alunos e dos professores. Porém, em sua essência, assim como qualquer tema pode ser abordado nessa perspectiva, também é possível utilizá-lo em qualquer etapa da escolaridade.

Com propósitos didáticos, para fins de uma melhor abordagem, vamos organizar este capítulo inicialmente em torno do trabalho com projetos com crianças pequenas na creche e, posteriormente, com as crianças maiores da pré-escola.

Projetos na creche

A primeira infância, período que vai dos 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. E o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante

uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia. Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias.

Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária.

No depoimento a seguir transcrito, essas ideias ficam claramente evidenciadas.

Acredito que os projetos são formas didáticas de organização do trabalho da sala de aula que oportunizam aos professores uma prática pedagógica mais elaborada e adequada sob o ponto de vista do potencial de aprendizagem das crianças muito pequenas. Tenho utilizado e reconstruído no berçário um projeto de trabalho que envolve três áreas do conhecimento: motora, afetiva e da linguagem. Nessa perspectiva, tenho trabalhado no sentido de desenvolver atividades que integrem essas áreas e incentivem o desenvolvimento geral das crianças.

O que é importante salientar é que os projetos devem ser pensados a partir do grupo real de crianças, suas potencialidades aparentes e experiências significativas vivenciadas, pois delas podem irradiar novas experiências e situações de ensino. Os projetos são valiosos porque imprime na ação pedagógica do educador infantil a possibilidade de superação da dicotomia entre o cuidado e a educação, já que são elaborados a partir de objetivos que explicitam essa relação tênue e frágil, a qual precisa ser rompida e superada. Instituição: Escola Municipal Santa Rosa, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Ana Isabel Lima Ramos.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. E a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos.

Nos dois registros descritos a seguir, podemos exemplificar tais afirmações:

Com base nas observações referentes às características das crianças, no que diz respeito ao contexto em que estão inseridas, sabendo que o desenvolvimento se dá através das interações entre o sujeito e o meio, dos sujeitos entre si, adultos e crianças, bem como das crianças entre si, procurou-se construir um projeto de trabalho que possibilitasse vincular a vida cotidiana das crianças à realidade e aos aspectos culturais de sua comunidade. O projeto Amigos do Rio nasceu assim da necessidade de explorar e conhecer o contexto escolar e também o local de moradia das crianças... A esse fator acrescenta-se o interesse das crianças por uma variedade de animais, manifestado através das histórias e das falas desses pequenos nos passeios que fazíamos pela ilha...o fato das famílias das crianças pertencerem a uma comunidade nativa composta por pescadores propiciou o tema estudado neste projeto: O peixe.

Instituição: Escola Municipal Infantil Ilha da Pintada.

Material: artigo publicado pela Professora Monique Zamboni.

Faixa etária: 1 a 2 anos.

Fonte: Revista Projeto, ano 3, n.4, jun. 2001.

O trabalho com a pedagogia de projetos na classe-bebê tem sido uma experiência encantadora, fascinante e desafiadora.

Nossa escola vê o bebê como um sujeito histórico, social, cultural e único. Confiamos em suas capacidades e o acolhemos em sua individualidade e diversidade. Diante disso, não podemos

pensar em outra proposta que não seja a pedagogia de projetos. Os projetos na classe-bebê surgem a partir de um olhar atento (recheada de afetividade e embasado pela teoria) do educador, que busca dar significado às diferentes manifestações dos bebês. Os temas dos projetos, assim, nascem da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança em suas múltiplas linguagens: o movimento das mãos, o sorriso, o choro, os brinquedos preferidos, as formas com que os manuseiam, suas descobertas, etc.

Neste ano, durante o período de adaptação, percebemos um “fascínio” do grupo pela música. Em nossas tardes, um dos momentos mais prazerosos tem acontecido quando cantamos e dançamos juntos. Nessa hora, todos, sem exceção, se aproximam. Alguns já pedem a música que desejam cantar utilizando a linguagem oral ou gestos que caracterizavam a canção. Há também os que buscam a cesta com instrumentos para acompanhar as músicas e oferecem aos colegas. Alguns batem palmas e mexem o corpo no ritmo da música.

Com base nessas observações, estamos vivenciando na turma nosso primeiro projeto pedagógico: “A música na vida dos bebês”. Através de um repertório diversificado, exploramos o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência musical, favorecendo a construção da linguagem expressiva e simbólica. Nossas tardes têm sido embaladas por diferentes estilos musicais: valsas, bolero, tango, música clássica, bossa nova.... Estamos conhecendo vários instrumentos musicais. Os bebês ficaram encantados com o som da harpa e do berimbau, por exemplo, e divertiram-se “tocando” teclado e violão. Além disso, a visita de músicos em nossa sala nos tem proporcionado a possibilidade de cantar, dançar e apreciar as músicas tocadas.

Recebemos, por exemplo, o Eduardo, pai da Luísa, que tocou violão e cantou para o grupo as músicas que eles pediam: “A canoa virou”, “Parabéns”, “O sapo não lava o pé”, “Brilha, brilha estrelinha”, entre outras. O Paulo, pai do Yuri, colega do maternal, é professor de capoeira e nos deu uma verdadeira aula de berimbau! A Kelly, professora de música da educação infantil e parceira nesse projeto, tem nos auxiliado na construção de vários instrumentos musicais.

Ainda nesse projeto, estamos conhecendo a música preferida de cada integrante do nosso grupo e nos divertimos muito dançando e cantando cada uma delas. Por fim, estamos filmando muitos desses momentos com o objetivo de registrar tudo em um DVD para que nosso projeto se torne realmente inesquecível. Muitas outras atividades vão surgindo no decorrer do projeto em meio a surpresas, aventuras e aprendizagens. E o gostoso de trabalhar dessa forma é, justamente, essa abertura para o novo, o inusitado, o imprevisível.

Afinal, consideramos impossível dissociar o aprender do viver, e o vida é assim: surpreendente!

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Anete Esteves Sant’Anna.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

O trabalho com essa faixa etária, como já afirmamos antes, requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos.

Nos registros transcritos por uma professora de berçário, podemos entender com bastante clareza como a organização do espaço pode ser um “segundo educador”:

Como educadora de um grupo de bebês (de 4 meses a 2 anos), que vivem um momento no qual a fala e a locomoção apresentam-se como seus grandes desafios e conquistas, tenho consciência de que uma de minhas tarefas mais importantes é saber organizar o espaço tanto interno (sala de aula) quanto externo (pátios). Preocupo-me em possibilitar aos bebês a construção de vínculos afetivos para que possam sentir-se confiantes e seguros no ambiente escolar. Aliado a isso, organizo o espaço para que seja seguro e desafiador, bem como flexível o suficiente para transformar-se à medida que se modificam e evoluem as potencialidades das crianças. Percebo o espaço como meu grande aliado, um educador auxiliar e, muitas vezes, um provocador de aprendizagens.

Acredito que meus alunos aprendem enquanto interagem nesses espaços e, como mediadora, não necessito estar todo o tempo com eles à minha volta e sob o meu olhar. Assim, “visito” os cantos e recantos da sala, enquanto os bebês transitam livremente nesses espaços. Interajo muitas vezes com pequenos grupos, observando, preparando desafios, trazendo coisas novas para aquele ambiente ou, ainda, simplesmente mergulho junto na brincadeira. E justamente nesses momentos de escuta atenta e observação, enquanto circulo pelos espaços, que percebo os interesses e as necessidades de meu grupo e surge um novo projeto. Não consigo imaginar como realizar esses projetos sem contar novamente com o espaço como meu aliado!

Em casa, quando estou planejando uma atividade do projeto, pode ser um jogo, uma música, uma história, vou visualizando o espaço de minha sala, como uma tela, e começo a pensar no lugar mais adequado para atividade, o que preciso modificar ou não nesse espaço...

Nos momentos em que reúno o grupo todo para propor uma atividade do projeto, por exemplo, tenho consciência de que a forma como as crianças participarão, o tempo de concentração, a exploração dos objetos será diferente para cada criança, e é isso que enriquece meu trabalho, me desafia e encanta. Ainda bem que posso contar novamente com o espaço como parceiro.

Gostaria de citar como exemplo uma atividade realizada no projeto “Á música na vida dos bebês”. Reuni o grupo e sentamos todos em uma rodinha em cima de nosso colchonete. Os bebês haviam trazido de casa diferentes potes e caixas de metal, plástico, isopor, papelão, madeira e outros materiais. Havia trazido também conchinhas, sinos, pedras e tampinhas. A proposta inicial feita por mim e pela professora de música foi explorar o material. Os bebês divertiram-se explorando as formas mais variadas: empilhando, jogando, enfileirando, brincando de dar comidinha às bonecas e colegas, fazendo sons diferentes. Depois propomos fazer chocalhos utilizando esse material.

Nesse momento, alguns bebês ficaram encantados ao colocarem materiais trazidos de casa nos potinhos e construir os chocalhos. Outros foram com alguns potes para o cantinho das bonecas e começaram a preparar no fogão a comida para suas “filhas” usando os potes. Dois bebês foram para um lugar da sala que chamamos de “esconderijo”, pois fica localizado embaixo do escorregador de madeira. É um lugar aconchegante, cheio de frestas por onde os bebês podem espiar, um verdadeiro “esconderijo”. Para lá eles levaram potes de diversos tamanhos e podíamos ouvir suas risadas, empilhando e derrubando esses potes.

Outro bebê afastou-se por um tempo da atividade e foi pedir a mamadeira para minha auxiliar, indo deitar-se na rede para tomá-la. Outro, ainda, brincava com o som de um chocalho já pronto, enquanto fazia caretas na frente do espelho. Tenho certeza de que todos, ao seu modo, vivenciaram intensamente a atividade e de que ela só pode acontecer, com toda essa riqueza, graças ao espaço.

Sei que preciso propor atividades desafiadoras, interessantes, significativas, mas não tenho a pretensão de vê-los todos envolvidos nessa atividade e não posso calcular o tempo de cada um, nem toda a variedade de interações que a atividade irá proporcionar. Por isso, conto novamente com esse “outro educador” que é o espaço.

Ainda durante esse projeto, os bebês lembraram-me que o espaço da sala de aula não é propriedade minha e que, portanto, preciso organizá-lo em parceria com meus alunos, mesmo que sejam bem pequenos. Recordo-me que coloquei os instrumentos musicais que estávamos confeccionando em uma cesta próxima aos livros de história, julgando ser o lugar mais apropriado para guardá-los. Era acessível a todos, ficava perto do colchonete, parecia perfeito, mas isso era realidade só para mim, como pude perceber...

Comecei a ver que a cesta criava “pernas”, andava pela sala. Por mais que eu insistisse em colocá-la no lugar que tinha escolhido, ela sempre estava próxima ao nosso brinquedo de madeira com rampas e escorregador, aquele do esconderijo, que já descrevi. Os bebês gostavam de reunir-se no esconderijo para explorar os instrumentos e de subir e descer na rampa com eles; portanto, os levavam para lá. Nem preciso dizer que, quando percebi meu erro, sentei com o grupo e combinamos o local para a nossa cesta de instrumentos ficar: bem próximo ao brinquedo de madeira, é claro!

Nesse projeto, assim como em todos que trabalhamos, preocupamo-nos também em pensar que o espaço não se restringe às dependências da escola, mas ultrapassa seus muros. Saímos com os bebês para visitarmos museus, teatros, o Bial do MERCOSUL, a casa de colegas, o trabalho dos pais, uma escola de natação e tantos outros locais significativos que falam da história e da cultura das crianças.

Perceber as múltiplas linguagens dos bebês e as “dicas” que eles nos dão quanto às constantes modificações em nosso espaço, fazê-lo “pulsar”, acompanhando a vida da escola, sensível à história pessoal e coletiva do grupo que ali convive, é uma tarefa desafiadora e gratificante para mim.

Como diz Lóris Malaguzzi (citado em Edwards, 1999):

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e de ci seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Anete Esteves Sant’Anna.

Faixa etária: 0 a 2 anos.

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes — data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo — e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Nessa faixa etária, é fundamental considerar que as coisas importantes da vida a serem descobertas e conhecidas são a procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal), o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externo, as festas, a vida em grupo. As atividades de sobrevivência, como alimentar-se, banhar-se, brincar, dormir, comunicar-se verbalmente e relacionar-se com os companheiros, também são as grandes aprendizagens desse grupo etário.

A construção de projetos para crianças pequenas pode ter durações diferenciadas, sendo possível pensar em projetos que dure um dia ou talvez uma semana.

Projetos na pré-escola

A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. O fato de elas terem muito desenvolvida sua oralidade, ter domínio do seu próprio corpo, faz seu rol de experiências aumentar cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa não somente com relação ao surgimento das temáticas, mas também na construção do projeto. Esta é uma das diferenças de abordagem com relação ao trabalho com projetos na creche.

Na roda de histórias, o encontro com as abelhas....

Certo dia, ao sentarmos na roda para a leitura de mais uma nova aventura da Rosa Maria no Castelo Encantado, nos deparamos com alguns personagens curiosos: “as abelhas”.

Nesse dia, a verdadeira “leitura” que fiz foi a de observar o interesse e a empolgação dos diversos relatos sobre esse pequeno, porém tão fascinante animal. Todos queriam contar suas vivências sobre picadas, colmeias, a importância do mel para a saúde, vizinhos apicultores, enfim, socializar experiências que, sem dúvida, seriam a temática de um novo encaminhamento de projeto a ser explorado pelo grupo. Através de pesquisas realizadas junto às famílias, em sala de aula, no Laboratório de Ciências e em visita de profissionais da área, conhecemos sua constituição, seu habitat, a reprodução da espécie, na classificação e as formas de se organizarem em um ecossistema onde todos possuem sua função para a harmonia da colmeia. Muitas foram as aprendizagens em vários âmbitos do conhecimento, pois ouvimos e recontamos histórias, dramatizamos, jogamos, cantamos, pintamos, construímos com diversos materiais, nos deliciamos com receitas culinárias e provamos muito mel! O projeto privilegiou a área das ciências, sendo que as pesquisas, as observações e os registros aconteceram como forma de investigação, sistematização e socialização de conhecimentos.

A curiosidade pelo projeto das abelhas suscitou no grupo um espírito investigado de constante pesquisa e observação. Construímos um espaço específico para colocarmos materiais e recursos que foram trazidos pelas crianças ao longo do estudo. Enciclopédias, recortes de jornal, revistas, artigos, livros científicos e literários, pesquisa de sites, bem como favos de mel, abelhas, lupas, roupas próprios de apicultores, fotos, etc., todos esses materiais foram suporte para muitos questionamentos e encaminhamentos ao longo do projeto.

“Quanto maior a abelha mais perigosa ela é?”, perguntou Matheus E em uma roda de discussão. Heloísa queria saber: “A abelha rainha é maior ou menor que o zangão?”. Leonardo P ficou curioso: “Será que a abelha prova o próprio mel?”.

Segundo Vinícius Signorelli (1995):

[...] as crianças percebem dois aspectos do conhecimento científico em momentos diferentes do processo de evolução da inteligência. Em um primeiro momento, predomina a visão das ciências como conhecimento sobre a natureza, o que as ciências não-dedutivas realmente são.

Em outros momentos, as crianças vão percebendo que existem regras, critérios, métodos, lógicas, e que essas coisas também fazem parte do conhecimento científico.

Como sistematização e socialização de tudo o que aprendemos, propus uma gincana que foi dividida em dois momentos. As crianças organizaram-se através de sorteio em quatro grupos de quatro integrantes e receberam as tarefas de responder a questionamentos e dramatizar algumas descobertas sobre o mundo das abelhas.

O conteúdo questionado foi retirado do nosso dossiê, construído individualmente no decorrer da exploração das pesquisas, enquanto a temática das dramatizações foi inspirada nas curiosidades das próprias crianças por ocasião da visita dos apicultores indicados pelas famílias de Matheus F. e Leonardo P.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Faixa etária: 4 a 6 anos.

CAPÍTULO 7: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Quando uma escola propõe um trabalho com projetos todos aprendem! Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta e a escola como uma comunidade de investigação e de aprendizagens que estimula o pensamento renovado em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem — de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas.

O professor na pedagogia de projetos

A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo. “O professor passa a ocupar o papel de cocriador de saber e de cultura, aceitando com plena consciência a ‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade” (Rinaldi, 1994, p.15).

A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não repetitiva. O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador. Analisar metacognitivamente o processo de aprendizagem realizado pelo grupo, avaliar e reinstrumentalizar para continuamente qualificar o seu ofício. A vida cooperativa que se estabelece na sala de aula ajuda o professor a sair da sua solidão, já que ele passa a compartilhar tarefas, a coproduzir estratégias pedagógicas, a criar e a aprender.

Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. Pode-se complementar essa ideia com o conceito de comunidade de investigação, que é um espaço onde há descoberta e invenção por toda a parte, estimulando, assim, o pensamento renovado em todas as áreas. E

preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social.

Independentemente do trabalho com as crianças, é tarefa do educador articular o tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo ou ciclo e realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, inclusive atualizar-se em relação ao tema, discuti-lo com os outros educadores da escola e ampliar seus conhecimentos, apresentando propostas de trabalho para o grupo. Além disso, deve selecionar os conhecimentos centrais e não transmitir rapidamente os conhecimentos da área. O ensino gera uma série de processos de desenvolvimento que, de outro modo, não seria possível despertar nas crianças, isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança, O papel do docente é também ser aquele que registra e que cria a memória.

As crianças e o grupo na pedagogia de projetos

Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir outros, do cotejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva.

A construção de um grupo de aprendizagem que colabora, que se envolve com as tarefas, que é corresponsável pelo empreendimento coletivo, define uma efetiva participação no grupo. Cabe salientar ainda que as crianças podem criar projetos individualmente, em pequenos grupos ou em duplas, ou mesmo em grande grupo. Cada um pode ser diferente, ter seus interesses, mas é preciso aprender a conviver e aprender com os limites da vida coletiva.

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos.

As famílias e a comunidade

Para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal. Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construírem seu

próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais.

Nessa perspectiva, a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm, nessas trocas, um papel fundamental. Deparar-se com os costumes, flexibilizar ações dadas como naturais nas escolas, orientar a escola em direção a um modelo fraterno — pressupondo a reciprocidade de influência entre todos os envolvidos, ou seja, uma comunidade de aprendizagem requer uma escola de investigação promotora do crescimento autêntico da criança por meio da gestão do seu conhecimento.

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. A comunidade e, em especial, os pais são, portanto, ótimos parceiros de estudo e informantes para as crianças. Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes e/ou cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola, estabelecendo, assim, um processo de comunicação e interlocução.

Os modos como a escola e a professora olham, escutam, relacionam-se com as crianças produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar. E isso é educação social.

Do encontro com Érico Veríssimo...

Erico Veríssimo entrou nas nossas vidas por meio das idas à biblioteca da escola. Nosso primeiro contato foi com a sua coleção. Fiz comentários sobre sua obra e um pouco da sua biografia. Prometi trazer-lhes mais informações e escolher uma de suas narrativas para iniciarmos uma leitura um pouco diferente das quais estávamos habituados. Segundo Josette Jolibert (1994):

“Antes mesmo de ter o texto sob os olhos, as crianças coletam muitos indícios:

- por que caminho o texto chegou à aula?
- em que momento?
- qual a natureza do suporte?
- o texto é ilustrado?
- o texto contém, ou não, grande número de linhas?
- existem palavras conhecidas?

[...] pouco a pouco, as crianças relacionam as diversas formas de escrita, estabelecem relações, constroem hipóteses e as verificam com o texto”.

Lembro-me do comentário do Eduardo:

“Rê, minha mãe já leu um livro do Erico Verissimo que não é de criança. ” Ao apresentar o livro às crianças, exploramos a estrutura do texto e logo alguns perceberam que havia “muita letra” e “poucos desenhos”. Foi então que expliquei que a história seria contado de um jeito diferente e que teria uma surpresa a cada porte lida. A linguagem literária aliada ao universo simbólico foi, sem dúvida, o grande estímulo para o desenvolvimento e o sucesso de toda a nossa caminhada como grupo.

Após a primeira leitura, já pude questionar-lhes sobre a personagem principal e suas riquíssimas características, sobre quem era o narrador (aquele que estava contando a história) e aonde aconteceriam as aventuras. Surpreendentemente, as crianças foram apropriando-se do enredo com muito entusiasmo, realizando verdadeiros recontos coletivos com muita fidelidade.

Um dos recursos que facilitaram a apropriação do texto por elas foi a representação das cenas mais inusitadas, peculiares e até muito engraçadas. A identificação dessas partes foi claramente observada na reação das crianças após a leitura de cada aventura. Ficavam eufóricas, riam muito, comentavam todas ao mesmo tempo e, principalmente, realizavam ensaios representativos de maneira informal, escolhendo instantaneamente personagens para simbolizar. As riquíssimas analogias criadas por Erico Verissimo possibilitaram explorar uma diversidade de aspectos. Observadoras, as crianças foram alimentando-se do mundo simbólico ao mesmo tempo em que estabeleciam constantes relações com suas vivências reais.

Pude observar o interesse delas pelas diversas frutas citadas no texto, as quais, ao serem descritas pelo autor, ganharam “vida”, suscitando a motivação dos leitores. Encaminhei, dessa forma, nossa primeira pesquisa como tema de casa. Cabe ressaltar a importância do envolvimento das famílias nesse processo de descoberta com foco na área científica. O objetivo dessas pesquisas é viabilizar o contato com diversas fontes de informação, socializando tal processo com os demais colegas. Favorecemos, assim, a sistematização do conhecimento, bem como o intercâmbio social entre os pares.

Instituição: Colégio João XXIII, Porto Alegre.

Material: Relatório da Professora Renata Martelet.

Projeto: Portfólio de grupo.

Faixa etária: 4 a 6 anos.

A escola tem força e poder político na constituição de sujeitos que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, elaborando sentidos tanto para as suas vidas como para o mundo.

CAPÍTULO 8: AS MARCAS DEIXADAS NO CAMINHO

Como e para onde andamos

Um aspecto bastante importante na prática com projetos é o da gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do percurso.

Para poder realizar o planejamento e a execução participativos, é preciso criar instrumentos que registrem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir modificando as combinações.

Para fazer esses registros, utilizam-se diferentes ferramentas, como quadros com as atividades de cada grupo, listas com as atribuições de cada um, índices de temas, calendários, entre outras. Assim, o material produzido com e pelas crianças é exposto para todos, valorizando a função social dos registros (escrita, desenho, etc.), algo muito importante para as crianças que, durante a educação infantil, estão sendo introduzidas na cultura escrita. No Brasil, o trabalho com observação, registro e planejamento já tem uma longa tradição através do trabalho de Madalena Freire (1986) e Cecília Warschauer e as publicações da Escola da Vila.

A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo, as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem

acompanhar os projetos e participar deles. Esse processo alimenta aquilo que vem sendo denominado, internacionalmente, como documentação pedagógica, isto é, os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças de educação infantil.

A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

De acordo com Malaguzzi (citado em Moss, 2003):

Documentar sistematicamente os processos e os resultados dos trabalhos com as crianças serve para três funções:

- oferecer às crianças uma memória do que disseram e fizeram que sirva como um ponto de partida para os próximos passos;
- oferecer aos educadores uma ferramenta para compreensão, pesquisa e renovações contínuas;
- oferecer à comunidade algumas informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de tomar a escola realmente pública.

O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens.

Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas.

A avaliação na educação infantil

Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam. Nos últimos tempos, muitas modificações curriculares têm-se apresentado na educação infantil e, conseqüentemente, nosso entendimento do que seja avaliar nessa etapa de ensino também se transformou.

A avaliação é um tema controverso, pois tem sido um importante instrumento de controle social ao classificar, hierarquizar, homogeneizar e normalizar as pessoas. Na avaliação da educação infantil, observamos recentemente duas tradições. A primeira, mais objetivista, foi muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970 e baseava-se em objetivos comportamentais, os quais apontavam pautas do desenvolvimento humano configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências.

Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais

subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos.

A falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiros preestabelecidos, que muitas vezes se transformavam em modelos, acabaram esvaziando de sentido esse instrumento.

Do ponto de vista legal, também a avaliação na educação infantil sofreu uma profunda alteração quando a LDB (1996) propôs que a avaliação das crianças na educação infantil “(...) far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas. Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente. Redimensionou-se, assim, a ética e a responsabilidade social que temos com o ensinar e o aprender no contexto da diversidade social e cultural.

Nessa dimensão, cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Como fazer isso? Como articular o processo de ensino e aprendizagem com a avaliação? Como fugir ao caráter de julgamento da avaliação? Como começar a mudança? Construindo uma nova política de avaliação e procurando responder às seguintes questões: Onde estamos? Para onde queremos ir? Como podemos proceder?

Criando alternativas

Para discutirmos as respostas a essas questões, precisamos inicialmente estabelecer alguns princípios, tais como:

- abrir mão do uso autoritário da educação;
- democratizar e criar espaços de participação para alunos e pais na avaliação;
- avaliar cotidianamente e não apenas em situações formais;
- avaliar todo o processo e não apenas o produto final;
- alterar a postura frente ao erro;
- trabalhar coletivamente a avaliação por meio de conselhos de classe nos quais diferentes pontos de vista sejam complementados;
- utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;
- alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, instituindo que os momentos de avaliação também sejam de aprendizagem;
- cuidar das avaliações de atitudes e de características pessoais dos alunos, procurando evitar uma postura discriminatória;
- respeitar o princípio de atenção à diversidade;
- verificar tanto os aspectos cognitivos quanto os sentimentos, os interesses, as predisposições, as habilidades e as capacidades das crianças;
- valorizar as diferentes aprendizagens sejam elas racionais, sensoriais, práticas, emocionais e sociais;
- centrar a atenção naquilo que as crianças são capazes e não no que lhes falta.

Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas que possamos observar os alunos refletindo sobre essas observações.

Estratégias a partir dessa perspectiva: observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificarmos nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada.

Utilizando a metáfora do caminho, podemos dizer que essa forma de avaliar pressupõe uma mudança paradigmática nas concepções de aprendizagem:

- de memorizar as informações PARA transferir conhecimentos para outras situações;
- de aplicar fórmulas PARA formular problemas e construir estratégias para resolvê-los;
- de valorizar a quantidade de informações PARA buscar informações, organizá-las, interpretá-las, dar-lhes sentido e transformá-las em conhecimento.

CAPÍTULO 9: DA AVALIAÇÃO AO ACOMPANHAMENTO

Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são as suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livros leem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas; portanto, precisamos ouvi-las, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável.

Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará aberta à discussão e à mudança.

Instrumentos de planejamento, acompanhamento e registro

O diário de campo: este instrumento, importado da antropologia, pode ser considerado como um caderno de registro do professor, no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é, suas interpretações.

E assim foi... “do nada” surgiu um projeto...

Em uma tarde, quando estávamos sentados em roda, a aluna Carol contou que na faculdade do dindo dela tinha uma floresta (há um mini zoológico na faculdade em que ele leciona) e falou sobre os bichinhos que viu lá. Como os outros se interessaram, começamos a foliar sobre os animais, deixando de lado a contação de história que havia previsto.

Em seguida, um colega lembrou-se de um livro em que a personagem é uma abelhinha. Daí possamos a procurar figuras de animais nos livros que tínhamos na sala (eram livros didáticos antigos). Sugeri que cada um recortasse ou rasgasse o que havia escolhido. Foi então, ‘do nada’, que a Carol sugeriu: ‘Já sei, profe, vamos montar uma floresta?’

Improvisei um espaço para montarmos a floresta que as crianças chamaram de ‘encantada’. Atrás de uma estante de brinquedos, fixei um tecido azul no qual começamos a colar os animais que elas haviam selecionado.

No outro dia, algumas crianças puseram-se a observar quando chegaram à escola. Embora aquele fosse um espaço que continha o material feito por elas, por estar rente a uma mesa, ainda não era visto como um espaço para o brincar.

Foi então que peguei o pote de animais da fazenda, afastei a mesa e sentei em frente ao tecido verde que estava no chão. Convidei o Gui e o Lucas, que estavam por perto, e começamos a brincar. Logo, os outros se aproximaram...

A floresta estava pronta, mas parecia que ainda faltava algum elemento que desse a ela o seu toque de encanto! Para viver nela, cada um trouxe um bichinho de pelúcia da sua casa. As brincadeiras foram muitas... não esquecendo de naná-los! Eles eram nossos companheiros! Outro dia, li para as crianças a carta enviada pela Fada, a Fadinha da Floresta! Ela pedia que as crianças se escondessem enquanto prepararia uma surpresa... E assim foi, na companhia da auxiliar, todo mundo foi passear no saguão, enquanto na sala ajudei a Fadinha arrumar a surpresa.

Ela apagou as luzes da sala e, em um clima de mistério, recebeu as crianças, escondida comigo atrás dos panos, em um cenário que ocultava a floresta que já havia sido montada com os recortes das crianças. Se ela causou encanto? Bastava observar o olhar compenetrado do Gabriel, o sorriso da Marcella ou o brilho nos olhos de qualquer outra criança...

Após falar com as crianças, a Fada foi chamando um a um os bichos da floresta: o cavalo, o porco. Junto com o elefante, as crianças gostaram de imitar sua tromba e cantar: ‘Um elefante incomoda muita gente’.

Depois que brincaram bastante, a Fadinha pediu que fechassem os olhos. Alguns não aguentaram e deram uma espiadinha... Enquanto isso, ela fez a floresta magicamente crescer e convidou as crianças para que entrassem nela. Lá dentro elas sentiram uma chuva de brilhos que caiu da varinha da Fadinha....

Enfim, o espaço da Floresta Encantada estava constituído e já era espaço para o brincar.”

Carolina Gobatto, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

Depois, colocamos os aventais e fomos para a rodinha, ou seja, as crianças sentaram no colchão com duas educadoras e eu fui contar uma história. O livro utilizado foi *Os números*, e as crianças gostaram muito de ver livros infantis e explorar as histórias e as figuras.

Comecei falando que o livro de hoje era um livro de fazer mágicos. As crianças se entusiasmaram. O livro continha desenhos em preto e branco e, quando se puxava a janelinha, eles ficavam coloridos. Para acontecer a magia, eu pedia ajuda das crianças, dizendo que elas precisavam falar a palavra mágica ‘abracadabra’ bem forte! Depois falávamos sobre os bichos ou as imagens que apareciam. Quando a atividade terminou as crianças quiseram que eu contasse outra vez. Na hora de dizer a palavra mágica era a maior embolação, saía de tudo!”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

- Os anedotários: constituem-se em fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos em episódios familiares, doenças, recorrentes a desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Também nos anedotários podemos registrar frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações.

“A Joana, o Pedro e o Felipe se divertiram muito com as brincadeiras na areia, fazendo construções e utilizando sucatas. O Fê ficou manuseando uma embalagem de xampu, na qual ele

colocava areia e queria colocar na cabeça dos outros. Precisamos lembrá-lo de que ele poderia ‘fazer de conta’ que havia xampu, mas que não era legal colocar areia na cabeça dos amigos, pois eles não gostavam.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientando da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

“A Patrícia foi a única criança a entrar chorando neste início de manhã, sendo necessário uma das educadoras permanecer com ela até que se acalmasse. Há dias em que ela entra sem chorar ou resistir, porém há manhãs em que ela chora muito e fica parte da manhã desanimada, manhosa, sem brincar reclamando de dor de barriga e desejando atenção exclusiva, querendo somente ficar no colo.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiário do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientando da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

As palavras das crianças na escola

- O diário de aula: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão.

“Após o café, resolvemos passear pela Ilha, pois a escola recebeu brinquedos novos para o pátio e estes ainda não haviam sido montados. O passeio foi muito legal. Fomos até um trapiche para ver o rio, observar as barcas que passavam pelo local, as ondas que eles faziam, sentir o vento, o cheiro, a paisagem.

Também brincamos de espiar entre as madeiras do trapiche para ver se enxergávamos peixinhos na água. As crianças se divertiram muito com essa brincadeira e até mesmo ‘viram’ alguns peixinhos por lá! Diziam: “Olha! Peixe”. E todos iam olhar!

Cantamos várias músicas sentados no trapiche, nos deitamos nele para observar o céu, tiramos fotos, enfim, foi um passeio muito legal.”

Cristina B. Marques de Souza, estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (2º semestre, 2006).

- O livro da vida ou da memória do grupo: é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas ideias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano.

- As planilhas: material quantitativo que pode ser usado para o controle tanto das crianças como da professora. Nele são demonstrados desempenhos sequenciais, servindo para fins de controle dos objetivos levantados por ambos. Podem ser usado quadro de dupla entradas com os nomes e as habilidades específicas que se queira avaliar.

- As entrevistas: são instrumentos importantes, pois oportunizam o registro de diálogos entre os diferentes atores (professores, alunos, pais) e podem ser desenvolvidas não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas situações significativas do dia-a-dia. Além de possibilitarem um conhecimento mais aprofundado das crianças, permitem estreitar laços de afeto.

- Debates ou conversas: é o registro escrito ou gravado de conversas, ideias e debates entre o grupo de crianças e deste com a professora, podendo constituir-se em elemento avaliador e qualificador do trabalho desenvolvido em classe, já que nesse processo também aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa das crianças. Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos.

- Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados: este tipo de instrumento é caracterizado por imagens, desenhos, textos, coleta de amostras de trabalho, fotografias, diários de aprendizagem, gravações (vídeo e som) e agendas.

- Autoavaliação: nas entrevistas, podemos ter momentos de análise dos trabalhos com as crianças, propiciando a autoavaliação e a seleção dos trabalhos que parecem mais significativos para elas. Trabalhos de integração e consolidação dos conhecimentos: são propostas pedagógicas que possibilitam a integração das aprendizagens de diferentes áreas e envolvem trabalho intelectual, manual e criativo como realizar, por exemplo, uma excursão, fazer uma maquete etc.

- Coleta de amostras de trabalho: consiste em realizar a seleção de materiais significativos realizados durante um período do percurso, justificando e argumentando a seleção.

- Fotografias e gravações em vídeo e em som: o registro fotográfico ou sonoro é imprescindível para o trabalho com as crianças pequenas, pois é um registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos.

- Depoimentos de pais: ao afirmarmos a importância da parceria com os pais, acreditamos que é imprescindível a sua participação nesse processo, informando aos educadores o que observam das crianças em casa, dos registros fotográficos e escritos, criando uma comunicação permanente.

- Comentários dos colegas: a análise dos colegas sobre os trabalhos realizados pode ser um interessante momento de partilha e discussão sobre a inclusão no grupo.

- Teorias de desenvolvimento, aprendizagem e ensino: na organização dos instrumentos de trabalho do professor, as suas leituras e as teorias que postulam devem estar presentes para reafirmar o caráter intelectual da sua ação e para compartilhar com os pais ou com os educadores as referências teóricas contemporâneas.

Diferenças entre portfólios, dossiês e arquivos biográficos

Em uma dimensão pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que recolhem os trabalhos produzidos pelas crianças através de variadas modalidades de expressão durante um período de tempo. Os materiais são periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que se discutam os progressos, as áreas em que se deve trabalhar para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios. De acordo com Hernández (2000) “a função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino”.

Os arquivos biográficos constituem-se em valioso documento de acompanhamento que busca oferecer aos protagonistas (crianças, professores e pais) a oportunidade de reouvir, visitar, lembrar experiências e acontecimentos que marcaram significativamente suas histórias na escola de educação infantil. Por ser um documento que recolhe diferentes materiais, como desenhos, pinturas, falas das crianças e fotos, revela a unicidade e a diversidade de cada criança por meio desses recortes do cotidiano.

Todas essas formas de acompanhamento podem auxiliar os docentes a verificar os avanços significativos, as dificuldades e o próprio processo de construção dos conhecimentos. Os alunos têm pontos de referência para localizar onde estão, onde podem chegar e como farão para conseguir isso. Ao mesmo tempo, os pais e a comunidade compreendem o que se passa na escola e podem, então, colaborar e também aprender.

Os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. E preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal. Para Bruner e Feidman, “é através de nossas narrações que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através de suas narrações que uma cultura oferece modelos de identidade e ação para os seus membros”.

Esses instrumentos também são lugares onde devem ser expressas inúmeras vozes. Todos devem ter espaço para o registro: os pais ao enviar comentários sobre a criança e o processo educativo propiciado pela escola; as crianças ao selecionar materiais, desenhar, ditar mensagens, fazer autoavaliação; a professora ao transcrever entrevistas com as crianças, contar pequenas histórias e apresentar imagens. As crianças também podem participar da elaboração dos portfólios de seus amigos. As disciplinas especializadas, mesmo quando orientadas por outro professor, podem estar incluídas neles. Alguns portfólios apresentam espaços de brincadeira e interação com as crianças. E necessário ter cuidado com a sua apresentação, para que ele seja resistente ao manuseio, tenha um tamanho adequado e uma linguagem bastante comunicativa e clara tanto para os pais quanto para as crianças. Pode ser feito em papel, mas também há exemplos de interessantes portfólios virtuais, como os blogs.

A caminhada do grupo é a base que apresenta a universalidade do processo, repetindo em todos os portfólios aquilo que foi vivenciado e que se tornou memória comum para um grupo de aprendizes. Contudo, para cada evento coletivo é necessário também singularizar, isto é, mostrar as particularidades de cada processo.

Novas práticas para comunicar os resultados

O uso de portfólios e dossiês já provoca a necessidade de modificar a forma como comunicamos os resultados para as crianças.

Ao pensarmos em incluir pais e crianças no acompanhamento das atividades avaliativas, modificamos o espaço de participação, pois todos contribuem para a organização do portfólio. As crianças, aos poucos, tornam-se cada vez mais responsáveis pela organização dos seus materiais, enquanto a professora oferece a estrutura que dá subsídios para essa organização.

A comunicação das aprendizagens de um determinado período de tempo deve ser feita em momentos públicos, como em um encontro de pais, alunos e professores. Assim, podemos fazer exposições, instalações e painéis com os dossiês elaborados pelos grupos. Oferecer à família CDs com gravações dos dossiês é uma boa estratégia de democratização do material, assim como entregar um exemplar para a biblioteca da escola.

As situações de entrevistas, com ou sem a participação das crianças, permitem a análise dos portfólios e dos dossiês. No processo de documentação, os portfólios ou arquivos biográficos precisam ser periodicamente analisados e construídos pelos professores com as crianças e com os pais para que possam discutir os progressos, as áreas nas quais se deve trabalhar para ampliar as potencialidades das crianças e lançar novos desafios.

CAPÍTULO 10: PROJETOS EM REGGIO EMILIA: PENSAMENTO E AÇÃO

A proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida em Reggio Emília tem sido bastante divulgada no Brasil e está profundamente ligada à vida de Lóris Malaguzzi, o inspirador e organizador dessa abordagem pedagógica.

Aquilo que vem sendo denominado Reggio Approach é uma combinação das ideias que Malaguzzi teve a capacidade de sistematizar, questionar e transformar em ações coletivas. O lema desse educador era, “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Esse melhor significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas.

Isso pode ser sintetizado em alguns princípios que regem a pedagogia reggiana, nos quais se centra toda a prática pedagógica ali desenvolvida, a saber:

- uma escola sem muros, isto é, conectada com as crianças e a cidade onde está localizada;
- a consideração pelas inúmeras potencialidades das crianças e o respeito pela sua cultura;
- a evidência de uma inversão no papel dos adultos e das crianças quanto ao ouvir e o falar.

Em Reggio Emilia, em vez do professor falante, temos o professor que aprende a escutar as crianças;

- a pedagogia é sistêmica, porque ela nasce de uma relação entre pessoas. E preciso dialogar conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos;

- o entendimento de que todos os seres humanos têm cem linguagens, principalmente as crianças. É necessário oferecer para elas muitas experiências com diferentes linguagens, assim como diferentes formas de representação, como o desenho e a modelagem, para que elas possam tornar visíveis as suas aprendizagens;

- a documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento;

- a qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações e propostas. Os espaços foram elaborados para trabalhar em grupo, conversar, refletir, revisar as experiências e teorias para, assim, poder encontrar ordem e significado;

- a formação permanente dos professores inicia a partir daquilo que os próprios educadores produzem, acreditando que as competências educativas nascem da interação com a prática educativa e com as crianças;

- o ateliê é um espaço para romper com a normalidade da escola, já que a presença de um artista é uma forma de questionamento, de atenção à arte, à estética, à investigação visual e à criatividade;

- é possível falar de uma formatação da pedagogia de Reggio Emilia. Por um lado, ela traz para o cotidiano da escola a surpresa, o inusitado, e, por outro, é extremamente intencional;

- não é preciso predeterminar os conteúdos. Como dizia Malaguzzi, “às vezes ter muito na mochila significa ter menos na cabeça”;

- projeto e programa educativo são coisas diferentes. A programação é um planejamento detalhado com objetivos, atividades, recursos, avaliação, etc. Se deixamos pendentes os conteúdos e permitimos às crianças que construam vínculos e relações temos, então, um projeto. Não significa abandonar as crianças, mas matizar, rigorosamente, que perguntas fazer, quais materiais utilizar, como documentar a experiência colocando em ação a ideia de coensino entre adulto e criança. Desse modo, as crianças criam vínculos entre os conhecimentos, os pontos de intersecção, as aprendizagens. A diversidade e a complexidade não são, portanto, problemas a serem enfrentados, mas recursos que se devem ser promovidos, gerando a abertura para a diferença, para o outro, para a hospitalidade.

Um problema na vida diária...

Muitas vezes, “forçamos” situações para que se transformem em projetos de trabalho e não consideramos situações aparentemente tão simples e cotidianas que desencadeariam ricas e significativas experiências para nossos alunos.

(...) na história que aqui se relata as crianças enfrentam um problema de vida diária. Surge na sala de aula a necessidade de se ter outra mesa com as mesmas dimensões da que já existe; além das mesmas dimensões, é preciso ter a mesma forma. Que podemos fazer agora? As crianças sugerem que chamemos o carpinteiro. “Como podemos dizer exatamente o que queremos? “. O carpinteiro disse: “Dêem as medidas que eu faço. Vocês sabem medir? “. (p. 10)

Como podemos observar, o problema estava posto e as crianças desafiadas a desvendá-lo, dando margem assim a se aproximarem do mundo numérico e da matemática. Esse processo certamente não será uma simulação, nem tampouco um experimento de laboratório, mas sim a busca real e construída por educadores e crianças na resolução do problema da vida real.

Descobrir por si mesmos e a intervenção do educador...

A aprendizagem e a percepção dos sons, dos espaços, das medidas, das dimensões e dos números fazem parte do cotidiano das crianças. As linguagens matemáticas se fazem presentes na vida contemporânea e, conseqüentemente, interagem de forma ativa com muitos símbolos e signos matemáticos.

(...) algumas crianças respondem ao carpinteiro que é difícil medir (...). Allan é o primeiro que se manifesta, afirmando que se mede e se conta com os dedos, colocando-se um atrás do outro. A ideia de Allan é acatada e compreendida pelos companheiros. A discussão continua e Tommazo e Daniela se afastam um pouco e retornam com folhas de papel dizendo: “Para compreender a mesa é preciso desenhá-la”. (p15)

Podemos observar no desenho acima que as crianças reproduzem as mesas como as utilizam, com garrafas do suco, vasos, um computador. Isso comprova o quanto elas ainda percebem o problema de modo global.

Ao observarem o desenho das crianças, as educadoras decidem propor que se utilize outra mesa igual, situada fora do contexto do espaço do próprio grupo, para que as crianças possam perceber suas formas essenciais. Incentivaram a ideia proposta por Allan: conta-se com os dedos. Além disso, usam também outras partes do corpo como a mão aberta, um punho, uma perna. Parece que descobriram que uma unidade de medida mais comprida pode simplificar o trabalho. Descobrem também que outros objetos externos ao corpo servem para medir e que são mais fáceis de manejar: “Vou à cozinha buscar uma colher”. “Eu vou tentar com um livro”. Nesse momento, as educadoras percebem que essa nova etapa do processo exigirá das crianças uma aprendizagem em termos mais analíticos, compreenderão que o resultado da comparação (o número que expressa a medida) depende do tamanho do objeto escolhido para medir. Nesse processo, deverão passar das descobertas concretas para as mais abstratas, devendo também empregar o uso de uma linguagem nova com palavras que habitualmente não usam (p. 17).

O desafio que se coloca nesse momento aos educadores é o de facilitar o processo cognitivo das crianças. Que atividades, então, poderiam ser propostas às crianças? Em uma sequência desencadeada por uma atividade de saltar e medir o tamanho do salto, as crianças foram sendo cada mais desafiadas a usar outros objetos para medir e a utilizar o pensamento de modo mais abstrato. Obviamente, essas proposições foram fruto de muitas reflexões e discussões entre os educadores que interagiam com as crianças. Usar uma corda como medida foi a grande descoberta

das crianças, abrindo caminho para chegarem até a utilização do metro confeccionado por elas próprias. Certamente que os metros diferiam em tamanho, já que cada criança confeccionara um metro diferente em tamanho do outro.

Escola de Diana

A necessidade de tornar o instrumento de medida com um único tamanho faz as crianças pensarem no uso de um sapato para medir a mesa, parecendo “retroceder” no modo de pensar, já que retomam um objeto depois de terem confeccionado um metro. Na realidade, isso nos mostra que os pensamentos das crianças não são lineares, são construções que por vezes vão em uma direção, em outras retomam caminhos esquecidos. Nesse caso, parece evidente que as crianças sentiram a necessidade de abandonar os números e retomar o uso de objetos mais concretos.

Tomazo se dá conta de que seus amigos estão surpresos com o resultado, volta a medir e conta seis sapatos e meio. Marco reforça a nova unidade de medida encontrada, buscando correspondência em suas mãos e o tamanho do sapato e diz: “E sempre igual, o sapato é sempre igual, temos de dizer ao carpinteiro! Temos de anotar esta medida! ”. As crianças ainda comemoram o resultado quando Tomazo diz: “Por que não buscamos um metro de verdade”? (p. 41).

A documentação como modo de compreender melhor as crianças

Quando falamos em documental não estamos nos referindo àquela documentação que envolve a ideia de conservar e utilizar os resultados finais de projeto, mas sim a de compreender melhor as crianças e propor encaminhamentos significativos ao trabalho em desenvolvimento. E, pois, de fundamental importância que possamos observar além do entorno da criança, os processos internos de pensamento.

É necessário que nos aproximemos das crianças para observá-las e documentar com respeito, curiosidade e solidariedade, fazer muitas perguntas, não ter medo das dúvidas e não nos deixarmos seduzir por generalizações demasiado rápidas da informação que recolhemos. É necessário que tenhamos um bom sentido de relatividade, que compartilhem nossas ideias coletivamente e busquemos pontos de vista diferentes. Devemos ser conscientes de que a documentação daquilo que observamos é, muitas vezes, inapreciável e auto degenerativa. O material que recolhemos torna possível a possibilidade de comparar nossas próprias ideias e pontos de vista com os de outros, discutindo e refletindo sobre os avanços que vamos conseguindo. Além disso, o material documental permite-nos revisitar novamente o que foi bem-sucedido para levantar novas hipóteses e encontrar novos significados, podendo experimentar o maravilhoso sensação de descobrir um novo caminho que alimenta o que vem acontecendo, reorientando o trabalho. Nossa consciência da importância que assume a documentação no projeto orienta a seleção de instrumentos e o modo de observar (p.66).

Ao finalizarmos este capítulo e o texto deste livro propriamente dito, gostaríamos de salientar a importância de se tentar compreender as crianças e seus conhecimentos, colocando esses dois aportes como imprescindíveis à realização de qualquer projeto pedagógico. As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras. Nesse processo, torna-se necessário entendermos que o seu ritmo e o seu desenvolvimento não é linear nem tampouco contínuo. Muitas vezes, as crianças têm atitudes que nos parecem um retrocesso se não

entendemos “as voltas” que seu pensamento dá como bem vimos no projeto descrito neste capítulo. Portanto, é essencial a habilidade que o educador deverá desenvolver para sensibilizar-se e entender os caminhos que as crianças fazem para responder às hipóteses que formulam.

A responsabilidade que se impõe a todos nós, educadores, está em poder propiciar às nossas crianças uma afinada sintonia com o futuro condicionado pelo presente!

EDUCAÇÃO INFANTIL, IGUALDADE RACIAL E DIVERSIDADE: ASPECTOS POLÍTICOS, JURÍDICOS, CONCEITUAIS

São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Ceert, 2011.

Biografia das organizadoras

Maria Aparecida Silva Bento, graduada em Psicologia, tem mestrado em Psicologia Social (PUC-SP) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (USP-SP). É diretora executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, em São Paulo.

Fúlvia Rosenberg: professora de Psicologia Social da PUC-SP, onde coordena o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde coordena o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford.

Breve resumo da obra

O presente livro busca um olhar analítico e reflexivo sobre a diversidade racial e a responsabilidade das políticas educacionais e de igualdade na primeira infância; ferramenta para a elaboração de práticas pedagógicas promotoras de igualdade diante dos desafios.

Livro: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192

PARTE 1 – ASPECTOS CONCEITUAIS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais

Fúlvia Rosenberg

O artigo aborda a condição de cidadania de crianças de 0 a 6 anos, sobretudo bebês, a partir do olhar de que as sociedades ocidentais atuais são adultocêntricas. Entende que os bebês são categoria social discriminada e revela lacunas no conhecimento que precisam ser superadas.

Há uma espécie de cisão entre as trajetórias da creche (de 0 a 3 anos) e as da pré-escola para crianças maiores. Na pré-escola nota-se um fortalecimento de sua formalização, tal qual a do ensino fundamental, deixando de ser “pré” e tornando-se como que parte do ensino formal. Sobre as creches para crianças menores, o mesmo não acontece em relação ao entendimento de um sistema educacional formal (e não necessariamente obrigatório). Uma pesquisa de 2008 mostra que a taxa de frequência da creche era de 18,1% e da pré-escola de 79,8%. Conclui que o tempo das crianças menores ainda é visto de modo discriminado pela sociedade brasileira nos campos acadêmicos, políticos e sociais.

Em um levantamento histórico, nota-se que a partir da segunda metade do século XX a escola primária para crianças de 0-6 anos passou a ter maior presença nas práticas educacionais, na qual as crianças puderam contar com cuidados de um adulto especialista, sobretudo mulheres. Embora desde meados do século XVIII as sociedades ocidentais já apresentassem essas instituições complementares, até o século XX eram vistas como lugares reservados às crianças pobres de mães que precisavam trabalhar. A partir de então passou a haver um entendimento de que era um espaço privilegiado de interação social e desenvolvimento para as crianças já em sua primeira infância.

Ampliou-se também nesse momento o mercado de consumo a fim de satisfazer as necessidades dessas crianças com: vestuário, brinquedos, alimentos, livros, transporte etc. Ademais, a infância atual é tida como útil ao mercado de trabalho e de consumo, naquilo chamado de valor econômico da infância com base no “trabalho para criança” [*childwork*], isto é, trabalho realizado por adultos na organização e no controle das atividades infantis.

Nota-se também nesse cenário a presença maciça de mulheres como educadoras, sobretudo para crianças com idades menores. Também menor costuma ser o salário e a formação dessas profissionais quanto menor é a criança, a partir de um discurso que por muito tempo se apoiou na necessidade de vocação, afeição e maternância para ocupar esses cargos, e paralelamente desvalorizando financeiramente essas posições. Isso culminou em uma educação infantil pautada em modelos não formais, com professoras sem formação específica, ditas leigas, com baixos salários, sobretudo nas creches estaduais que atendem crianças pobres e negras.

Apenas em 1988 a educação infantil como instituição pública educativa foi sancionada pela Constituição Federal, estipulando que crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas. De um lado uma lei que marca a importância desses espaços e a igualdade entre todas as crianças e de outro uma realidade de desigualdades sociais que coloca em xeque o reconhecimento da cidadania desses indivíduos. Esse paradoxo mobilizou a criação do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil), uma instância ativista em prol da educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças.

As desigualdades no acesso à educação – conforme o nível socioeconômico, a raça, a região e o local de moradia da pessoa – é particularmente gritante com respeito à idade. As crianças pequenas são dependentes dos adultos para sua locomoção e sobrevivência e se não houverem espaços além da casa para seu desenvolvimento, ficam restritas ao seu domicílio.

No Brasil é quase inquestionável como o investimento em uma criança é muito inferior ao feito a um adulto em pós-graduação, por exemplo, fruto da ideologia adultocêntrica que costuma colocar as crianças como os últimos grupos a terem seus direitos reconhecidos.

Os estudos sociais sobre a infância buscam mostrar a criança como um objeto legítimo das ciências humanas e sociais e como atores no mundo, saindo de uma visão desenvolvimentista na qual ela é sempre vista como um adulto ad vir.

Além disso, as instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), remete ao denominado “enclausuramento das crianças”, bem como ao controle adulto do espaço da rua,

reforçando a pouca visibilidade pública das crianças, sobretudo as menores, constituindo uma população cativa e reclusa em espaços privados e ainda sem o devido lugar nas discussões contemporâneas.

O texto aborda as relações sociais e a infância diante das desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos, devido ao racismo constitutivo da sociedade brasileira. Entende o plano simbólico a partir da supremacia dita natural dos brancos sobre os demais, sobretudo os negros, expondo um racismo devastador, revelado ou velado. E no plano material, pelo evidente acesso que os brancos têm com mais facilidade a recursos públicos em comparação aos negros e aos indígenas.

O acesso à educação infantil de qualidade ainda é restrito a pessoas brancas e de maior renda. O processo histórico da expansão da educação infantil no Brasil teve contribuição nesse sentido, visto que surgiu como estratégia ao combate à pobreza, associada à renda domiciliar *per-capta* em locais periféricos. Trata-se também de uma preocupação a questão da idade: 84,5% crianças negras de 0 a 3 anos não dispunham de creche nessa faixa etária.

De modo que conclui-se que são importantes os olhares sobre as seguintes questões: realizar mais estudos sociais sobre a infância voltada às questões raciais e de idade; fazer pesquisas com maior atenção às condições de vida das crianças de acordo com sua pertença étnico-racial e seu acesso às políticas públicas, sobretudo com crianças entre 0 e 3 ou 4 anos; entender a questão raça-cor para além da lógica binária (branco e preto), incluindo as crianças menores no contexto de creche; realizar pesquisas em regiões onde a população negra é majoritária (além das existentes vinda, a maioria, do Sul e do Sudeste) e sobre as questões simbólicas do racismo e das desigualdades envolvidas para além da visão adultocêntrica; analisar se ainda há uma atribuição dos pais aos filhos com o embranquecimento (descrevendo-os como mais claros do que são) da sua prole a partir da descrição de cor, bem como as atribuições dadas às crianças pelas suas professoras quanto a cor-raça das crianças a partir delas mesmas, de suas próprias cores.

As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes

Anete Abramowicz, doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Educação e Sociologia da UFSCar, pesquisadora em Produtividade do CNPq.

Fabiana de Oliveira, doutora em Educação, professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).

O artigo apresenta a sociologia da infância e seu desenvolvimento no Brasil. Focaliza como em nosso país ela deve ser pensada a partir da questão racial, fundadora da sociedade. Reflete também sobre a socialização das crianças negras em instituições educativas voltadas à primeira infância.

A sociologia da infância se desenvolveu a partir da década de 90 com aportes durkheimianos. Inicialmente os estudos mostravam modelos educativos nos quais os adultos levavam seus valores e modelos às crianças, que deviam permanecer em silêncio e em posição passiva e marginalizada diante do mundo. O entendimento da sociologia da infância passou a revelar como a criança poderia ser ator e sujeito do seu processo de socialização, de sua atuação na família, da cultura: por vezes resistindo, outras reinventando, ora imitando, ora aceitando, outras nada podendo fazer etc.

O Brasil teve influências iniciais nos seus estudos sociológicos do movimento europeu e americano. Contudo, uma sociologia da infância brasileira precisa ser pensada a partir de aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e classe a fim de analisar a construção social presente.

A década de 90 também marcou o entendimento do grau e do tamanho da desigualdade brasileira em relação à cor: a mulher e o homem negros com renda inferior à mulher e ao homem brancos em mesma posição profissional; a criança negra e seu desempenho escolar menor; nos últimos 35 anos contados a partir de 1976 (até 2011) a proporção de pessoas negras e pobres continua praticamente a mesma; a necessidade iminente de políticas raciais a fim de modificar esse contexto –, afinal a pobreza tem, entre outras coisas, a cor.

Pensa-se nesse artigo a importância de considerar as diferenças, as relações raciais e de classe no debate sobre a criança e a infância a partir delas mesmas, caminhando pelos temas da diversidade e da alteridade. Olhar a infância a partir daquilo que as diferencia desde o início: gênero/sexualidade, etnia, raça, classe social.

A partir de um olhar deleuziano busca-se um olhar sobre a infância como um “devir” e o entendimento da criança num olhar mais específico, saindo de uma visão sobre a criança e indo para uma visão que olha uma criança negra e todas as suas categorias minoritárias envolvidas, como raça, gênero e classe social.

Pesquisas mostram que crianças negras na escola apresentam frequentes questões de relacionamentos com colegas e professores em virtude de sua cor, gerando situações nocivas e de conflito para aqueles que se veem rejeitados, bem como um processo de socialização distinto das crianças brancas. Dados como: crianças pequenas negras ficam menos tempo no colo de professores se comparado às brancas; algumas crianças negras apresentam o desejo de serem brancas e terem cabelo liso assim como os das histórias infantis; frequente silêncio sobre as questões raciais na escola e na família, que impossibilita a criação de repertórios para essas crianças lidarem com o tema; educadores com dificuldade de lidar com a questão racial e que só a abordam quando uma situação de conflito se faz presente; a presença de uma inclusão “diferenciada” nas escolas a partir de questões sociais e raciais.

Enfatiza-se, contudo, que não basta trocar o axioma “a criança não é essencial ou natural” para o axioma “a criança é social e histórica”, isto é, a biologia pela cultura. É preciso entender onde a criança e a infância estão inseridas, bem como as crianças como porta-vozes de suas próprias histórias e relações sociais.

Entende-se que as diferenças de culturas não se tratam de uma coisa que se encaixe em uma moldura universalista. As tentativas de compreensão, a partir de um conceito particular como universal, podem ser perigosas.

Assim, o enfoque deste trabalho foi refletir sobre a necessidade de se olhar para a socialização das crianças pensando novas formas de produção social para uma infância inserida em um aporte de referências sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, raciais. As crianças postas em um espaço público com muitas possibilidades de experimentações, um espaço de criação, sociabilidade e subjetividade, para além das relações familiares seguras, expondo as crianças a outros afetos, a agenciamentos e a amizades, em um protagonismo infantil de uma criança inventiva e ativa.

Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial

*Hélio Silva Júnior, advogado, mestre em Direito Processual Penal e
doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP, diretor executivo do Ceert*

O artigo traz reflexões sobre a intervenção preventiva por meio de políticas públicas voltadas ao respeito à diversidade étnico-racial na educação. Baseia-se na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB 10.639/2003 e 11.645/2008. Fala acerca da importância das diferentes etnias na formação do povo brasileiro e que deve ser conteúdo presente em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz dois preceitos para o entendimento do papel da política educacional na promoção e valorização da igualdade racial. No artigo 87 fala que os direitos da criança e do adolescente devem contemplar campanhas de estímulo à adoção, especificamente inter-racial e que os postulantes à adoção devem participar de programas para preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial. Isso se dá diante de uma realidade na qual quase metade dos interessados em adoção recusa-se a adotar uma criança negra, em pesquisa de 2011; geralmente fruto de uma fantasia de que a adoção deve obedecer critérios da família biológica, deixando de lado o fundamental entendimento de que família é muito mais um núcleo de afeto do que uma herança biológica. O discurso que a criança pode se sentir diferente é mais uma forma de racismo.

O ECA também traz a noção de intervenção preventiva no campo da política educacional assegurando que toda criança tem o direito: de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitada pelos educadores, de ter identidade e valores preservados e de ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

A chamada intervenção preventiva pressupõe uma postura proativa, propositiva, positiva, incluindo o sistema educacional como um todo: conteúdos, currículos, materiais, política do livro didático, formação de professores, financiamento da educação, controle social das políticas educacionais etc.

A Constituição Federal afirma que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade e paralelamente a LDB faz uma distinção entre educação escolar e educação social, afirmando que ambas têm equivalente importância, abrangendo processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; e que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Nesse sentido, estende-se o olhar à experiência da criança desde a tenra idade e sua exposição a representações estereotipadas do negro (por meio da linguagem, da educação, dos meios de comunicação) que podem culminar em emoções e inferências errôneas dando ensejo a preconceitos e conclusões incompatíveis com o ideal igualitário que o sistema jurídico atribui à educação escolar, e é de fundamental importância impedir que tais valores comprometam a qualidade da educação e violem os direitos das crianças.

Contudo, é igualmente importante não adotar uma posição meramente reativa à discriminação e ao preconceito, mas sim uma atitude preventiva que foca no que a própria Constituição Federal e o ECA prescrevem: a criança deve ser colocada a salvo de toda negligência, discriminação, crueldade e opressão.

Deve-se preparar crianças e adultos para valorizarem a diversidade étnico-racial e construir uma sociedade igualitária. Para tal, a educação escolar desde a primeira infância deve ser vista como espaço que assegura a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando educadores que sejam agentes de promoção da diversidade; bem como olhar a educação infantil como instrumento

de transformação social que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade, de modo que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade.

A Constituição Federal prescreve que a educação é um direito social, e que é direito de todos e dever do Estado e da família. Fixa também três objetivos nucleares da educação: 1) pleno desenvolvimento da pessoa; 2) preparo para o exercício da cidadania; 3) qualificação para o trabalho. Ela também prescreve que deve haver a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a identidade étnica e a língua materna são elementos de constituição da criança, tal qual a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco, que afirma que toda pessoa tem direito à educação e à formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural.

A LDB pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 expõe que o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena deve figurar no rol dos conteúdos da base nacional comum, ao lado dos demais grandes temas, assim como prescrito na Constituição da República, onde se afirma que o ensino da história do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Por fim, um importante olhar deve ser dado ao *Estatuto da igualdade racial*, que atém-se às políticas de promoção da igualdade e de educação, bem como a *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*, que afirma que não deve haver discriminação em matéria de ensino, e que é preciso constante promoção de igualdade, de oportunidade e de tratamento para todos.

Entende-se assim que a expressão “educação igualitária” trata de um princípio fundamental da República, e aponta uma orientação direta de valorizar a diversidade oferecendo tratamento igualitário aos diversos marcos culturais formadores da nacionalidade, contribuindo para a erradicação do racismo e de qualquer forma de discriminação.

Os primeiros anos são para sempre

Silvia Pereira de Carvalho, mestre em psicologia da educação pela PUC-SP, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.

O presente artigo parte do entendimento da importância dos primeiros anos da infância na formação intelectual, afetiva e social do ser humano, de modo que proporcionar o melhor atendimento a elas nessa fase é fundamental, por meio de espaços educativos de qualidade, formação continuada dos profissionais e o entendimento da criança como ser atuante.

Há um consenso mundial que fala da importância do olhar sobre a criança: um ditado africano diz que é preciso toda uma aldeia para criar uma criança; a Declaração dos direitos da criança, das Nações Unidas (1989), pede que a humanidade destine às crianças o melhor de seus esforços; e a Constituição federal do Brasil, determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade, os direitos ao acesso às necessidades básicas, como saúde, alimentação, educação, moradia etc. Contudo, nota-se que há ainda muito a fazer, e os resultados dependerão da mobilização feita nesse sentido, contando com suportes como: atuação das famílias, integração de pesquisas e políticas sociais e maior apoio para a criação de filhos.

As pesquisas desenvolvidas a partir da década de 80 mostram como a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento da criança. O cérebro do bebê apresenta respostas

extraordinárias aos estímulos, como brincadeiras e carinhos, que mobiliza pontes entre os neurônios. Conforme essas conexões são fortalecidas, elas permanecem, conforme não o são, desaparecem. O que revela que há uma influência social, além da influência genética já bem reconhecida.

O termo educação infantil em uma interpretação mais ampla abrange a educação dada pelo ensino formal, como também pela família, pela comunidade, pelos meios de comunicação, pelas novas tecnologias, manifestações artísticas etc. A LDB que designa a educação infantil como a primeira etapa da educação básica afirma como a educação é considerada dever do Estado, que deve prover educação infantil formal e da família e assegurar a permanência das crianças nesses espaços, em consonância com as pesquisas que revelam o ganho no desenvolvimento de crianças que frequentam unidades educativas.

Nota-se que crianças das classes média e alta costumam frequentar redes privadas de educação infantil, e as de baixa renda, as pré-escolas mantidas pelo poder público, onde há frequente falta de recursos, implicando em dificuldades como espaço físico, brinquedos e material didático inadequados, bem como propostas educacionais que apostem na potência da criança.

A formação dos profissionais da educação infantil tornou-se tema com a LDBEN e o Plano Nacional de Educação, contudo não fica clara a obrigatoriedade da formação universitária para os professores de educação infantil ao declarar que até o fim da década da Educação seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, revelando uma evidente ambiguidade diante da admissão do “treinamento em serviço”. Contudo, o consenso é a busca da oferta da melhor formação possível. Além disso, a formação continuada é uma outra preocupação: não se trata do acúmulo de cursos e técnicas ou mesmo de aprendizados práticos prontos, mas sim de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas diante das necessidades. Deve-se buscar modelos que promovam profissionais críticos, reflexivos e atuantes na implementação de propostas pedagógicas que levem em consideração a diversidade e a autonomia de cada espaço.

Espera-se que haja um profissional bem preparado e afeito à interação com as crianças. As atitudes como o tom de voz, o jeito de tocar, de cuidar das necessidades de um bebê, como a fome, o frio, o desconforto postural, a higienização, possibilita a construção da noção de previsibilidade sobre seu entorno, e resulta em segurança psíquica e saudável integração ao meio.

Importante inteirar-se de algumas práticas presentes e que merecem atenção, como a chamada pedagogia da prontidão, desenvolvida por meio de exercícios de percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, de coordenação motora que visam “ensinar” habilidades. Contudo, as atividades propostas não têm relação com o cotidiano vivido pelas crianças, pelos educadores, com o contexto social e cultural do país. Essa proposta entende a criança como um pote vazio que precisa ser preenchido aos poucos com informações dosadas a conta gotas. Há um pressuposto na descrença das competências da criança, entendendo que ela não pode ter acesso a determinados conteúdos considerados complexos.

Uma outra prática também se faz presente, oposta, com palavras de ordem como criatividade e liberdade, na qual o educador deve atuar como auxiliar e encorajando a criança a agir quase que por conta própria em busca de conhecimento. Em escolas públicas esse modelo foi por vezes danoso: a criança ficava presa às suas próprias possibilidades e de seus pares e diante de uma falta de materiais adequados, livros, brinquedos, entre outros, que pudessem auxiliar nos estímulos e nos processos.

Conclui-se que é de grande importância o entendimento da natureza singular de cada criança, de suas questões subjetivas e da realidade vivida. O caminho deve partir do que a criança já sabe aliado a novos conhecimentos, contando com um professor que construa saberes sobre as

especificidades dos objetos do ensino e sobre as condições didáticas necessárias para que as crianças possam se apropriar desses objetos. Assim, a qualidade na educação infantil envolve: acreditar na criança, conhecer como ela pensa, propor desafios que a faça avançar, apresentar objetos culturais e propor a construção de competências didáticas nesse sentido.

A identidade racial em crianças pequenas

Maria Aparecida Silva Bento

O texto aborda a construção da identidade racial de crianças pequenas com base em estudos que focam questões como o significado do corpo, a convivência, a herança cultural e seus impactos na personalidade saudável, direito este que deve ser assegurado a todas as crianças supondo a propagação da sociedade igualitária.

A temática da identidade racial, do ser negro, é fundamental e complexa sobretudo em uma sociedade onde ela aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, ao atraso cultural, tornando a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio. Sobretudo no movimento negro a temática da identidade é fundamental, dando a ele a noção de pertencimento racial e consequente engajamento na luta política.

Identidade também está vinculada à cidadania e ao direito ao bem-estar pleno e, nesse recorte, o olhar ao direito da criança de desenvolvimento e de saúde integral, desde a educação infantil, etapa primeira e fundamental ao estabelecimento da personalidade, da inteligência, das emoções e da socialização.

Segundo pesquisa de 2010, 84,5% das crianças negras de até 3 anos *não frequentavam* creches, por outro lado, 79,3% das crianças brancas, *frequentavam*. Já em análise de criança de 6 anos em instituição educacional, em 2008, 7,5% das crianças negras estavam fora de qualquer tipo de instituição educacional, e de crianças brancas o percentual era de 4,8%.

Estudos sobre identidade racial na educação infantil trazem algumas afirmações importantes: desde muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao notar, interpreta e hierarquiza a partir de suas impressões; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo o que mais agrada e o que não é bem aceito, inclusive os fenótipos; crianças pequenas brancas se revelam confortáveis em serem brancas e raramente revelam o desejo de ter outra cor de pele ou de cabelo; crianças com frequência falam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio e quando pedem ajuda aos professores por muitas vezes eles não sabem como reagir e se silenciam; tais noções partem da família, da rua, das organizações religiosas, das creches e das escolas, comumente caracterizando que ser branco é uma vantagem e ser preto uma desvantagem.

Em meio a esse contexto, as famílias negras veem-se na responsabilidade de criar seus filhos negros física e emocionalmente saudáveis, numa sociedade na qual ser negro tem conotações negativas. Estudos indicam a importância, nesse sentido, de se mostrar a essa criança como um indivíduo negro tem igual potência que um branco. A socialização racial é importante instrumento para isso, por meio de um ambiente doméstico rico em objetos e decorações referentes a culturas afro, falas e pensamentos de orgulho racial em suas socializações, convivência com as diferenças raciais e o compartilhamento de culturas.

Além disso, os estudos indicam que para que uma criança possa ser construída positivamente é importante que ela seja amada pelos seus cuidadores adultos, em geral, por sua mãe, em suas experiências mais precoces, agindo diretamente em fatores fundamentais para sua formação de personalidade, de imagem de corpo, de identidade, dados a partir dos estímulos físicos e sociais. Nesse sentido é possível entender como o oposto também pode ser concebido, diante de experiências discriminatórias a um corpo e a uma personalidade. Esse outro cuidador que inicialmente se dá na família, logo tem em outros adultos – incluindo seus professores – também um lugar de olhar que atua na tomada de consciência dessa criança sobre si, na construção da sua autoimagem, na percepção das diferenças entre o eu e o outro.

Trata-se de um aprendizado que não acaba nunca, é uma espécie de espiral, no qual estamos sempre alcançando novos patamares de consciência e por vezes voltando a outros tempos outrora, o que significa sair de um estado de negação inicial, em virtude das questões aqui apresentadas, para uma fase de assunção de sua condição racial que é acompanhada de uma luta coletiva pela igualdade racial.

Por fim, importante ressaltar que os professores devem buscar criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir identificações positivas. Instrumentos como atividades em grupo, excursões, visitas, filmes e literatura podem oferecer contato com o “outro” e com o tema. Importante também lembrar que o sentimento de uma criança de que o professor não gosta dela pode devastar seu desempenho intelectual, e opostamente, o sentimento de ser querida e respeitada pode resultar em melhorias em seu desempenho.

Assim, deve-se buscar um ambiente que acolha as crianças em suas diferenças fenotípicas e culturais, a fim de assegurar um sentimento de bem-estar para todas. O envolvimento da família e da comunidade é fundamental, bem como o próprio olhar do professor sobre si e suas concepções da temática da identidade racial, a fim de auxiliar genuinamente nas questões da discriminação e na busca de uma sociedade igualitária.

PARTE 2 – VIVÊNCIAS DE IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil

***Cristina Teodoro Trinidad**, doutora em educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pesquisadora de relações étnico-raciais na educação infantil e processos de interculturalidade entre crianças pré-escolares.*

O artigo fala sobre as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao respeito à diversidade étnico-racial na educação infantil. Faz uma reflexão sobre educação infantil, currículo e objetivos a serem propostos.

A educação infantil no Brasil está voltada ao atendimento de crianças entre 0 a 3 anos em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas, entendidas como responsabilidade do Estado a partir da Constituição e da LDB, em um entendimento de que todas as crianças têm direito à educação, independentemente de seu grupo étnico-racial ou classe social.

Em 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, chegou-se à definição de currículo como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

científico e tecnológico. Essas práticas se dão por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e com as outras crianças desde pequenos. Diferentemente do entendido outrora, de que o currículo devia ser restrito a conteúdos pré-selecionados que serviriam como referência ao currículo proposto em seguida para o ensino fundamental, passou-se a entender que o currículo da educação infantil deve buscar a sistematização das aprendizagens vividas pelas crianças dentro e fora da escola, focando na criança e em suas interações com outras crianças e com os adultos que fazem parte de sua vida. Trata-se de um currículo envolvente e repleto de sentido para o mundo das crianças, que envolva seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas, e para tal precisa estar articulada às práticas culturais e sociais as quais pertencem. Assim, não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, em seus diferentes aspectos de vida, e diferentes entre si, que definem e organizam as práticas pedagógicas em um currículo voltado para a educação infantil.

A criança é considerada um ser social e possuidor de uma história e pertencente a um grupo étnico-racial, a um gênero e a uma classe social, produtora de cultura, isto é, apropriada de significados que constituem sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos. Contudo, ainda é evidente nas pesquisas como há lacunas no acesso de crianças negras à educação e as dificuldades envolvidas em relação à diversidade dentro desses espaços já na educação infantil.

Observa-se relatos de crianças negras na educação infantil trazendo falas como: “Eu não queria esse topete e também queria ser branco. Queria que meu pai nascesse branco, minha mãe nascia branca e minha irmã nascia branca! Queria toda a minha família branca”, a partir de um entendimento que ser branco seria uma solução ao sofrimento e à discriminação sofrida. Pesquisas mostram um desejo de crianças pré-escolares negras, isto é, desde muito cedo, concluindo que gostaria de ter características diferentes, geralmente associado a motivos de sofrimento e vergonha, revelando assim como a internalização do preconceito em relação ao negro e uma suposta superioridade do branco já é presente e pautada a partir de atitudes discriminatórias vividas socialmente, na escola, nas ruas e pela mídia que contribui com esse “aprendizado” quando mostra, na maioria das vezes, apenas crianças e adultos com cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos.

Cabe à educação infantil contribuir educando as crianças para o respeito a si e ao outro; é seu papel: ampliar o conhecimento cultural, científico e tecnológico, em seus mundos e cotidianos, propiciando conhecimento e respeito à diversidade étnico-racial. Para tal, alguns caminhos de atuação podem contribuir:

- **organização do ambiente**, com materiais, mensagens e imagens que reflitam diversidade étnico-racial, de gênero e socioeconômica;

- **trabalho com a família** em uma relação estreita com a diversidade, com os pais sendo informados sobre as atividades realizadas e a importância da participação deles trazendo informações sobre a cultura que a criança tem em casa, a formação e os hábitos familiares, as atividades de fim de semana, os rituais religiosos etc., e conversas individuais com as famílias e nas reuniões de pais com troca de informações sobre como as crianças desenvolvem suas identidades e suas atitudes no cotidiano;

- **brincadeiras**, entendendo que elas são modos de aprender e se desenvolver, onde vivem experiências fundamentais de maneira profunda, relacionando pensamentos, criando e recriando tempo e espaço, adaptando-se melhor às modificações na vida real; e para tal, o professor deve organizar materiais no ambiente como roupas, sapatos, bonecas, objetos, brinquedos diversos, perucas com cabelos de distintas cores, máscaras, luvas etc., facilitando a transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos;

- **leituras**, com rodas de histórias sobre a tradição de povos indígenas e africanos, com repertórios ricos, com livros diferentes sobre culturas de vários povos;

- **histórias contadas pelas crianças**, isto é, que elas contem suas próprias histórias, com riqueza de elementos, revelando questões fundamentais sobre seus mundos e sobre suas visões acerca da diversidade étnico-racial;

- **arte infantil: desenhar, pintar, esculpir...** como uma via para entender as crianças e suas construções, sendo desenvolvidas de modo contínuo a fim de ampliar o conhecimento em relação ao mundo que a cerca e para se expressarem pela via da arte;

- **músicas** como importante via para a criança conhecer o próprio corpo e observar o corpo do outro, com uma atividade coletiva mobilizando diferentes ritmos vindos de diversas culturas, começando, por exemplo, contando a história da música, quem a fez, de onde vem, qual é o ritmo, onde ela é escutada e, juntos, dançá-la;

- **visitas organizadas** a museus, supermercados, teatros, bibliotecas, organizações não governamentais da região etc., sempre com caráter pedagógico;

- **atividade com máquina fotográfica ou filmadora** focando o olhar em seu cotidiano, montando uma oficina de fotografias em que podem tirar fotos umas das outras, de crianças menores e maiores, de adultos, focando nas diferenças que as pessoas têm entre si e ampliando seus repertórios, fazendo perguntas sobre o que observaram, fomentando a conversa sobre a diversidade.

Nas mais diversas possibilidades que um ambiente educacional apresenta, educar os pequenos para a construção de interações igualitárias e identidades positivas deve ser entendido como fundamental, de modo que seja possível a construção de uma realidade em que as crianças não tenham vergonha de ser o que são: crianças.

A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora

Carolina de Paula Teles Duarte, pedagoga e mestre em educação pela Universidade de São Paulo, professora de educação infantil do município de São Paulo e consultora da equipe de educação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

O presente artigo parte da observação do ideal de branqueamento introjetado pelas crianças negras por meio da identificação, por essas mesmas crianças, de conceitos negativos sobre os negros, e explora a representação social sobre as crianças negras no contexto da educação pública fazendo um recorte da atuação de uma professora da educação infantil e sua prática.

O recorte é baseado na dissertação de mestrado da autora que buscou entender como as crianças negras construíam suas identidades. A dissertação foi precedida por dois trabalhos de iniciação científica que estudavam como crianças negras construíam sua identidade e consciência racial e como se dava a influência pedagógica nesse processo. A conclusão desses trabalhos foi de que as crianças negras construíam sua identidade baseada em conceitos negativos sobre os negros. Contudo, a fim de entender como as informações subliminares circulavam na escola, optou-se por

apreender e analisar a representação social sobre as crianças negras, na perspectiva de uma professora da educação infantil.

As representações sociais são teorias do senso comum, saberes ingênuos que explicam pessoas, objetos e fatos. Estes saberes são utilizados para organizar as ações no mundo. Portanto, as representações sociais têm como função orientar as interpretações dos eventos sociais, e mais ainda, tornar familiar aquilo que é estranho. Por meio de um universo consensual consolida-se e promove-se a manutenção de certas representações sociais, ligando as pessoas no que elas têm em comum. Aquilo que não é familiar surge quando, ou as fronteiras e/ou convenções desaparecem, ou quando o que é estranho (e abstrato) ganha materialidade; e o estranho tende a ser rechaçado com referências preconceituosas, pois causa insegurança, e para manterem o seu universo consensual, inserem o objeto estranho no modelo de representação social conhecido.

Estudos das últimas décadas buscaram investigar tanto a prática pedagógica quanto o discurso de professores sobre as relações raciais na educação infantil e evidenciaram que a abordagem das diferenças/diversidades era vista como assunto de menor importância, pois as crianças pequenas não perceberiam tais diferenças e, portanto, não haveria discriminações. Contudo, não era o que um desses estudos mostrava, constatando que algumas crianças brancas apresentavam um sentimento de superioridade em relação às crianças negras e estas apresentavam uma visão negativa em relação ao grupo étnico a qual elas mesmas pertenciam. O estudo também evidenciou que a ausência da temática racial nos currículos e projetos pedagógicos reforçam o racismo e compromete a autoestima das crianças negras.

O Governo Federal, desde a década de 1990, reafirma o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade de valorização das diferenças. Indaga-se então a respeito das representações sociais geradas pelos professores, de modo que a pesquisa fez a escolha aleatória de uma EMEI, onde foi possível encontrar aspectos surpreendentes, como por exemplo, uma diretora (negra) apresentando muitos livros infantis, que faziam parte do acervo da escola, com personagens negros. Foi iniciada as observações no cotidiano da turma de uma professora e anotadas as conversas entre os alunos e a professora, entre os próprios alunos, e feita uma entrevista com a professora. Notou-se que havia mais sinais de mudança na fala do que nas atitudes da docente, no que concerne à temática racial.

A professora tinha uma nítida preocupação em advertir eventuais falas das crianças que pudessem desvalorizar ou subjugar o outro e que fossem entendidas como preconceituosas, segundo os próprios relatos do diário de campo dessa pesquisa. Em um episódio, por exemplo, uma das alunas chamou a pesquisadora e uma mãe de feias, e a atuação da professora restringiu-se à advertência verbal do ato, porém, nunca problematizando e debatendo o ocorrido. Uma atitude reativa e que não evoluiu para uma ação que pudesse promover a igualdade racial.

Em um outro momento, a professora pediu para os alunos colorirem um reino onde diferentes borboletas se misturavam, e indagou aos alunos sobre como o desenho poderia ficar mais bonito, ao passo que os alunos responderam que teriam que colocar bastante cor. A professora concordou, porém, não utilizou essa temática propícia para se delongar no assunto e promover uma conversa.

Outro episódio a respeito da prática da professora: ao solicitar que as crianças desenhassem a história de um livro que ela havia narrado, uma história que continha personagens negras, as crianças desenharam, em sua maioria, personagens brancas. O que talvez ocorreu porque a professora não fez nenhuma menção a respeito das características das personagens.

Acredita-se que a educação pode exercer uma ação importante na prevenção do racismo, contudo é fundamental que as práticas e os discursos sejam potencializados nesse sentido. Isso deverá ser alcançado pela formação específica dos professores emergindo suas representações

dentro do contexto educacional e ponderando sobre as mesmas, inclusive se reproduzem o racismo, e quais práticas e reflexões podem ser adotadas em oposição a isso.

Anotações sobre a vivência de igualdade em sala de aula

*Marly Silveira, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP),
mestre em Educação (UFF), professora adjunta da Faculdade de Educação (UnB),
colaboradora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert)*

O texto trata de reflexões acerca das formas de socialização de conhecimentos adquiridos em estudos, discussões e docência sobre a temática da diversidade e da igualdade.

Parte-se do pressuposto que o envolvimento qualificado da comunidade escolar em intervenções (re)estruturantes, sobretudo, no empenho de uma discussão curricular permanente, é algo a ser buscado. Entende-se por critério de qualidade a organização escolar de experiências que proporcionam às crianças vivenciarem e elaborarem formas de convivência na diversidade, cuja missão educacional é preparar a pessoa para a vida pública em igualdade de condições e oportunidades. Por outro lado, há na escola formas de representação oriundas do senso comum carregadas de preconceitos que fortalecem e sustentam as desigualdades. Na escola pública vê-se concentrações da massa urbana à margem dos mercados de trabalho e de consumo, incorrendo violência explícita e desestabilizando a escola como laboratório da vida.

A escola, tradicionalmente, trabalha a hegemonia do “pensamento único”, tendendo a um modelo de vida padrão, que reprime divergências, tanto de ideias quanto nas relações interpessoais. E diferenças étnico-raciais, entre outras, interferem nas relações de poder entre indivíduos, constituindo fontes de tensões e conflitos.

A construção de relações de igualdade na escola exige mudanças significativas nas estruturas de natureza pedagógica, destacando: orientações para operacionalização de diretrizes, recursos e materiais pedagógicos apropriados que conduzam à educação de relações étnico-raciais positivas. Além disso, destaca-se as iniciativas docentes, com elevada consciência política, trabalhando em prol das diversidades regionais, étnicas etc.

Nesse sentido, definem-se passos para organizar a observação e nortear os possíveis rumos da seguinte questão: quais os desafios epistemológicos para o ensino orientado para a diversidade, considerando a mediação subjetiva das relações entre ensinar e aprender? Possíveis respostas: redes de apoio, iniciativas pedagógicas dos professores, bibliografia atualizada, entrevistas, oficina de cinema, oficina de leitura e de literatura infantojuvenil.

As **redes de apoio** são ações formadoras localizadas nas comunidades. A construção dessas redes consiste em colocar em foco indicadores metodológicos e de conteúdo que estudam as questões raciais e semelhantes.

As **iniciativas pedagógicas** se dão na descoberta das possibilidades da escola para apreender e discutir a diversidade, como também, introduzir essa discussão junto aos licenciandos na universidade.

A **bibliografia atualizada** abrange leitura comentada, procura de materiais de apoio e observação de campo. As **entrevistas** pautam-se num roteiro adaptado às experiências dos professores(as) entrevistados(as).

As **oficinas de cinema** apresentam-se como estratégias envolventes e eficientes, pois é possível “acessar maior quantidade de conteúdos em menor tempo” e também desenvolver um olhar intencionado, a fim de captar melhor a reprodução de preconceitos.

As **oficinas de leitura** oferecem oportunidade aos jovens de se libertarem de preconceitos e de entendimentos do senso comum por meio da literatura e da arte, que possibilitam novos olhares e novas construções sobre histórias de vida.

As **oficinas de literatura infantojuvenil** possibilitam crianças e adolescentes discutirem questões raciais do seu cotidiano, tomarem postura militante e ideológica.

Assim, cabe à escola orientar seu currículo de modo a desenvolver o pluralismo no pensamento, o conteúdo ético e político, que é antídoto à manutenção de práticas discriminatórias que limitam, inferiorizam e excluem, como o racismo, o sexismo, a homofobia etc. Tal qual lugar que propicia dinâmicas para o desenvolvimento humano, a escola precisa se ocupar de níveis elevados e práticos de consciência do processo de constituição cultural da criança para que ela venha se tornar e conceber o *humano como igual*.

PARTE 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lucimar Rosa Dias, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;
consultora do Centro de Estudos do Trabalho e Desigualdades.*

O presente trabalho se ancora em concepções da teoria crítica da educação, e visa analisar de que forma professores da educação infantil submetidos aos cursos de formação continuada com o tema da diversidade étnico-racial se apropriaram desse conhecimento.

O movimento negro promove ações ricas, diferenciadas e múltiplas, e entende que a educação escolar, sobretudo a ação de professores, pode fomentar valores nos quais o racismo não esteja presente. A história brasileira é marcada por ações contundentes dos movimentos negros, como em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado e as ações empreendidas em 1988 no centenário da Abolição. A criação de programas ou ações de estímulos à diversidade étnico-racial nos programas de ensino se deu pelas ricas e múltiplas experiências educativas realizadas pelo movimento negro. Essas ações foram consolidadas a partir 2003 com a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

É dentro desse campo de conhecimento sistematizado que essa pesquisa se insere. Buscou-se conhecer as trajetórias institucionais dos cursos nas Secretarias, e para tanto, realizou-se entrevistas com gestores responsáveis por tais cursos e com professores da educação infantil. Para a análise da apropriação dos conteúdos dos cursos de formação pelos professores, utilizou-se a noção de apropriação de Roger Chartier, que originalmente se preocupava com a apropriação da leitura de textos, mas aqui estendeu-se essa noção para a apropriação de conteúdos formadores em geral. Essa apropriação, por parte dos professores, ocorre no momento de contato com os conteúdos dos cursos. Nesse processo, eles recorrem aos seus capitais culturais e seus saberes experienciais, apropriando-se dos conteúdos do curso e transformando-os em práticas pedagógicas influenciadas por seus valores individuais e reflexões durante a formação.

Foram analisados dois cursos: um ministrado em Campo Grande (MS), exclusivo para professores da educação infantil, dividido em 5 módulos e ministrado pela Secretaria da Educação; e o outro em Campinas (SP), onde participaram professores de vários níveis da educação básica, estruturado em 3 módulos e ministrado pela ONG CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades). Tanto em Campinas (SP) quanto em Campo Grande (MS) havia a presença de pessoas nas Secretarias com vínculos com o movimento negro e o constante convencimento dos secretários sobre a importância da discussão do tema da diversidade étnico-racial nos cursos.

Dessa análise resultaram quatro categorias a partir do estudo das entrevistas, das quais *práticas pedagógicas* é o foco deste estudo. Práticas pedagógicas aqui são compreendidas pelas relações estabelecidas entre as ações dos professores com as diversas esferas do sistema de ensino e com o contexto social e cultural no qual estão inseridos.

As ações ou práticas dos professores possuem princípios que os norteiam. Os pressupostos pedagógicos regem o pensar da educação e contêm esses princípios que expressam a concepção de educação e sociedade dos professores. É por meio desses princípios que a investigação das práticas dos professores buscou compreender seus olhares sobre a temática da diversidade. Assim, notou-se que foram organizados quatro princípios, extraídos das entrevistas, que orientaram os professores no trabalho com a diversidade étnico-racial na educação infantil: a **coragem** necessária ao educador para trabalhar esse tema; a importância do **lúdico** no contexto das práticas envolvendo esse tema; a **ideia de diferença como algo positivo**; e o acesso, por parte das crianças, aos **elementos que colaborem** na construção da identidade racial de *modo positivo*, já que essa identidade *não deve* ser imposta a ela.

As experiências de aprendizagem adequadas na educação infantil estão em debate político e teórico. Dessa forma, o objetivo principal dos cursos de formação de professores é influenciar na construção do currículo que será trabalhado, resultando no desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade étnico-racial. Os cursos, portanto, devem possibilitar experiências de aprendizagem onde se afirme que a formação cultural e humana é necessária para a produção de indignação e resistência. A consciência de que se pode escolher experiências de aprendizagem que revelam a perspectiva da sociedade almejada produz mudanças. No caso analisado, o arcabouço metodológico produzido pelos professores foi de três tipos: atividades ligadas à linguagem, atividades relacionadas ao fazer artístico e atividades ligadas ao corpo.

Uma das principais conclusões da pesquisa foi que os professores percebem a discriminação no cotidiano escolar, mas precisam de amparo institucional para que possam discutir e estudar o tema. O curso lhes deu segurança, pois passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos. Isso indica que a atuação na formação das professoras foi fundamental para atacar ao problema étnico-racial. Eles se perceberam mais atentos e foram munidos de argumentos para eventuais conflitos dessa natureza. Contudo, não foi unânime o olhar dos educadores: uma professora não conseguia enxergar uma manifestação de racismo em sua escola, apesar de reconhecer a sociedade como tal. Mas a maioria, com a atuação em elaboração de metodologias, reformularem os projetos pedagógicos, organizarem de modo autônomo os currículos e demonstraram impacto positivo em sua prática pedagógica.

Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados

Débora Oyayomi Cristina de Araujo, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutoranda em Educação na mesma instituição, professora da educação básica e pesquisadora sobre diversidade étnico-racial, relações raciais, literatura infantojuvenil e racismo discursivo.

Paulo Vinicius Baptista da Silva, mestre em Educação, doutor em Psicologia Social, representante da região Sul na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e professor da UFPR, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

O objetivo desse trabalho é traçar um panorama da produção literária brasileira para crianças pequenas que apresentam, em alguma medida, personagens negras ou temáticas relacionadas à cultura e história africana e afro-brasileira.

A literatura infantil foi cúmplice dos racismos e herdamos uma estereotipia: ausências, silêncios, bem como as diversas formas de um discurso racista, explícitas e implícitas. Entretanto, tais características foram e são objeto de críticas por ativistas e pesquisadores. Na virada do século passou-se a contar com tentativas mais visíveis de explicitar e denunciar o racismo na literatura infantil, via personagens, temas, narrativas, contextos, ambientes relacionados com a promoção de igualdade racial e com a valorização da população africana. A mudança no artigo 26A da LDB (pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008) parece ter tido impacto na produção.

A história do percurso da literatura infantil e infantojuvenil é imprescindível, pois sua trajetória carrega uma série de estigmas como o que o coloca como um gênero inferior em comparação aos livros dedicados ao público adulto e seu caráter didático. Outrora postulou-se que a infância possuía características de fragilidade e despreparo, e desse modo, a relação literatura e escola voltava-se para preparar a criança para o mundo. A escola ocupava-se dessa concepção de fragilidade, concebida com base em uma compreensão unilateral da infância, que consistia em ver essa fragilidade como a corporificação de dois aspectos: o primeiro é ver a criança como primitiva, selvagem e marginalizada como inútil do ponto de vista econômico; e o segundo, ligado ao primeiro, é a possibilidade da expansão do desejo de superioridade por parte do adulto em relação à criança, que está à margem do processo de produção. Por conseguinte, a literatura infantil e infantojuvenil, estabeleceram-se sobre essa base.

Contudo, um novo olhar para a relação da literatura e da escola, construído para responder a um também novo modelo familiar burguês, nos revela que a infância passa a ocupar uma posição essencial na manutenção desse modelo atual, e muitos esforços acerca da destituição da literatura infantil e infantojuvenil de ocupar uma segunda categoria foram feitos.

O mesmo não se pode dizer acerca das hierarquizações étnico-raciais. Vinte e um estudos mostraram as diversas formas que se apresentam essas hierarquizações: praticamente não haviam personagens negros antes da década de 20; sub-representação de personagens negros; menor elaboração das personagens negros; estereotipia na ilustração desses personagens; associação do ser negro com castigo e com feiura; associação do ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorância, proximidade à natureza; associação com personagens antropomorfizadas; glamourização do mundo branco; associação, pela cor, com maldade, tragédia sujeira, escravidão etc.

Apesar da atualidade apontar significativa alteração na produção literária infantil a respeito da presença da diversidade étnico-racial, sobretudo em relação aos personagens negros, dada a influência causada pela modificação do artigo 26A da LDB, tal produção ainda traz formas de hierarquização entre brancos e negros. “O complexo de Próspero” do colonialismo tem sido mantido e atualizado pela produção atual de literatura infantil publicada no Brasil.

Outro aspecto marcante foi notar como as instituições brasileiras oficiais, como o Ministério da Educação, não apresentam critérios estabelecidos para a diferenciação de livros infantis e infanto-juvenis. Embora não se espere que a literatura tenha “fronteiras” etárias, geográficas, de gênero, raça ou etnia, é válido considerar que, do ponto de vista do letramento e da complexidade vocabular e temática, é importante que haja critérios mínimos para o público infantil.

De forma geral, ainda se mantém a perspectiva de que o grupo branco é representante “natural” da espécie humana. Podemos observar que nesses livros de literatura infantil, selecionados pela presença de personagens negros, as contradições operam fortemente, com a apresentação concomitante de formas de valorização e de discriminação da população negra. As

vozes dissonantes que procuramos estão presentes ainda lado a lado a discursos fundados na ótica eurocêntrica.

*Resumo realizado por **Fernanda Pereira**, graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada em Semiótica Psicanalítica – Clínica da Cultura pela PUC-SP e mestra em Psicologia e Educação pela USP, na Faculdade de Educação.*

DIREITOS HUMANOS NO CHÃO DA ESCOLA: UM SONHO POSSÍVEL

Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2017. (Coleção Transversalidades EDH.)

Biografia das organizadoras:

Ana Maria Dietrich, doutora em História pela USP, Mestre em História Social pela USP e graduada em História pela USP. Coordenadora do curso Educação em Direitos Humanos e professora de Ciências e Humanidades e Políticas Públicas da UFABC, é também pesquisadora e autora de livros.

Cristina Miyuki Hashizume, mestre e Doutora pelo Instituto de Psicologia da USP e professora universitária em cursos de Psicologia e Educação. Desenvolve pesquisas sobre educação, saúde e precarização das condições de trabalho. É organizadora de livros e autora de artigos.

Breve resumo da obra

O livro é uma construção coletiva fruto do primeiro curso de Formação Continuada em Educação e Direitos Humanos da UFABC destinado a educadores da Rede Municipal, registrando o trabalho voltado aos direitos humanos nas escolas a partir de diferentes matizes teórico-conceituais.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

SECADI E OS DIÁLOGOS ENTRE ATORES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Daniel Arruda Martins, pPsicólogo, mestre em Psicologia Social pela UFMG, foi pesquisador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG e consultor vinculado à OIE e à Unesco em formação continuada junto ao Secadi/MEC.

O lugar de fala nesse texto parte de uma pessoa que teve sua história atravessada por movimentos de luta já desde a história de seu pai que participou de momentos políticos importantes nos anos 1980 e 1990 em São Bernardo do Campo, na indústria automotiva. Assim

como seu pai, acredita e luta por justiça de direitos e por igualdade. Em 2016 atuou no Ministério da Educação do Governo Brasileiro (MEC), na gestão de Dilma Rousseff, e entende que atualmente estamos diante de um enfrentamento democrático que pede o posicionamento de cada um.

Durante sua gestão pôde acompanhar os desafios da implantação do curso de Educação em Direitos Humanos (EDH) da UFABC, bem como outros, e os desafios vividos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A Secadi teve início em 2004 como marco institucional do governo federal em afirmação às pautas de diversidades de direitos humanos na educação, e já no ano seguinte iniciou-se a pauta da formação para professores dentro da temática, em parceria com organizações e universidades como a feita com a UFABC, que focou-se em um olhar formador de cidadãos e sujeitos participativos na esfera pública de direitos, que são processos históricos e em constante movimento.

UFABC e EDH: Buscando a interdisciplinaridade

***Dácio Roberto Matheus**, vice-reitor e professor da UFABC, graduado em Engenharia Agrônoma pela USP, mestre e doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.*

Aliada à busca de um conhecimento universal voltado aos Direitos Humanos, como apontado pela ONU, a UFABC e o seu curso de Educação em Direitos Humanos (EDH) busca mostrar como os Direitos Humanos estão voltados aos direitos de todos os seres humanos, em um trabalho que aproximou a formação à vida cotidiana nas escolas, e os educadores em uma via de conhecimento dupla entre academia e sociedade.

Os projetos de intervenção apresentados pelos cursistas, a maioria educadores, mostrou os esforços feitos em suas práticas em atuar com crianças, pais e trabalhadores das escolas em uma sensibilização e reflexão crítica a partir dos Direitos Humanos.

Educação em direitos humanos: permanente, continuada e global

***Janaína Soares Gallo**: advogada, bacharel em Direito pela UniFMU-SP e especialista em Direito Público e Penal, licencianda em formação na Educomunicação na ECA-USP, atuou como assessora técnica e coordenadora de Educação em Direitos Humanos na Prefeitura de São Paulo.*

Um importante olhar deve ser dado ao conceito de Direitos Humanos vigente. Ele é um aliado às lutas por uma sociedade menos violenta, em uma visão de mundo pautada num pensamento crítico do indivíduo, em como ter atitudes e comportamentos que marquem o modo de agir, pensar e sentir, e em como ser capaz de sensibilizar e humanizar e ser referência dos estudos humanos.

Entre as ações direcionadas nesse sentido está o curso dirigido pela professora Dra. Ana Maria Dietrich, coordenando o curso de aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos que, entre outros frutos, apresenta este livro.

A formação em Direitos Humanos é um processo que nunca cessa. É um exercício contínuo de criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e práticas na busca de uma sociedade igualitária.

Curso de aperfeiçoamento em direitos humanos: a construção de uma trajetória

Ana Maria Dietrich

Entende-se que a Educação em Direitos Humanos deve ser feita em toda idade escolar, desde o Ensino Infantil, até o Ensino Superior. Tal procedimento ajuda a formar indivíduos que busquem garantir o exercício dos Direitos Humanos de nossa Constituição de 1988, ao acesso aos direitos fundamentais do ser humano. Cursos, como o de Educação em Direitos Humanos (EDH) da UFABC, oferecidos aos profissionais da educação que disseminam os saberes atuam a fim de oferecer um aprofundamento sobre os instrumentos necessários para isso, bem como um diálogo reflexivo sobre as práticas pedagógicas envolvidas.

O curso contou nas aulas presenciais com representantes sociais de diferentes movimentos, como da pessoa idosa, da criança, do adolescente, dos negros, dos quilombolas, de indígenas, de pessoas com necessidades especiais, de LGBTI, do feminismo, da população ribeirinha e da Comissão Nacional da Verdade.

O curso também contou com 6 professores pesquisadores, 21 tutores entre as três turmas do curso em contato direto com os cursistas, e uma equipe administrativa. A realização de projetos com intervenção em realidades de violação dos direitos humanos dentro das escolas foi uma importante prática pedagógica, que resultou em 462 projetos que se pautaram no “chão da escola”, isto é, no que está acontecendo nesse espaço do ponto de vista dos direitos humanos.

As temáticas mais presentes foram, em primeiro, a questão racial, e temas como a cultura da paz e as diversidades de modo mais amplos. Temas voltados ao tema LGBTI e pessoa idosa foram mais ausentes, talvez pela falta de instrumentos pedagógicos para ensinar diversidade sexual e homocultura para crianças de menor faixa etária ou mesmo o pouco contato com idosos.

Sobre o histórico do curso, foram ofertadas 500 vagas entre 2015 e 2017, distribuídas em 3 turmas, numa parceria da UFABC e a SECADI/MEC, voltadas majoritariamente à Rede Pública de Educação Básica da Prefeitura de São Paulo. A valorização da cultura de respeito à dignidade humana foi ação determinante do curso, propondo: atuações pedagógicas voltadas à promoção, consolidação e difusão dos Direitos Humanos, com foco em práticas democráticas e não discriminatórias; a produção de material na temática para divulgação em publicações específicas da área, redes sociais, blogs, simpósios, conferências, congressos etc.; estabelecimento de parcerias com movimentos sociais, poder público e Terceiro Setor fortalecendo os diálogos.

Alguns materiais didáticos, paradidáticos e de pesquisa foram produzidos, tais como: treze publicações com renomados autores do Brasil; um documentário; quatro trabalhos em anais internacionais; uma exposição itinerante sobre Educação em Direitos Humanos com os projetos dos cursistas nos polos atendidos pelo projeto; gravação e edição de vídeo-aulas do curso com livre acesso no *Youtube*; participação em congressos, conferências; entre outros. Além disso, o material didático produzido pelo curso e o documentário foram traduzidos para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual e auditiva, bem como o material também foi traduzido para o espanhol para o acesso de refugiados e comunidades latino-americanas, e para o inglês, visando a internacionalidade do curso.

Houve também um elevado índice de aprovação dos cursistas e alguns depoimentos dos mesmos que revelaram o quanto a formação foi importante em suas vidas e atuações educativas.

A concretude do chão da escola: o projeto do livro

Ana Maria Dietrich e Cristina Miyuki Hashizume

A ideia do livro surgiu no I Seminário Nacional de Pesquisa de Educação em Direitos Humanos da UFABC, ocasião da formatura do curso de aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos, com mais de 400 trabalhos finais apresentados, quando os tutores do curso, muitos deles também professores da Rede Pública de Ensino estadual e municipal, propuseram a elaboração de um livro contemplando os projetos de intervenção dos cursistas.

A ideia era chamar a atenção ao que acontece nos intramuros da escola, aqui chamado de “chão da escola”, e os trabalhos dos cursistas ofereciam um rico inventário a partir da experiência vivida durante sua formação, que teve caráter semipresencial.

O livro foi escrito a muitas mãos de docentes e tutores com diferentes olhares teóricos-conceituais e disciplinares, abarcando os projetos desenvolvidos, produções como as vídeo-aulas, documentário, doze publicações do curso e outros desdobramentos fruto de todo trabalho desenvolvido. Foi organizado do seguinte modo: **parte 1**, com artigos que abordam temas em EDH mais recorrentes nos trabalhos de intervenção, como ensino, etnia, gênero, geração, inclusão, *bullying* e cultura de paz; **parte 2**, com relatos de experiências de alguns tutores; e **parte 3**, apresentando uma síntese dos projetos de intervenção dos cursistas e fotos de todo trabalho em diferentes momentos.

PARTE 1 – ARTIGOS

CAPÍTULO 1: DIREITOS HUMANOS E ENSINO

1.1- Currículo, direitos humanos e ensino

Cecília Prado, pedagoga com especialização em Gestão Educacional, mestre em Educação: História e Filosofia da Educação, diretora em uma escola municipal, atuando há 30 anos com ensino público como professora, orientadora e gestora.

O presente artigo versa sobre os Direitos Humanos e Ensino e as expectativas que almejam ser alcançadas e os apoios que devem ser buscados, bem como algumas reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

Atualmente conta-se com importantes documentos que tratam dos Direitos Humanos e do ensino nesse tema: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração das Nações Unidas sobre a Educação, Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), Constituição Federal, LDB 9.394/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente; Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; Programa Nacional em Direitos Humanos; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Busca-se por meio desses instrumentos uma educação comprometida com a igualdade, a não discriminação, a mudança e a transformação social. As relações pautam-se nas interações sociais que devem partir de cada realidade vivida por um sujeito e seus pares em busca de espaços democráticos, que visem entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.

Os temas em Direitos Humanos são muitos, e debater sobre eles é refletir sobre: raça, etnia, gênero, habilidades físicas e mentais, crenças religiosas, tipos de família, orientação sexual, idade, estado civil, língua, localização geográfica.

Destaca-se que os trabalhos desenvolvidos por profissionais da Prefeitura de São Paulo propuseram a inserção da Educação em Direitos Humanos em suas diretrizes curriculares da educação básica, envolveram metodologias, recursos, formas de avaliação e conteúdos. Entre tais, podemos citar algumas medidas exemplares adotadas: reflexões sobre situações de desrespeito no cotidiano escolar por meio de leituras, escritas, rodas de conversa, mídias etc.; pesquisa que buscava entender se a concepção de Direitos Humanos dos educadores estava em consonância com os princípios em Educação em Direitos Humanos; apresentação de filmes com convidados que abordaram temas como participação social, orientação sexual, igualdade de gênero, ativismo político, deficiências etc.; sensibilização dos professores para que entendam que são profissionais responsáveis multiplicadores pela disseminação dos Direitos Humanos; entendimento que desde a primeira infância o tema já deve ser conteúdo presente de reflexão; integração das escolas com grupos de jovens do bairro, com leituras a partir do tema da diversidade; incentivo a práticas de esporte, lazer e arte a fim de fomentar as reflexões sobre igualdade e empoderamento de grupos sociais, de gênero etc.

1.2- Direitos humanos em ensino: o projeto político-pedagógico (PPP), um compromisso necessário com a educação

Isolete Domiciano, graduada em Ciências, Matemática e Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e em Ciências, professora há 20 anos na SEE/SP e na rede privada.

Cabe retomar o significado do verbo *ensinar*: orientar no sentido de modificar o comportamento da vivência humana. Embora historicamente muitas conquistas tenham se dado por meio das legislações, como a Constituição Federal de 1988 que estabelece os direitos à educação, sabe-se que há muito a ser feito. Na última edição do Relatório Sobre o Capital Humano, que aponta como os países estão preparando seus jovens para ocupar a sociedade, o Brasil ocupa o 83º lugar, entre 130 países.

Cabe a escola, um dos responsáveis pela educação, repensar seu espaço e seu PPP, rompendo paradigmas, considerando a questão da identidade dentro e fora da escola, melhorando a qualidade de ensino e empenhando-se em oferecer uma sociedade mais justa e digna.

O tema da pluralidade cultural, como indicado no PCN, oferece aos alunos a oportunidade de conhecimento de suas origens como brasileiros, valoriza as diversidades, promovendo a autoestima e autodefesas diante de posturas que difiram do entendimento de igualdade e de justiça.

É de muita importância que os profissionais da educação se munam de subsídios para atuarem, como documentos, livros, entidades; como o curso de aperfeiçoamento da UFABC em EDH, que ofereceu diversos materiais e formação nesse sentido e como os projetos desenvolvidos pelos cursistas pôde revelar.

O convite feito por Paulo Freire é de sair de um ambiente conteudista, de um professor transmissor de conhecimento, para um modelo de mediador no qual o professor fomenta o aluno a pensar, perguntar, instigar, analisar, criticar e a se tornar um sujeito autônomo e pronto para a vida, e que leva em consideração a identidade cultural de todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, busca-se uma formação ativa e contínua por parte dos educadores e uma atuação na qualidade de ensino que vise a formação de cidadãos livres de preconceitos, que entenda a igualdade de direitos e valorize as diferenças.

1.3- Só a antropofagia nos une: Considerações sobre a Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação em Direitos Humanos, a partir da noção de “produção de esperança”

Lucia Joviano, doutora em Teorias da Literatura e Representações Culturais, graduação em História e em Estudos sociais, mestre em Letras e especialista em História do Brasil e Psicopedagogia.

O presente texto coloca-se como uma reflexão que visa apoiar a superação dos desafios para se implantar uma Educação em Direitos Humanos (EDH), diante de uma sociedade desigual. As ações devem visar superar o racismo, o sexismo, a homofobia, promover uma cultura da paz por meio de uma postura ética, política e democrática.

Não se trata de propor técnicas, dinâmicas, atividades específicas, práticas isoladas. Trata-se de uma postura que se adentre nas mais diversas dimensões educativas e sociais. Não é tarefa nada fácil diante da sociedade que estamos vivendo, mas justamente por isso demanda imperativa mudança.

Oswald de Andrade entendia que havia o conflito no encontro entre culturas, contudo seu olhar era sobre os espaços de sínteses, onde se efetivava o novo, por meio do que ele chamava de “devoração de forças potentes”. A antropofagia, nesse sentido, é uma forma de pensar a cultura e de se constituir no movimento com o outro, valorizando a criança e o resultado desse encontro, conflituoso ou não. Contudo, o foco deve ser no olhar sobre o que é construído em tais movimentos, pensando as diferenças e as singularidades.

A ideia de inferioridade deu-se desde outrora quando os colonizadores olharam os nativos e suas práticas como selvagens, bárbaras ou mesmo infiéis do ponto de vista religioso. Mesmo depois, diante da escrita e da ciência, o mesmo olhar se manteve, entendendo agora que o fim da humanidade já não era a preocupação com o juízo final religioso, mas com uma sociedade que tem por base o chamado progresso, e nesse sentido, a busca de um discurso na tentativa de se sobrepor ao outro, com uma espécie de saber-dominante.

Por outro lado, a antropofagia cultural se alicerçou em uma dialética na qual a pedra angular se constitui como um modo de pensar preocupado em apreender a realidade de sua mudança constante, de suas transformações, contradições e mediações infinitas, e por isso são considerados por seu olhar múltiplo cultural e não como uma única etnia condutora do processo histórico.

De modo que é fundamental dar voz a todos em um pensamento que valorize a diferença e promova o desenvolvimento humano por meio de trocas e reinvenções. A materialização da Lei nº 11.645/2008 que prevê a presença das mais diversas culturas no currículo, abandonando livros e planos de ensino com hierarquias eurocêntricas, atua nesse sentido, em consonância com a antropofagia cultural que entende que todos os povos ensinam e aprendem.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GERAÇÃO

2.1 - Por uma pedagogia de direitos com o Estatuto da Criança e do Adolescente nas veias

Antônio Salvador, graduado em Pedagogia e em Filosofia, mestre em Ciências da Religião, professor atuante na formação de educadores em direitos humanos e em educação popular com crianças e comunidades indígenas.

Nos últimos anos muitos esforços têm sido feitos a fim de abarcar os cuidados com a infância e com os adolescentes em muitos âmbitos. Alguns documentos oficiais como a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram importantes nesse sentido. O ECA, destaque desse texto, foi escrito por pessoas de ONGs, educadores, universidades e juristas cientes da dimensão histórica e civilizatória que o ECA teria.

Três grandes princípios foram considerados para sua elaboração: a Doutrina na Proteção Integral, a concepção de Sujeito de Direitos e a compreensão da Peculiar Condução de Pessoa em Desenvolvimento. Tais princípios atuaram na afirmação do direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao lazer, à proteção no trabalho e à prevenção contra violações desses direitos e a responsabilidade das autoridades em assegurá-los.

Essa atenção voltada à criança e ao adolescente revela a compreensão da complexidade e da gravidade dessa fase da existência na contemporaneidade. Uma pedagogia voltada à infância e articulada com a pedagogia crítica e libertadora, como explicado por Paulo Freire, na qual todos têm voz e vez, onde se considera as populações periféricas, entende-se as questões sociais, políticas e econômicas.

Os educadores devem se sentir responsáveis pelas condições de vida do povo, devem ser preocupar com as questões da alimentação das crianças, não só dentro da escola, como também fora, diante de um contexto de subnutrição que afeta o desenvolvimento e ainda provoca a mortalidade infantil.

O ato educativo deve ser visto como um ato político. Ações educativas que visem formar seres ativos e críticos e não submissos e domesticados em uma educação adaptativa. Uma educação pautada em uma infância vista como cheia de potencialidades, criação e seres que buscam espaço para desabrochar, invés de uma educação que vê a criança como um ser em carência e onde deve ser depositada a experiência dos adultos.

A busca deve ser de crianças que se sintam valorizadas, que avancem em seu desenvolvimento, entendidas como seres dignos e fruto de uma Pedagogia de Direitos.

2.2 - Políticas públicas voltadas para a pessoa idosa

Ana Maria Dietrich et al

Segundo a Organização Mundial da Saúde, idoso é uma pessoa com 60 anos ou mais, contudo para a formulação de políticas públicas, esse número pode variar em cada país.

No Brasil, em 2014 a expectativa de vida era de 75,2 anos em média, segundo o IBGE, e a cada ano essa expectativa tem aumentado em todo o mundo. Assim, é importante que sejam pensadas novas políticas públicas de atendimento a essa população que se vê diante de tantos entraves, barreiras e dificuldades em cidades que não tem espaço preparado, infraestrutura e medidas sociais para acolhê-la. O Estatuto do Idoso, lei de 2003, estabelece diretrizes às questões do idoso, como na saúde, na cultura, no lazer, na segurança, no trabalho e no atendimento diferenciado.

Contudo, nota-se que em uma sociedade pautada no mercado de trabalho e na valorização da jovialidade, o idoso, que sai desse nicho, por vezes é visto como alguém já sem utilidade e com sentimentos de impotência diante do mundo.

Conquistas foram alcançadas por meio de ações e políticas públicas implantadas. Destaca-se algumas no decorrer do texto. Inicialmente houve a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, das Nações Unidas, que afirma que todas as pessoas são iguais em dignidade e direitos, e mais especificamente o artigo 25 que assegura que todos têm direito a um padrão de vida que assegure a si e à família bem-estar, saúde, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais em casos como da velhice.

A Constituição Federal de 1988 declara que todos os cidadãos, independente da idade, têm direitos e deveres, e que é dever do Estado promover o bem-estar a todos, sem preconceitos de idade; que é proibido haver diferenças de salários no mesmo exercício de funções; que a previdência social deverá atendê-los, bem como a assistência social quando preciso; que os filhos devem cuidar dos pais e que a família, o Estado e a sociedade têm o dever de amparar as pessoas idosas.

A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) de 1993 define o Benefício de Prestação Continuada, que consiste no repasse de um salário mínimo mensal a pessoas idosas e a portadores de deficiência que não tenham condições de sobrevivência.

Outras tantas medidas são voltadas aos idosos e ao seu atendimento, como: a Política Nacional do Idoso; o Estatuto do Idoso; a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa; a Previdência Social; o Programa Nacional de Cuidadores de Idosos; o Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência Contra a Pessoa Idosa; Dia Nacional do Idoso com a promoção de eventos que valorizam a pessoa do idoso na sociedade; Fundo Nacional do Idoso, que financia programas voltados aos direitos sociais dos mais velhos; Benefício de Prestação Continuada que visa diminuir a pobreza de pessoas idosas em situações de carência; Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e Atendimento Integral à Família (Paif) visando fortalecer a função protetiva da família; o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para idosos, que oferece atividades focadas na autonomia e sociabilidade dos idosos; Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas que visa contribuir com o acesso aos serviços socioassistenciais disponíveis a eles; o Programa Minha Casa, Minha Vida com unidades adaptáveis a pessoas idosas com o aparato do Estatuto do Idoso que assegura 3% das unidades aos idosos; Escolas Abertas à Terceira Idade do Sesc; o Programa Farmácia Popular com custos de até 90% menos em remédios direcionados ao tratamento de doenças comuns à velhice (como osteoporose, Alzheimer, Parkinson); o Programa Nacional de Imunização (vacinas); Programa Academia da Saúde; Programa de Atenção Domiciliar “Melhor em Casa”, com profissionais de saúde auxiliando tratamentos nas casas dos idosos; Programa de Fomento e Valorização às Expressões Culturais da Pessoa Idosa, estimulando seu protagonismo na arte; diversas políticas públicas voltadas às mulheres, incluindo as idosas; Programa Viaja Mais; Inclusão Digital e Interface com a Política Nacional da Pessoa Idosa; Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural e o Programa Nacional de Crédito

Fundiário que ajuda a compra de terras por meio de financiamentos, do qual 5% dos beneficiados são idosos.

Conclui-se que as políticas públicas voltadas a essa população são muito importantes a fim de que o envelhecer seja vivido de maneira digna e longe do abandono, incorporando os idosos nos meios de comunicação, na cultura, tendo-os como presentes e longes da invisibilidade, do esquecimento e da desvalorização.

CAPÍTULO 3: ETNIA E GÊNERO

3.1 - Questões afro/indígenas na escola: multiculturalismo e construção de identidade

Silmar Leila dos Santos, mestre e doutora em Educação pela PUC-SP, pesquisadora e consultora em currículo, organização, gestão e política educacional e educação em direitos humanos

Os dados do IBGE de 2010 revelam um percentual que caracterizou a população brasileira a partir da autodeclaração de cor como: 47,7% pessoas brancas; 50,7% de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas; 1,1% amarelas, 0,4% indígenas.

Contudo, é só a partir de 2007 que a população negra e parda passa a superar a branca, o que pode ser entendido segundo autores como fruto não da maior natalidade de pessoas negras ou pardas, mas sim do pressuposto da autodeclaração, que está diretamente atrelado ao sentimento de pertença, da questão da identidade, que está se fortalecendo mais a cada dia e os fazem falar de sua cor.

Destaca-se assim a importância da valorização e das manifestações culturais de cada povo. Embora a Constituição tenha definido desde outrora o direito de todos à educação, é sobretudo a partir da Lei 10.369/2003 que alterou a LDBEN instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar no Ensino Fundamental e Médio que os rumos da educação brasileira passaram a mudar em relação ao multiculturalismo, somado ao ensino de cultura indígena pela Lei 11.645 que veio cinco anos depois, em 2008, falar da história e da cultura indígena como também fundamentais na formação do povo brasileiro e em sua diversidade étnica.

Contudo, um grande desafio é também imposto, exterminar os estereótipos arraigados por tantas gerações, por meio da educação. Muitos educadores são herdeiros dessa mesma formação estereotipada, de modo que para propor um caminho igualitário e sem discriminação é importante que: reconheça-se diante das questões étnico-raciais presentes no contexto escolar como alguém que deve incentivar a aprendizagem por meio da quebra de paradigmas arraigados; e reconhecer situações onde os preconceitos se manifestam de modo direto ou indireto, como em brincadeiras, apelidos pejorativos etc., atuando sobre esses fenômenos sem fazer vista grossa ou silêncio aos ocorridos.

Assim, entendendo que um cidadão brasileiro que tem direito à Educação Básica, que começa aos 6 meses de idade e vai até o Ensino Médio, passa longo tempo na escola, é nesse espaço que também deve ser fomentada uma educação que valorize as mais diferentes manifestações culturais, étnicas e históricas. Importante que haja também uma postura interdisciplinar da escola compreendendo a formação étnico-racial como importante para o desenvolvimento humano.

3.2 - Democracia e direitos humanos na escola: discutindo gênero e diversidade sexual

Maria Aparecida A. Corrêa, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP, especialista em Gestão Pública. docente na área de Responsabilidade Social e analista de trabalhos sociais no Programa Minha Casa Minha Vida pelo Banco do Brasil.

Estamos vivendo em um importante momento de debates sobre relações de gênero, e na busca da promoção dos Direitos Humanos é de fundamental importância o conhecimento e a desconstrução de dinâmicas de gênero presentes nas escolas, que por vezes são a base para a formação de desigualdades.

Um passo importante para isso é o conhecimento, a fim de eliminar uma série de equívocos no entendimento das questões de gênero. Uma das questões é a compreensão de gênero como uma organização social da diferença sexual. Outra, é o entendimento de como os papéis pré-determinados são chave das desigualdades, como o caso: “isso é coisa de mulher”, e como os espaços de discussão coletivas, como a escola, podem propor uma revisão desses conceitos e dos pré-conceitos.

Na instituição escolar se constituem, reproduzem e perpetuam diferenças e desigualdades de gênero hierarquizando ou excluindo ou consolidando alguns padrões de comportamento, sobretudo papéis ditos de feminilidade e masculinidade. Nesse sentido, brinquedos, brincadeiras, histórias, materiais pedagógicos atuam para reafirmar ou transformar preconceitos e discriminações; e embora muitas vezes esses instrumentos estejam lá presentes para todos, os educadores não fazem o uso, muitas vezes por pedidos dos próprios pais que não querem que sua menina brinque de futebol ou seu menino, de boneca. Nesses casos, cabe diálogo profundo com os pais a fim de estabelecer novas relações de gênero, considerando que a criança desde seu nascimento é um sujeito de direitos e deveres e pode se apropriar de todas as possibilidades pedagógicas.

Além disso, pesquisas mostram que o sexismo não é reproduzido pela visão adulta de mundo, mas sim fruto de um percurso de socialização. De modo que a oferta do conhecimento e da educação em diversidade sexual na construção da igualdade são fundamentais. Sobretudo porque o desconhecimento é fomentador dos preconceitos e da não aceitação do diferente.

Assim, algumas definições podem contribuir, conforme dadas pela 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, de 2016:

- ✓ *identidade de gênero*: experiência interna e individual de gênero que pode corresponder ou não com o sexo biológico. É como a pessoa se percebe como gênero masculino, feminino ou mesmo a combinação de ambos;
- ✓ *orientação sexual*: é a atração sexual que uma pessoa sente por outra, heterossexual, homossexual ou bissexual em suas diversas formas;
- ✓ *homossexualidade*: atração afetiva e sexual por outra pessoa do mesmo sexo;
- ✓ *lésbicas*: homossexualidade feminina;
- ✓ *gays*: pessoas que sentem atração afetiva e sexual por outra pessoa do mesmo sexo;.
- ✓ *bissexuais*: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas de qualquer dos sexos;

- ✓ *transexuais*: são pessoas que não aceitam o sexo que possuem anatomicamente e psiquicamente, identificando-se como sendo do sexo oposto. Desejam e por vezes fazem a cirurgia de mudança de órgão genital;
- ✓ *transgêneros*: terminologia que inclui tanto travestis como transexuais. É um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher;
- ✓ *travestis*: são pessoas, homem ou mulheres, que têm sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis correspondentes aos sentidos. Alguns modificam seu corpo com uso de hormônios, aplicação de silicone, mas não possuem o desejo de realizar a cirurgia de mudança de órgão sexual. Deve-se usar o artigo “a” para definir uma travesti que faz uso de vestimentas e traços femininos: “a travesti Maria”;
- ✓ *homofobia*: medo, aversão ou ódio irracional aos homossexuais ou a pessoas que possuem identidade de gênero distinta dos padrões heteronormativos.

Para levar a diversidade ao campo escolar é importante que ela seja vista como algo da dimensão humana e que seja incorporada no currículo de modo transversal. Para tal, importante estar atento a grupos e situações onde a diferença possa ser motivo de exclusão e preconceitos, que atue-se sobre situações problematizadoras; que se faça tema constante e sólido nos mais diversos momentos escolares; que se promova atividades que valorizem a diferença; que se desmonte mecanismos de discriminação e que se pautem sempre em uma sociedade de respeito às diferenças e de convivência igualitária.

CAPÍTULO 4: INCLUSÃO, BULLYING E CULTURA DE PAZ

4.1 - Inclusão escolar: objetivos e obstáculos

Rosa Maria Monteiro López, graduada em Ciências Sociais e Comunicação Social, mestre em Antropologia Social e doutora em Saúde Coletiva.

A inclusão apresenta grandes desafios, como o de oferecer um ensino de qualidade a todas as crianças e aos adolescentes nas mais diferentes condições. Para tal é preciso que haja investimento maciço para a formação dessas pessoas sem o risco de sofrerem exclusão e preconceitos em situação escolar e futuramente no mercado de trabalho. Sem as devidas condições para oferecer uma educação de qualidade, não há inclusão. Não se trata de dar um atendimento diferente ao aluno diferente, mas sim de dar um atendimento diferente a todos os alunos diante de um contexto de inclusão, buscando práticas que visem a inclusão, e não a exclusão.

Constantes olhares têm sido feitos ao modo como as práticas inclusivas têm se organizado. Por muito tempo entendeu-se que a educação especial atrelada paralelamente à educação comum era o modo mais adequado de se proceder. Contudo, em um segundo momento novos estudos vêm direcionando esse conceito a fim de promover a reestruturação do ensino regular e especial.

Alguns pesquisadores apontam que muitos entendem o termo Educação Inclusiva e o termo Educação Especial como sinônimos, porém, Bueno aponta que a Declaração de Salamanca, base para a inclusão, não cita em seu texto original que a Educação Especial seria a responsável pelas

políticas de integração e inclusão escolar, apontando a necessidade de olhares mais profundos à tradução feita para o nosso idioma na versão impressa inicial e na versão eletrônica atualizada.

Contudo, independentemente disso, as políticas de inclusão escolar voltam-se às tentativas de proporcionar aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e habilidade de superdotação, espaços em salas regulares no convívio com outros alunos sem as mesmas necessidades especiais. Porém, pesquisas realizadas pelos cursistas da EDH apontaram que muitos professores acreditam que a criança seria melhor atendida em espaços distintos, voltados a cada tipo de deficiência, assim como uma instituição especializada em atendimento a autistas com abordagem comportamental apresentou a mesma opinião, em oposição a outra com abordagem psicanalítica atendendo também a autistas que entendia a inclusão em salas regulares como algo favorável.

Esse quadro apresenta uma realidade presente de distintas opiniões sobre o assunto. Sobre isso cabe levar em consideração a gravidade de cada caso, e como apontou Omote, que sejam feitas ponderações sobre entender que nem toda diferença é uma variação da normalidade e que nem toda diferença é vantagem para a pessoa com deficiência ou para a sem deficiência, visto que há diferenças incapacitantes que culminam em situações de desigualdade desvantajosas. É inquestionável, porém, que todos devem ser tratados com dignidade e com direitos de acesso a serviços de qualidade a fim de ter suas necessidades atendidas, o que pode significar ter serviços especiais para o atendimento a uma diferença expressiva que exija intervenções específicas.

Conclui-se que não há uma resposta pronta para essa questão. Se o olhar vindo dos Estados Unidos com uma proposta de adesão a inclusão total deve ser analisada e criticada, um olhar oposto também pode ser muito perigoso e só fomentar a marginalização vivida em nosso país para pessoas com condições especiais. Cabe a todos envolvidos refletirem como a escola e sobretudo a sociedade pode se munir de meios para efetivamente incluir a todos em todos os campos.

4.2 - Violência psicológica/bullying: problematizando os direitos humanos a partir da educação e da saúde públicas

Cristina Maiyuki Hashizume

O *bullying* é um tema que tem sido recorrente nos estudos atuais. Passou a ser investigado a partir dos anos 1990 com pesquisas sobre a agressão verbal, física, ameaças, despertando interesses acadêmicos, escolares, da mídia e da sociedade. Alguns referenciais teóricos são considerados nesses estudos, como a sociologia da violência, a pedagogia e a formação de consciência educacional, a antropologia, a psicologia, a saúde pública, o direito, entre outros.

O *bullying* é causa de sofrimento e fruto de um processo competitivo, meritocrata e individualista. E embora alguns entendam a judicialização do tema uma saída, onde se culpa o agressor e tem-se um ressarcimento monetário para a vítima por danos morais, trata-se de uma violência psicológica e uma questão de saúde pública que precisam ser também levados em consideração.

O conceito de *bullying* mais comum e conhecido foi definido por Lopes Neto em 2005, em sua publicação "*Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*", no *Jornal de Pediatria*, explicando que se trata de "atitudes agressivas, intencionais e repetitivas [...] adotadas por um ou mais estudantes contra o outro, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder". Contudo, diversas são as formas de *bullying* e vão além dessa definição, que também inclui uma série de violências psicológicas. Suas manifestações podem incluir: agressão física, psicológica, verbal, intelectual, sexual, material, moral e atitudes de intolerância.

Entre as causas desse fenômeno identificam-se: características pessoais como agressividade inata ou aprendizagem de comportamento agressivos, sociedade desigual, mídia, família e escola. Suas consequências costumam ter efeitos de curto a longo prazos, como: ansiedade, depressão, baixa autoestima, queixas físicas e psicossomáticas, suicídio, dificuldades acadêmicas, sociais, emocionais, instabilidade e relacionamentos afetivos pouco duradouros.

Geralmente o alvo do *bullying* são pessoas pertencentes a minorias, e com pouca capacidade de defesa individual. Costumam ser pessoas tímidas, inseguras, com baixa autoestima, ansiosas, submissas e com medo ou dificuldade de se imporem socialmente.

Posturas sociais como: a competitividade, a meritocracia, o individualismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, a intolerância devem ser combatidas, pois tratam-se de terrenos que engendram práticas agressivas e nocivas como o *bullying*. É preciso aprofundar para além do conceito, que essa é uma prática não aceitável e precisa ter suas bases como foco de luta e de ações para a transformação da sociedade. Fomentar uma cidadania ativa e participativa, que atua por meio de reflexões e argumentos, e não pela opressão psicológica ou força física. Deve-se buscar uma educação libertadora e formadora que priorize os Direitos Humanos e o acesso a todos ao bem-estar.

4.3 - Cultura de Paz: prática permanente nas escolas?

Irene Franciscato, psicóloga, especialista em Educação e Direitos Humanos, mestre e doutora em Educação. Atua com Psicologia Educacional e coordenadora em serviço público e docente de Pedagogia em faculdade e em curso.

Depois da Segunda Guerra Mundial, agências mundiais ligadas à ONU foram criadas a fim de promover a Paz Mundial, contribuindo com a educação para todos, o desenvolvimento sustentável, a expressão de diferentes identidades culturais e ações que fomentassem a paz e a solidariedade humana. Nos anos 1980 e 1990 surgiu, em um evento promovido pela Unesco, a ideia de uma Cultura de Paz, que veio promover os anos 2000 a 2010 como a Década da Cultura de Paz, e como um dos resultados houve a criação e a adesão de muitos países ao “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”, que disseminou a ideia de solidariedade.

A Cultura de Paz na escola aparece a fim de promover, nesse lugar em que a criança e o adolescente passa tanto tempo de sua vida, um espaço privilegiado, valores éticos e de convívio com os semelhantes e com os que se distinguem. Para tal, é importante que todos envolvam-se em projetos que tenham a cultura da paz e a busca de uma boa convivência humana como tema.

O termo *cultura* pode ser aqui entendido a partir de seu sentido na sociedade agrária, de cultivo, que era voltado a manter a sobrevivência humana por meio dos alimentos. Assim, cultura de paz significa cultivar ações que previnam o surgimento de confrontos e o uso de violência na resolução de conflitos.

Ainda se vê na mídia poucas referências de crianças negras, o que pode fazer com que a criança se entenda como não normal, comum. Muitos avanços têm sido feitos, contudo a presença do preconceito e da discriminação são inegáveis. A alteração da LDB com as leis que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena são passos importantes. Deve-se assim buscar condições prévias para que esse ensino aconteça.

Atividades como algumas que têm sido colocadas em prática por escolas e educadores podem atuar nesse sentido: uso de brincadeiras e bonecos com diferentes características; literatura infantil selecionada que valorize a diversidade lidas com os pais em suas casas; a participação de familiares juntos com seus filhos em oficinas de confecção de bonecos africanos na escola;

promoção de atividades culturais, piqueniques, oficinas e conversas junto a comunidade, em um entendimento do saber falar e do saber escutar; promoção de interação entre as diferentes séries entre crianças maiores e menores, monitoradas e orientadas durante os intervalos; uso da dramatização a fim de criar situações de empatia com vivências de discriminação reais ou criadas e então debatidas; e o entendimento da necessidade de ações sistemáticas e permanentes para a promoção dos Direitos Humanos e da Cultura da Paz.

PARTE 2 – TUTORES – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

CAPÍTULO 5: AS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DO DOCUMENTÁRIO, SEMINÁRIO E TUTORIA

5.1 - Documentário “Seja mais: da ideia à produção”

Soraia Costa, graduada em Ciências Sociais, mestra em História da Ciência, professora de Sociologia e Filosofia da educação básica regular e na educação de jovens e adultos. Trabalha com audiovisual, é diretora de três documentários, DJ e acordeonista.

O documentário foi produzido a partir do conteúdo do curso de aperfeiçoamento EDH. Partiu do conceito de cinema-*vérité* que busca a “verdade do cinema e não a verdade no cinema”, de Jean Rouch e difundido por Godard e Coutinho.

O entendimento sobre Direitos Humanos e sua promoção por meio da educação foram as principais bases do documentário. Pauta-se na crença de que é preciso educar para construir uma cultura de direitos, para a defesa de violência, assédios e violações por meio de denúncias, debates, reflexões, consciência crítica sobre a desigualdade, sobre os próprios preconceitos, sobre o respeito – para então promover mudanças.

A atuação como docente de Sociologia, Filosofia e Geografia no ensino médio e a tutoria no curso EDH feitos pela autora deram subsídios para o entendimento das práticas pedagógicas voltadas aos projetos escolares.

Com a ajuda de outros professores do curso de aperfeiçoamento e de profissionais do cinema, o filme foi feito destacando as práticas desenvolvidas pelos cursistas nos mais distintos lugares de São Paulo, como:

CEU Rosa da China, em Sapopemba, São Paulo, com um trabalho voltado ao racismo, à diversidade e o respeito às diferenças na Educação Infantil;

Centro Educacional Jardins das Graças, em Cotia/SP, com trabalhos relacionados a questão de gênero, igualdade, respeito e o direito de brincar;

Emei Juca Rocha, no Jardim Novo Parelheiros, São Paulo, com leitura, contação de histórias, empréstimo de livros e debates com as crianças sobre temas como idosos, gênero, feminismo, culturas indígenas;

Emef Chico Mendes, no Jardim Marília, São Paulo, que propôs um projeto de aulas livres com filme sobre Direitos Humanos e debates relacionados aos temas LGBT, imigrantes, refugiados, nazismo e intolerância religiosa;

Emef José Maria Pinto Duarte, no Sumaré, São Paulo, com um trabalho de conscientização da Declaração dos Direitos Humanos com alunos do 9º ano do Fundamental, por meio da produção de um vídeo de um minuto a respeito de um dos artigos.

ONG Ação Social, Núcleo Paschoal Bianco, Vila Califórnia, São Paulo, com diversos projetos de intervenção nos temas da inclusão, cultura de paz, respeito e solidariedade.

5.2 - Além do que vemos

***Silvio Corrêa**, engenheiro especializado em Análise de Sistemas e cursos de extensão em Educação e Literatura. Atuante em editoria de textos, taxonomia da informação, tutoria de cursos e facilitação de comunidades empresariais.*

O texto faz um breve relato da experiência pessoal do autor/tutor em sua colaboração com a organização do I Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos, onde os cursistas expuseram seus projetos.

5.3 - A Educação em direitos humanos: uma experiência na tutoria presencial

***Flavio Medeiros**, graduado em Filosofia e em Pedagogia, pós-graduado em Design Instrucional, Educação Ambiental, Filosofia, Mídias da Educação e Planejamento, Implementação e Gestão. Atua como professor de Filosofia, Sociologia, História e ensino fundamental I.*

A partir de questões contemporâneas que transgridem os direitos e a dignidade dos indivíduos, o tema dos Direitos Humanos se faz urgente. Esse conceito está ligado a situações políticas, sociais e culturais, e é produto de lutas da sociedade a fim de ter seus direitos resguardados à vida e à dignidade humana, de todos os seres humanos. Contudo, alguns ainda entendem erroneamente que os Direitos Humanos são direcionados àqueles que estão condenados pela justiça por atos de violência ou infrações, gerando preconceitos e visões muito negativas em relação à importância da discussão e da atuação desse tema. Trata-se de uma visão do senso comum programada por meios de comunicação sensacionalistas e por olhares limitados.

Para Arendt, a condição básica dos direitos humanos não está em ser humano, por si só, mas por sermos dotados de cidadania, por pertencermos a uma coletividade, uma comunidade política que deve construir uma sociedade mais justa em nome do bem comum.

A partir da emergência do tema, houve o oferecimento do curso em EDH, pauta deste livro, e o presente autor foi um de seus tutores à distância, mediando as relações e discussões virtuais, e também tutor presencial. Os encontros presenciais ofereceram muitas aprendizagens. Além do material do curso que foi apontado pelos cursistas como de grande ajuda para a prática, as trocas de experiências entre eles foram momentos muito frutíferos de conhecimento. A relação teoria e prática foi presente nos encontros e a discussão desse tema voltado aos direitos humanos, muito rica, e permitiu que os cursistas pudessem pensar enquanto educadores em sua realidade escolar e idealizar projetos que colaborassem com a promoção dos direitos humanos na escola.

A maioria dos encontros presenciais focaram-se no desenvolvimento dos projetos, que embora inicialmente causassem insegurança, a partir das orientações e das trocas viraram trabalhos efetivos e geraram grande entusiasmo, fruto da qualidade teórica e prática vivenciada nesses encontros.

Tal processo revelou que é possível transformar a realidade tão contraditória que vivemos, cheia de conflitos, desigualdades e injustiças, por um formato mais harmonioso, justo e igualitário, com uma comunidade escolar engajada e atuante em prol dos direitos humanos.

5.4 - Relato de experiência da supervisão das atividades on-line da equipe de tutores

Victoria Herrera, graduada em Engenharia Eletrônica, mestre e doutora em Energia, especialista em Organização e Administração Pedagógica. Atuou como tutora em diferentes cursos e como supervisora de tutores no curso EDH.

O texto aborda a experiência de tutoria a distância com os cursistas do aperfeiçoamento em EDH, incluindo algumas dificuldades vividas. Entre elas, a evasão dos alunos, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância; porém pesquisas mostram que no EaD tende ser ainda maior, por motivos como: atitude comportamental do estudante (dificuldade de interagir com as novas tecnologias, realizar tarefas de forma individual sem os professores ou colegas, falta de motivação), motivos institucionais (dificuldade de interação com o ambiente virtual, falta de meios para tirar dúvidas urgentes, estrutura dos polos), e motivos relacionados aos requisitos didático-pedagógicos do curso (carga horária, critérios de avaliação, dificuldade de participar de encontros presenciais, complexidade das atividades).

A organização do curso se deu a partir da coordenação, do supervisor e dos tutores, cabendo ao supervisor transmitir aos tutores as instruções da coordenação; organizar grupos de alunos por tutor; resolver dúvidas gerais dos estudantes do curso não relacionadas aos conteúdos; acompanhar o trabalho dos tutores garantindo que respondessem as dúvidas dos cursistas e que lançassem as notas; avaliar inconsistências do conteúdos virtuais; e reportar problemas técnicos à manutenção.

O curso contou com tutores que interagiam entre si por meio de reuniões mensais, troca de e-mail e grupo de Whatsapp. Notou-se que na relação dos tutores com os alunos, o fato de alguns demorarem muito para dar devolutivas ou mesmo fazerem avaliações sem adicionar comentários para melhoras, desestimulou alguns estudantes, de modo que nas atividades seguintes foram tomadas medidas criando-se padrões e planos de ação para que os estudantes se sentissem próximos aos tutores. Assim, uma série de análises foram feitas durante o curso a fim de entenderem o que poderia ser mudado e melhorado para garantir a qualidade do curso. Entendeu-se também a importância de ter uma equipe engajada, com capacidade crítica e aberta a novas práticas.

PARTE 3 – PROJETOS DE INTERVENÇÃO DOS CURSISTAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UFABC

Projeto de intervenção em textos e imagens

Esta parte do livro, que contempla 162 páginas, descreve os mais de trezentos projetos desenvolvidos pelos cursistas do aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos (EDH), por meio de um resumo breve do que cada projeto contemplou e também com algumas fotos de alguns desses trabalhos. Dada a dimensão descritiva desse trecho, traz-se aqui em resumo um levantamento de alguns temas e propostas que foram presentes e recorrentes ao longo do trecho.

O tema **racismo** foi desenvolvido em diferentes projetos, considerado um fenômeno presente na sociedade e na escola em diferentes situações discriminatórias, acompanhadas de referências negativas à cor negra, ofensas e piadas, posturas inadequadas de adultos evitando trabalhar determinados conflitos, racismo velado, comentários sobre os cabelos e os traços negros. Por meio de estudos históricos, leituras coletivas, contos, causos de como a cultura africana é presente na pluricultura brasileira, nas nossas brincadeiras, pela valorização e visibilidade da cultura afro-brasileira, com ludicidade e faz-de-conta com crianças menores, construção de bonecos africanos onde podia-se identificar os traços negros presentes e valorizar sua beleza, com o uso da culinária elaborando receitas com base africana e degustando, buscou-se estimular o respeito, a valorização e a compreensão das diferenças.

O tema **igualdade de gênero** foi recorrente, sobretudo com a temática da mulher e sua dificuldade de voltar aos estudos, dadas as jornadas de trabalho, de casa e de mãe; os preconceitos passados geração a geração sobre os papéis das mulheres; o entendimento de que lugar de mulher é onde ela quiser; o fato de que as crianças nascem sem preconceito e vão aprendendo durante sua formação de modo que precisam ser instruídas; notar que os direitos das mulheres são pouco conhecidos e difundidos. Para tal, formou-se projetos distintos com uso de grupos focais, estudos de charges e imagens sobre machismo e contos de Machado de Assis com mulheres como protagonistas, fomentou-se o debate crítico sobre o tema, entre outras medidas a fim de promover o respeito às diferentes opiniões e valores.

A temática dos **imigrantes** nos projetos também foi presente. Nota-se preconceito com alunos vindos de fora do Brasil, como bolivianos, como crianças vindas da África, etc., apresentando violência verbal e física nas relações entre os alunos e isolamento social. Deve-se assegurar que os direitos de todos sejam garantidos, que sejam respeitados. Fortalecer a cultura é parte dos Direitos Humanos, fazendo com que essas crianças imigrantes entendam que são sujeitos de direitos e que não permitam que esses sejam violados. Tais dinâmicas foram feitas desde a primeira infância em rodas de conversa, brincadeiras e histórias que traziam conhecimento de culturas diferentes, aguçava e empolgava a todos, sobretudo as crianças estrangeiras.

O desenvolvimento de projetos voltados às **necessidades especiais**, apontava: a importância do acompanhando e a assinalação do desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais; a escuta aos educadores que revelavam uma série de dificuldades para lidar com a temática da inclusão e a importância de cursos de formação para auxiliá-los nesse trabalho; a percepção a todas as crianças de que uma deficiência não pode ser e não é limitadora dos sonhos de cada um.

O tema da **diversidade** foi abordado com projetos com dinâmicas onde se buscava colocar um no lugar do outro, como que sentindo na pele o que os outros vivenciavam, como negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiências, propondo sempre o incentivo à tolerância, intervenções que buscassem o respeito à diversidade, à integração, à igualdade e valorizando as culturas diversas e locais.

O tema da **cultura de paz** nas escolas também foi presente, incentivando a não violência, a intervenção sobre o *bullying*, a busca de um espaço seguro, agradável, onde todos pudessem conviver, socializar, defender suas ideias e resolver seus conflitos. As ações visavam a afetividade, a socialização, a valorização de um ambiente solidário, pacífico, de diálogo, feito a partir de projetos que visavam a compreensão de regras de comportamento necessárias para o bom convívio e a harmonia no ambiente escolar; de campanhas de conscientização com uso de cartazes com dizeres temáticos pela escola; o entendimento de como foi para cada um quando passou por alguma situação semelhante e como poderiam refletir sobre isso para promover uma cultura de paz e relações igualitárias na escola; conversas sobre o assunto a partir de casos já conhecidos, de filmes sobre o tema e o debate sobre eles.

Outros temas como **intolerância religiosa**, **prevenção ao uso de drogas** com debates e atividades interdisciplinares, **merenda escolar** e seu desperdício, e projetos com uso de música, literatura, cinema, dança, jogos de tabuleiro, poesias e saraus multiculturais etc., foram presentes na riqueza de trabalhos desenvolvidos e apresentados pelos cursistas.

Fotos dos eventos presenciais

As páginas finais do livro, cerca de 50, apresentam uma série de fotos legendadas dos encontros presenciais durante o curso de aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos (EDH), em momentos de confraternização, aulas, mesas redondas, saraus, apresentações artísticas, simpósio com a apresentação dos projetos dos cursistas, entre outras.

*Resumo realizado por **Fernanda Pereira**, graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada em Semiótica Psicanalítica – Clínica da Cultura pela PUC-SP e mestra em Psicologia e Educação pela USP, na Faculdade de Educação.*

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE NA ESCOLA

São Paulo: Cortez, 2015.

Biografia da autora

Isaneide Domingues, doutora e mestra em Educação pela USP e graduada em Letras pela Unid. Foi coordenadora pedagógica em escola pública. Professora de pós-graduação e na formação de professores, é pesquisadora do Gepefe-Feusp dos temas: alfabetização, coordenação pedagógica, profissionalidade docente e formação de professores.

Breve resumo da obra

O livro aborda o papel multifacetado do coordenador pedagógico, articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente na escola, desenvolvendo uma reflexão a partir do tripé: escola, formação e coordenação.

Apresentação

O campo da formação de professores tem tido sua importância intensificada e vivido inúmeras mudanças nos últimos trinta anos. Embora 96,7% das crianças estejam frequentando a escola, ela ainda não tem dado conta de assegurar um processo educacional que promova o pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho. O avanço nos campos científicos e transformações sociais e familiares, bem como as mudanças econômicas e tecnológicas que deram acesso à informação se, por um lado, dão possibilidades infinitas de uso e aplicação dessas tecnologias na escola, por outro, colocam demandas para as quais muitas vezes a equipe escolar não está preparada.

Este livro se bate contra a burocratização e valoriza o papel da escola. Organizado em três capítulos, discute as necessidades formativas do coordenador, a importância de um projeto político-pedagógico e apresenta práticas profissionais.

Introdução

A partir do final da década de 1990 uma mudança no paradigma da formação vem deslocando cada vez mais a formação contínua do docente para a escola. Mais que um deslocamento geográfico, é a validação da ideia de que a escola é também um lugar de aprendizagem para o professor, na compreensão das demandas complexas que nela aparecem: condições de trabalho, expectativas de ensino de qualidade, envolvimento e papel multifacetado dos gestores. Nóvoa destaca que esse território de formação dos professores é habitado por atores individuais e coletivos, com certas margens de autonomia. Para esse autor, deve-se considerar, primeiro, o reconhecimento do espaço escolar como espaço de convivência e negociação de um projeto que atenda ao entorno e, segundo, o grau de autonomia partilhada que identifique as particularidades de cada equipamento educativo.

O que dá sentido à formação na escola é que é nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno e onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem se manifestam. É nela que se mobilizam saberes e conhecimentos permeados pela prática e pela troca de experiências. Some-se a isso as pesquisas que enfatizam, cada vez mais, a importância da reflexão sobre a prática docente e o professor como produtor de saber.

É nesse contexto que o papel do coordenador pedagógico ganha sentido como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente na escola, no papel de acompanhante sistemático da prática pedagógica dos professores. No Brasil, porém, ainda não há unidade que permita instituir uma profissionalidade da função, ainda que os diferentes regimentos tenham em comum o responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar a atividade de sala de aula; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o Projeto Político-Pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões; organizar as turmas e os processos de avaliação (docente, discente e da escola); atender pais e alunos; e coordenar as ações de formação contínua.

O coordenador pedagógico pode assumir características de supervisão e a gestão das decisões coletivas, com o desafio de estar submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que controla e disciplina sua ação. O fazer do coordenador deve ter asseguradas as condições mínimas de tempo (para formação, reuniões, atendimentos, preparo de materiais etc.) e lugar (para os encontros com professores, leitura e reflexão etc.).

O projeto político-pedagógico é o orientador do trabalho desenvolvido na escola e aponta para as necessidades e possibilidades do trabalho de formação dos professores. As mudanças

educativas, políticas e sociais, bem como o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particular em tempo, espaço, currículo e comunidade atendida. A ideia de uma escola reinventada, cuja gestão tem caráter democrático, exige pensar novas normas de organização, funcionamento e desenvolvimento da profissionalidade de todos os envolvidos, sistematizados de forma a promover o autodesenvolvimento profissional.

Com isso, a atuação da coordenação pedagógica deixa de ser uma atividade técnica e burocrática para se tornar uma prática intelectual que se modifica pelo tempo, pelas mudanças do entorno e pelas experiências.

O primeiro capítulo recupera a história do acompanhamento pedagógico, as contribuições da formação inicial e contínua e o papel do coordenador. O segundo traz os referenciais teóricos que colocam a escola como lugar privilegiado para a formação docente, bem como a valorização do projeto político-pedagógico e da gestão participativa na crença da relativa autonomia da escola. O terceiro analisa o referencial na prática e os desafios de natureza pessoal, de formação profissional, do envolvimento dos professores e das interferências das políticas públicas de formação docente.

I - A coordenação pedagógica, uma trajetória profissional em construção

“Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural” (Mário Sergio Cortella). A coordenação pedagógica do século XXI é uma recriação.

1. Percursos da coordenação pedagógica

A função de coordenador pedagógico esteve associada a outras funções e cargos em diversos organogramas educacionais. Salvador identifica já no período confessional, no século XII, o mestre-escola ou escolástico, que tinha por tarefa acompanhar as atividades nas instituições e autoridade para até mesmo conceder o direito de ensinar. Por volta do século XVIII surge a figura do inspetor escolar público. À medida que o Estado assume as responsabilidades com a escola, a inspeção escolar apropria-se de um aspecto fiscalizador (que virá caracterizar a supervisão, posteriormente).

No Brasil, o ensino foi atrelado à Companhia de Jesus por 210 anos, até 1759, quando o Estado assumiu – mesmo após 13 anos – a organização do sistema escolar. Mais tarde, com o surgimento de novas camadas sociais e urbanas (artesões, mineradores, pequenos comerciantes), as escolas foram criadas considerando a densidade demográfica. Na segunda metade do século XIX, São Paulo cria o cargo de Inspetor de Distrito (1868); com a República, o cargo de inspetor escolar. Já no século XX, o Estatuto dos Funcionários Públicos (1941) prevê provas e títulos para diretor, inspetor escolar e delegado escolar. Desde o início do século XX, segundo Fusari, os inspetores, quando havia oportunidade, necessidade e competência, realizavam trabalho de formação dos educadores (através de conselhos, aulas de demonstração, orientação metodológica e sugestão de material).

No final dos anos 1950 e durante os 1960, a formação em serviço estava pautada no suprimento das falhas da formação inicial, com predomínio de técnicas, reprodução e repetição. As mudanças dessas duas décadas fizeram surgir as habilitações em Pedagogia, entre elas, a de Supervisão Escolar. Com a Lei 5.692/71, o supervisor assume uma função fiscalizadora do sistema, bem como de orientação pedagógica. Os estudos mostram essa sobreposição entre supervisor escolar – articulador entre as dimensões administrativas e pedagógicas – e coordenador

pedagógico – organizador do aprendizado dos alunos – e, no geral, o acompanhamento da ação pedagógica dos docentes. De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas dos profissionais da Educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que foram, por algum tempo, exercidas por diversos educadores.

Ainda hoje, em muitos estados e municípios, o supervisor é tomado por coordenador e vice-versa.

Em São Paulo, a ideia de coordenação é trazida pelas escolas experimentais, escolas de aplicação, ginásios pluricurriculares dos anos 1960, frutos da Lei 4024/61 que concedeu autonomia para organização de currículo, métodos, tempos e espaços. A função só foi disseminada para todas as escolas da rede estadual em 1996 (Resolução SE 28/1996). No município, estava distribuída por assistentes pedagógicos e orientadores educacionais até a criação do cargo de coordenador pela junção desses dois, em 1985. Com a ênfase, nos anos 1980, na qualidade do ensino, a função de formação de professores pelo coordenador ganhou corpo, buscando a diminuição da repetência e da evasão.

Desde então, as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico vêm se ampliando, com destaque para a reflexão sobre a epistemologia da prática docente, que aproxima a produção teórica da didática com a prática cotidiana das escolas. O discurso do professor reflexivo, por um lado, reforça o protagonismo do professor, mas, ao mesmo tempo, pode ser usado para tentar isentar o Estado de sua responsabilidade na formação contínua. O trabalho do coordenador no século XXI é pautado pela gestão dos processos de formação, na condução de uma reflexão que produza consciência das identidades, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

2. A pedagogia e a formação inicial do coordenador pedagógico

Desse contexto de pluralidade de entendimentos da função e dos desafios da formação contínua surge o desafio da formação do próprio coordenador. É desejável que a formação inicial seja em Pedagogia, que daria base para a prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

Os cursos de Pedagogia, entretanto, segundo os relatos de coordenadores entrevistados, caracterizavam-se por uma formação generalista para exercício em múltiplas funções (professor, pesquisador, movimentos sociais, mídias, áreas de saúde e assistência social, empresas, sindicatos etc.).

Segundo Libâneo, o coordenador pedagógico é um profissional que assegura a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, que formula e acompanha o projeto educacional, dá assistência aos professores, promove a reflexão sobre a prática, elabora avaliação dos processos e promove atividades de formação continuada. A formação inicial, portanto, requer ligação com as atividades inerentes à função. Conforme Christov, porém, deve ser diferente de uma mera passividade perante a verdade científica apresentada pelos professores, tão comum nos cursos de graduação. A formação em Pedagogia, pautada pela tradição pedagógica, não oferece embasamento para sua prática. Por aprenderem na prática, aliás, acabam se afastando de uma reflexão teórica e, mesmo em situações de formação, podem acabar revivendo ações autoritárias deste processo de formação.

Já uma pedagogia crítica, com aprendizagem significativa, valorização da cultura e conhecimentos dos alunos e professores, permite criar intervenções que garantam condições de democracia, igualdade e justiça. Para Libâneo, ou se forma um bom professor, ou um bom “gestor”,

ou um coordenador pedagógico, não é possível formar todos esses profissionais num só curso. Assim, o currículo generalista não contempla aspectos específicos como etapas de desenvolvimento em diferentes níveis. Ainda há que se considerar que seu público é formado por um coletivo com formação diversa: magistério, pedagogia, disciplinas específicas – aspectos que a formação inicial não toca.

A formação bem alicerçada se relaciona a conhecimentos sobre as teorias educativas, os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes, sobre os saberes, metodologia, processo reflexivo dos professores, sobre o modo de aprender e interações dos alunos, sobre as expectativas e atendimento à comunidade e sobre as demandas do trabalho da direção e formas de cooperação, entre outras frentes. A abordagem no trabalho com os professores deve se dar pela liderança e evitação de conflito, sem imposições.

Ainda deve se considerar que a função de coordenador transita entre supervisão e orientação, sem ser nem uma nem outra. Não se trata de defender uma superespecialização ou fragmentar o trabalho das equipes escolares.

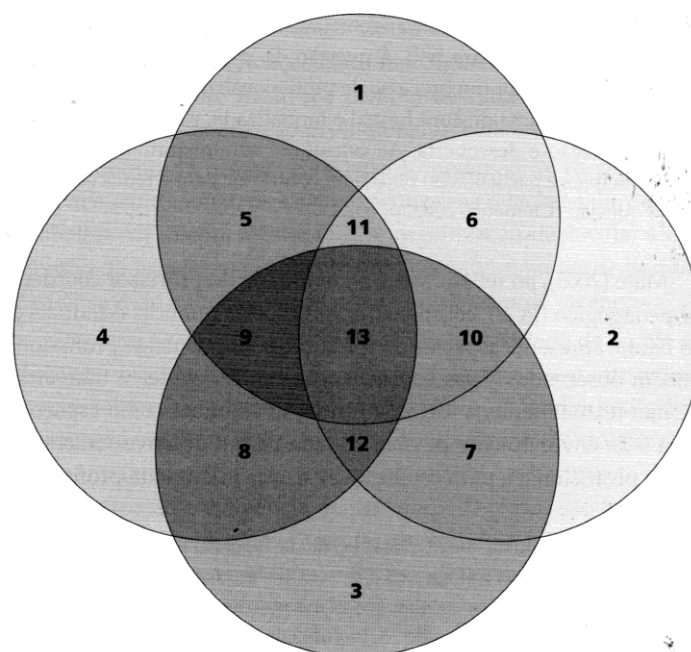
Amplia-se o debate com a Lei 9394/96 que separou a formação docente e especialista (art. 64). A par de inúmeras denominações em diversos municípios, mesmo os entes públicos também não têm clareza sobre a função. Em São Paulo, no estado, o professor coordenador pedagógico (PCP) não precisa necessariamente ter licenciatura em Pedagogia. Com o deslocamento da formação continuada do docente para a escola, atribuída especificamente ao coordenador, esse profissional deve ter uma formação qualificada no campo do conhecimento pedagógico.

3. A formação contínua do coordenador: um emaranhado de experiências

A autora, em suas pesquisas com coordenadoras pedagógicas levantou que a maioria “se fez na prática”, a partir de suas formações, experiências docentes e de outros coordenadores e alguns cursos de formação contínua. A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, segundo Clementi, junto com a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação. Constata-se, no entanto, que a formação continuada depende muito mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por parte das escolas. Se na rede pública o acesso é por concurso, nas escolas particulares não precisa nem ser pedagogo, e segue critérios da própria escola. Segundo Mate, as práticas de coordenação se fazem mediante um aprendizado local, com indagações e buscas geradas no cotidiano.

Então, quando se trata da perspectiva de quais saberes sustentam a prática do coordenador é perceptível certo sincretismo de natureza pragmática, biográfica e bibliográfica vinculado à pessoa do coordenador e suas muitas experiências pessoais, profissionais e formativas.

Figura 1
Complexidade da formação do coordenador pedagógico



1. Formação inicial do coordenador
2. Tempo na profissão e na escola
3. Busca profissional
4. Outros cursos/pós-graduação
5. Outras experiências profissionais
6. Estágio
7. Conhecimentos experienciais
8. Troca de experiência
9. Formação contínua do CP, socialização profissional, leituras
10. Acompanhamento do PPP da escola
11. Expectativas em relação à coordenação
12. As atribuições do CP e a formação do docente na escola
13. Ser coordenador pedagógico

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa e da bibliografia consultada.

Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola.

É um entrecruzamento de experiências que se revela na busca pessoal, nos cursos oferecidos, nas trocas com outros coordenadores, na vivência em outras funções, nos modos de atuação, nas expectativas dos professores em relação ao trabalho do coordenador e no próprio papel em si do coordenador. A profissionalidade se atribui a aspectos posteriores à formação inicial, na produção de saídas para os problemas práticos. Há um peso grande na socialização profissional dos saberes entre os coordenadores. Guimarães o considera como de extrema importância, já que é a identificação e a adesão à profissão, a tradução dos conhecimentos em práticas, que confere segurança.

A *busca pessoal* pode não ser suficiente para o exercício reflexivo na função, pois ainda que exista um forte envolvimento, é possível que este esforço não produza nem o conhecimento necessário, nem a força para lutar contra as dificuldades que geram insatisfação, além de um isolamento na unidade, não permitindo compartilhar suas dúvidas com seus pares.

Os *cursos de formação contínua* são prática comum em todas as redes de ensino. No município de São Paulo, são obrigatórios.

As *trocas de experiências* são fundamentais, principalmente para os coordenadores iniciantes. Acontecem nos cursos, no próprio local de trabalho, em contatos telefônicos, reuniões.

A *vivência em outras funções educativas*, como sendo professores em diferentes redes assistentes, docentes universitários ou mesmo coordenação em outras redes agrega valores e habilidades ao modo de ser.

A forma de atuar na profissão revela uma adesão maior ou menor a um *modo de ser coordenador*. As práticas se pautam por linhas de pensamento, por uma ideia do que seja ser coordenador pedagógico. Os múltiplos jeitos estão associados à formação, ao receio do trabalho com professores, ao medo de falhar, à organização da escola, à relação com direção e equipes, às crenças pessoais, à cultura da escola etc.

4. O período de iniciação profissional do coordenador pedagógico: um terreno fértil para a autoformação ou para a deformação?

Nas pesquisas, evidenciou-se que o período inicial na profissão foi conturbado, repleto de angústias e inseguranças, reforçando a importância do acompanhamento desses profissionais nessa fase (que já ocorre com professores iniciantes, mas não com coordenadores). Existe a suposição de que a experiência docente seja suficiente, porque essas experiências favorecem a criação de zonas de intersecção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais antigos e os cursos.

Alguns aspectos podem influir na forma de exercício da coordenação e construção de sua identidade:

4.1. A insegurança, o medo e o processo de se constituir coordenador pedagógico

Os primeiros anos são um tempo de intensa aprendizagem, de muita tensão e construção profissional, ao assumir novas demandas de trabalho. O profissional fica sem entender o que está acontecendo, o que tem de fazer, a dinâmica de sua ação e ainda como as pessoas se aproveitam dessa fase para aumentar ou atribuir novas demandas ao trabalho do coordenador.

Sentimentos complexos como dúvida, medo e insegurança, frutos da pressão por resultados imediatos, geram um alto grau de ansiedade e tensão que podem dificultar a adaptação do recém-ingressante. É comum duvidar de sua própria capacidade e sentir-se solitário. É apenas com a integração às equipes que se supera isso. A atividade educativa tem exigências associadas a uma cultura local, a um lugar específico e a relações interpessoais nesse contexto, o que impõe como requisito da profissionalidade uma atitude adaptativa.

4.2. A realidade complexa da escola

Outro aspecto é o que se imagina ser o trabalho do coordenador e o que de fato ele é. Nem sempre um coordenador iniciante é capaz de enxergar, numa realidade que impressiona pelos desafios, as possibilidades de um trabalho coerente e transformador. Um dos fatores é a própria dinâmica de organização da escola e da rede de ensino. Ao chegar a uma escola encontra-se professores e alunos lutando contra dificuldades pedagógicas, projetos a organizar, grupos de professores a acompanhar e um discurso sobre trabalho coletivo, reflexão crítica e gestão participativa. Como lidar com alunos do Ensino Fundamental II, adolescentes, quando a experiência está toda na Educação Infantil ou vice-versa?

O acolhimento assume um papel importante, pois introduz o profissional na realidade, dando acesso às informações, ao material e às pessoas, revelando a disposição da equipe. Entre a ligação rápida e inserção no contexto e a ausência de registros, direção e relações, o apoio recebido pode contribuir muito para o desenvolvimento do profissional. O acolhimento pode significar a diferença entre o comprometimento com o trabalho e projetos da unidade ou a indiferença em relação a eles.

4.3. Aprendendo normas, valores e condutas – a cultura da escola

Os primeiros anos do coordenador pedagógico são marcados também pelo mergulho na cultura da escola: seu funcionamento e o do sistema, com suas leis, normas e regulamentos. A atuação pedagógica não se faz no vazio, ela é concreta e depende de condições objetivas para que sejam atingidas suas metas.

A vivência na função, a relação entre os educadores, os cursos, a vontade de fazer melhor o trabalho, a dedicação, a experimentação, os medos e anseios, o conhecimento das leis, a interação com a comunidade escolar, a humildade para ouvir o outro – os professores, os pais, a supervisão, o diretor, os alunos – contribuem para a formação do coordenador que, paulatinamente, vai desenvolvendo sua formação que é contínua, assim como é permanente e múltiplo o desafio especialmente frente à responsabilidade da formação docente.

II - A escola, o coordenador pedagógico e a formação

“O projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino. [...] É, portanto, num quadro mais global, balizado pelo projeto educativo da escola que deve ser pensado e concretizado o plano de formação” (Rui Canário). O projeto educativo é o eixo do processo formativo centrado na escola.

1. A instituição escolar e a coordenação pedagógica construindo uma competência formadora

Nóvoa menciona cinco fases formadoras dos professores: a experiência do docente como aluno na educação de base; sua formação inicial; o estágio supervisionado; os primeiros anos na profissão e a formação continuada. A escola, como *locus* de formação docente – principalmente pela proximidade com a prática educativa – favorece a reflexão sobre a ação, já que é na escola que os professores aprendem sua profissão.

A ênfase na profissionalização continuada, na prática reflexiva e nas dimensões sociais e políticas do trabalho pedagógico se opõe a uma concepção que, protegida por um discurso de qualidade e pseudoneutralidade das avaliações institucionais, tende a atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade da educação, pelo fracasso educacional.

Diversos autores vêm enfatizando que o professor é um profissional que reflete sobre o seu saber e o seu saber-fazer, contextualizado num processo de profissionalização contínua, que reorienta suas concepções e sua prática. Como diz Libâneo é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Ao conjugar a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação e um profissional específico para promovê-la, cria-se um processo complexo para abranger necessidades

tanto dos professores iniciantes como dos veteranos. O princípio, conforme Marcelo Garcia, é entender a escola como lugar onde surgem e como lugar que se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino, não apenas detectar os problemas, mas propor soluções locais, diferentemente de cursos, palestras e seminários externos, que propõem abordagens mais amplas.

Para Marcelo Garcia, o êxito no processo de formação centrado na escola depende de condições como a liderança, o clima relacional, a cultura grupal e do meio, os professores e seu comprometimento com um projeto de melhoria e a natureza da formação proposta, se reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto. Esse seria, portanto, o papel central do coordenador pedagógico: congregar essas condições.

Nesse sentido, o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios, ao se somarem esforços na construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas, em que sejam consideradas alternativas que se mostrem adequadas aos desafios enfrentados pelos professores.

É importante, porém, não restringir apenas à escola, pois a troca com outros profissionais que encontraram soluções pedagógicas diferentes para problemas comuns é extremamente benéfica.

As políticas públicas já absorveram a escola como local de formação (até por uma questão de custo) e têm consolidadas ações como a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), pelo estado de São Paulo, desde o final da década de 1980. O município criou a função de coordenador em 1985 e estabeleceu a JTI (Jornada de Tempo Integral) em 1992.

Teóricos como Canário, Nóvoa e Marcelo Garcia reafirmam que a escola como espaço de formação também busca superar a dicotomia entre teoria e prática que separa os pesquisadores daqueles que exercem a docência. Nenhuma escola é igual à outra, assim como é única cada turma da escola, por isso, para Canário, a troca de experiências (“socialização profissional” para ele) torna a formação especialíssima para o desenvolvimento profissional docente.

Adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que: indicam e planejam as atividades e o desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia); pressupõem condições subjetivas e objetivas de trabalho (Fusari). Com isso, o professor precisa rejeitar a posição de técnico e assumir-se como profissional crítico-reflexivo.

A escola, para dar conta dessa formação, pressupõe a “autoformação”, a socialização crítica mediada pelo coordenador. Assim, não pode ser vista como transmissão de conhecimentos ou treino para repetição de experiências apreendidas no exercício da docência.

A estrutura da formação contínua implica em quatro aspectos: 1) a organização do tempo/espaço da escola para desenvolver o processo de formação; 2) a aproximação com as necessidades formativas da escola; 3) a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional e 4) o investimento num profissional (coordenador) habilitado para promover a reflexão.

2. O projeto político-pedagógico (PPP): orientador do trabalho de formação docente

As propostas de formação docente devem estar inseridas no PPP, de tal forma que, associado às demandas educativas, promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos.

Para Fusari e Franco, essa formação implica em reconhecer os saberes e contribuições produzidos no exercício da profissão docente, as diferentes necessidades formativas, as reais condições de trabalho e os desejos educacionais que ali existem. Ao assumir juntos o cotidiano da

escola (como afirma Libâneo) articula-se o PPP, a gestão, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação.

Uma escola cujo projeto educativo considera a “educação para todos” como finalidade, estendendo essa expressão para além do acesso e permanência, precisa pensar no contexto em que a comunidade está inserida e propor formas de promover o acesso e o domínio do conhecimento por ela veiculado.

A cultura da escola expressa-se não apenas no PPP, mas também nas reuniões, nas normas, na relação dos professores com os alunos, na aula, na cantina, nos corredores, na confecção dos alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula etc. A escola, como diz Libâneo, tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente.

São quatro categorias que indicam a relação do trabalho do coordenador com o PPP: a cultura escolar local, o currículo escolar, o uso do horário coletivo e a autonomia dos projetos. Uma escola democrática ou com projetos inclusivos, sociais, ou para alunos com deficiência, vai exigir do coordenador articulações diferentes. As peculiaridades de cada escola estão relacionadas à história de cada uma delas e das pessoas que por elas passaram.

Existem fatores como o individualismo e a falta de compromisso que são, às vezes, identificados como um traço da cultura de algumas escolas. Nesse caso, o projeto de formação e o trabalho da equipe podem ser tais que favoreçam a mudança no sentido desejado. O currículo, assim como o currículo oculto, também afeta a formação, pois nem sempre o que os professores professam em nível conceitual é observado na prática. O projeto de formação deveria estar incorporado no PPP, para abranger o uso dos horários coletivo e da JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação). É entender que autonomia implica reconhecer a escola como capaz de identificar e resolver seus problemas, mesmo sendo uma instituição pública, gerida por um sistema legal e burocrático. Conceber um projeto educativo local é revelar singularidades e identidades sem depender da tutela dos órgãos centrais.

Nóvoa, com relação à formação centrada na escola, defende que ela está alicerçada em dois pilares: a pessoa-professor e a organização-escola, ou seja, um professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar que está articulado como projeto educativo da instituição. A autonomia relativa pode ser vista como flexível, possível e atingível, ainda que dentro de um cerceamento legal, limitada pelo PPP e outros condicionantes. Viver juntos num espaço público e político, como cidadãos, significa usar a “relativa autonomia” em favor da vontade e da necessidade da coletividade.

Do ponto de vista legal, as unidades educativas estão amparadas para, com suas peculiaridades, pensarem objetivamente o seu PPP e, entre suas muitas facetas, o desenvolvimento de seus profissionais. Estão no Título IV da LDB, no Art. 12, incisos I, II e IV, no Art. 15, no Título VI, Art. 61, Art. 67. A escola reflexiva, que elabora seu PPP em função de seu contexto e potencialidades, é uma escola que se pensa e que se avalia, uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam esses e aqueles (Alarcão).

O texto legal não assegura políticas públicas que permitam aos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) organizar os espaços/tempos para que a formação aconteça. A formação centrada na escola reflete uma nova visão do estabelecimento de ensino, no qual ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central de gestão do sistema. O PPP é, portanto, a carta de intenções da escola.

Autonomia, porém, não significa “soberania”, pois a escola está inserida em um plano de educação – um plano político de trabalho. A organização da escola revela as opções ideológicas e comunica a cultura da escola na busca de condições ideais de trabalho pedagógico. O PPP organiza e sistematiza todas as ações educativas (incluindo a formação continuada) numa temporalidade real. Além do levantamento de necessidades e ter um profissional responsável, é preciso também que haja a previsão de tempo remunerado para estudo, uma liderança para colocar em prática, lugar para reunião, material para reflexão, livros, DVDs, acesso à internet, palestras e outras que vão surgindo.

3. Política pública e formação dos professores na escola – o caso do município de São Paulo

Enquanto o conceito de PPP tem um sentido de abrangência nacional ao organizar as atividades da escola, o PEA (Projeto Especial de Ação) está associado a um conceito local. O PEA, no município de São Paulo, dá sentido à JEIF, pois configura um documento-síntese das intenções formativas de determinado grupo de profissionais, em um tempo e em um espaço específicos. O PEA é um instrumento de organização da formação, pois parte da necessidade da escola, agrega os saberes, estuda a prática, considera as concepções de ensino-aprendizagem, trabalha em função da pesquisa e da reflexão com avaliações periódicas.

Figura 2

Aspectos constitutivos da formação centrada na escola



Fonte: Elaborada a partir da síntese dos dados da pesquisa e do referencial teórico.

A tendência é considerar um processo circular que parte das necessidades, da dimensão institucional à dimensão pessoal e objetiva à transformação na dimensão profissional. Não há uma sequência específica. O ponto central é a necessidade de um projeto formativo vinculado à prática docente, visando sua melhoria.

A ideia de um PEA nasceu logo depois da JTI, que passou a ser denominada JEI (Jornada Especial Integral). Foram diversas portarias que a ele se referiram: 2083/84, 3826/97, 1654/2004 (que determina duas modalidades, divididas em eixos: (a) Formação Permanente da Comunidade Educativa, com 8 eixos e (b) Gestão democrática, com 4 eixos), 654 e 4057/2006, 1566/2008, 5551/2011 e 901/2014. Essa última é bastante abrangente, orientando o PPP e as temáticas para diferentes níveis de ensino e ciclos. Com isso, os projetos passam a ter a mesma estrutura organizacional e de conteúdo, deixando pouco espaço para projetos autônomos que respondam aos levantamentos da equipe escolar.

O que há em comum entre a SME (Secretaria Municipal de Educação) e as escolas é a preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças matriculadas nas escolas municipais. A SME, baseada no trabalho do coordenador, com publicações oficiais (com pouca diversificação bibliográfica) e horários fechados, parece não deixar espaço para consideração dos projetos preexistentes nas escolas. Essa desarticulação entre o que a escola pensava e as propostas da SME se refletiu mais em desorientação, em discussões muito mais sobre o como fazer do que sobre o que fazer.

Se o coordenador desconsiderar os saberes dos professores, a possibilidade de articular a formação centrada na escola se perde. Se as decisões sobre essa formação, no PEA, fugirem desse domínio, aumenta a percepção da distância entre teoria e prática e a escola passa a desenvolver uma formação pensada fora dela. Para Marcelo Garcia, a ideia da profissionalização docente na escola implica no reconhecimento da capacidade docente de tomar decisões profissionais e da escola propor autonomamente seus próprios projetos formativos.

Foi possível identificar pelo menos duas caracterizações dos projetos de formação que, embora enfoquem a aprendizagem dos alunos, se organizam ora corresponsabilizando o professor por sua formação e seus resultados na prática pedagógica, ora buscando apenas instrumentalizar o professor para determinadas ações curriculares (Quadro 4).

Quadro 4 Configurações do trabalho com o PEA

	PEA — EM PROL DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DOCENTE	PEA — COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
Modelo de formação	Centrado na escola, pautado pela autonomia das equipes.	Centrado na escola, pautado no controle dos resultados.
Fonte de aprendizagem	Projeto formativo organizado pela equipe escolar a partir dos problemas pedagógicos detectados e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.	Projeto formativo elaborado a partir dos projetos educativos de governo e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.
Tempo/Espaço	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
Tipo de atividade	Pesquisa, análise e reflexão sobre a prática.	Análises de práticas a partir de publicações institucionais.
Atitude dos participantes	Participam da formulação e do processo de formação e avaliam os resultados.	Recebem a orientação externa sobre a organização do projeto (forma, conteúdo, desenvolvimento e avaliação).
Características dos participantes	Sujeitos que têm saberes e que são capazes de reelaborar os próprios conhecimentos e as práticas educativas em função da aprendizagem dos alunos.	Sujeitos que precisam ter bons modelos para melhorar suas práticas e possibilitar o ensino para os alunos.
O que se espera	Desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-reflexiva em relação à ação docente, em prol da aprendizagem dos alunos e da construção de uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem.	Desenvolvimento de uma competência didática, em prol da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado a partir da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação ao PEA.

4. Os parceiros no trabalho de formação contínua do docente

A formação contínua na unidade escolar não é responsabilidade exclusiva do coordenador, mas de um trabalho conjunto de “pedagogos especialistas” (LIBÂNEO), como o supervisor escolar, o diretor, o orientador educacional, além do próprio coordenador pedagógico que, ao desenvolverem um trabalho partilhado, asseguram que a organização torne-se um ambiente de aprendizagem também para professores, um espaço/tempo de reflexão e de organização de novas práticas.

É a partir da década de 1980 que os papéis de diretor e supervisor vem sendo ressignificados, saindo de uma concepção técnica de mando e inspeção para articuladores das relações colaborativas na escola.

De uma forma geral, os diretores, mas não os supervisores, são considerados parceiros no trabalho dos coordenadores. Muitos supervisores não superam a tarefa de fiscais da legislação. A escola é uma construção coletiva: algumas ideias são da coordenação, outras do diretor e outras dos professores, que vão sendo formatadas até virar algo concreto.

4.1. O diretor, componente da equipe pedagógica

Na ideia de direção está uma linha tradicional, mais ocupada com aspectos administrativos que educacionais. Só quando o diretor é capaz de desenvolver uma gestão democrática e participativa e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica é que o coordenador tem seu trabalho referendado e desenvolvido como prática de equipe.

Para Libâneo, o diretor necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos, que o tornam capaz de acentuar a importância do coordenador, sem que isso signifique a diminuição do seu papel de liderança. Uma equipe dividida, porém, não realiza um trabalho eficiente, nem produz as mudanças necessárias ou pretendidas. O administrador escolar, para Silva Junior, é alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar de seus alunos. O administrador é, assim, alguém a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos.

4.2. O supervisor, um vértice do triângulo da equipe pedagógica

A figura do supervisor na educação pode remontar ao início da colonização, nos “prefeitos de estudos” jesuítas (Saviani), cuja função era controlar a política de ensino determinado pela Companhia de Jesus. Desde então, está cada vez mais associada à atividade de inspeção do trabalho escolar, representada na ideia de que a melhoria da qualidade de ensino só é possível mediante o controle da escola.

O supervisor, a partir dessa análise, pode intervir nas escolas de, pelo menos, duas formas: uma, no trabalho pedagógico, facilitando o desenvolvimento da autonomia crítica e outra, pautada nas solicitações burocráticas, na homogeneização dos processos formativos.

Os supervisores descritos nas pesquisas revelaram-se profissionais mais preocupados com a forma do que com o conteúdo dos projetos, distantes da escola, pessoas com as quais não se podia contar, burocráticos, voltados mais para os papéis do que para as pessoas, controladores nos casos de escolas com problemas, e dispensáveis nos casos de escolas que se articulavam sozinhas.

Com isso, perdem-se as referências das peculiaridades locais, a relativa autonomia da escola, a responsabilidade dos educadores na sua comunidade, a diversidade da formação, as dificuldades e saberes dos coordenadores. Um trabalho orientador genérico fere a ideia de um grupo de pessoas que partilham a organização da escola em favor de um projeto comum.

III - O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola

O coordenador deve concentrar-se nas questões pedagógicas, deve ter predisposição para estudar, precisa exercer a liderança junto ao grupo de professores, não de uma forma impositiva, mas sim na forma de mediação (Coordenadora Maria Stella).

O coordenador, cuja função está restrita à escola, está física, emocional e epistemologicamente ligada aos educadores e aos alunos que coordena. Não se supõe que tenha domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias, mas do processo educativo-docente, na intersecção com a teoria pedagógica e a sala de aula.

Existe uma percepção distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, portanto, tudo é tarefa do coordenador pedagógico. A formação do docente na escola, que é uma atividade sócio-histórica, organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino.

Mais que o entendimento de que o papel do coordenador é tomar conta e controlar o que os professores devem fazer para ensinar, a coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no dia a dia.

Coordenar o pedagógico significa pensar na constituição do grupo, não só por afinidades pessoais, mas também por afinidades pedagógicas. Assim, se organiza numa dimensão coletiva e se estrutura num projeto político. O grupo escolar personifica o “ideal” pedagógico quando constrói coletivamente os caminhos a serem percorridos e seus profissionais passam a organizar projetos de ações factíveis, que identificam a escola e seus autores.

1. O coordenador pedagógico como gestor da formação

Pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis formativos e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional.

A formação contínua, para Nóvoa, alicerça-se na dinamização de projetos de pesquisa-ação, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivos e de partilha entre os diversos atores educativos. Deve estar mais focada nos problemas a resolver do que em conteúdos a transmitir.

Apresenta três condições que se autoinfluenciam: a liderança (no coordenador), o clima organizacional (relacionado à existência ou ausência de um trabalho coletivo e cooperativo) e a natureza do desenvolvimento profissional (relacionado a aspectos práticos e conceituais, como a autonomia na elaboração do projeto etc.).

O papel de liderança se expressa no estar juntos, acompanhando como articulador, discutindo, conversando e intervindo. O clima organizacional é expresso no horário coletivo de encontros que gera mudanças, quando considera as relações interpessoais estabelecidas.

Já a natureza do desenvolvimento profissional tem uma certa tensão vinculada a quatro eixos: (a) envolvimento dos participantes; (b) natureza colaborativa da formação; (c) reflexão sobre a prática; (d) proximidade do formador. Estes aspectos, isolados ou em conjunto, determinam em maior ou menor grau a qualidade da formação oferecida.

Se a formação pode, por um lado, representar as decisões coletivas, por outro, pode conformar-se com as determinações externas. Desvelar as práticas pedagógicas ao grupo não é uma tarefa fácil, assim como é difícil para o grupo a análise do trabalho de um colega. A escola é um espaço de embates, de jogos de poder, tensões e contradições que interferem nos projetos e nas relações estabelecidas. Por isso, o modo de agir do coordenador pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Posicionar-se como controlador tende a um clima desfavorável à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam.

Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos, que precisa de condições especiais para ser superada. O coordenador que chega à escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica passar por correlações de força, resistências, visões sobre seu papel, crenças e valores e heterogeneidade do grupo. Tudo isso deve ser trabalhado antes de propor discussões sobre atividades formativas.

A gestão do trabalho educativo, dos processos de formação pelo coordenador, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor. Não é

amoldar-se ao que é determinado para o espaço escolar, mas promover novas formas de ocupação do espaço formativo por todos que dele fazem uso.

1.1. Primeiro desafio: os limites de uma formação circunscrita à escola

O coordenador assume diversas atribuições na escola que são acrescidas pelas demandas do cotidiano, pela relação com a equipe, pela natureza dos projetos desenvolvidos. Entre o real e o ideal existe uma ação sendo construída e reconstruída, que vai dando contornos ao trabalho de formação na escola. Considere-se, por exemplo, que há um descompasso entre o tempo de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador.

Libâneo relaciona doze atribuições da função da coordenação pedagógica:

1. responder pelas atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola;
2. supervisionar a elaboração de diagnóstico e projetos para elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos;
3. propor o projeto pedagógico-curricular para discussão;
4. orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo;
5. prestar assistência pedagógico-didática aos professores;
6. coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores;
7. organizar as turmas de alunos e designar professores para elas;
8. propor e coordenar atividades de formação continuada;
9. elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade;
10. acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem;
11. cuidar da avaliação processual do corpo docente;
12. acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino.

Na gestão do tempo, uma das possibilidades é o coordenador utilizar o horário coletivo para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente.

Outro ponto é utilizar o horário coletivo, mas não descartar o atendimento individual, ou seja, não pode transformar-se em uma linha de produção de conhecimento para a ação, uma atividade técnica ao invés de reflexiva.

Na execução de um projeto, uma vez homologado, o coordenador tem nos registros um aliado para ampliação da pauta reflexiva, dos avanços construídos, das reações estabelecidas com a prática e também promover sua autoformação por meio do estudo de textos, da troca com seus pares.

A formação pode assumir também como característica a reprodução pura e simples das pautas elaboradas pelo sistema, pela pressão dos órgãos centrais por resultados ou pela compreensão de que é função do coordenador atender às demandas do sistema.

1.2. Segundo desafio: a formação como um processo indetermindado

A formação contínua é um projeto pessoal e a formação centrada na escola não foge desse padrão, indetermindada em dois sentidos: o primeiro, relacionado à disposição em estar junto com outros, organizando e participando efetivamente dessa formação; o segundo, relaciona-se às transformações subjetivas promovidas pela formação, incapaz de ser medida na totalidade de sua abrangência.

A formação, mesmo coletiva, é autoformação, à medida que é um processo pessoal de autoconstrução, que ocorre na escola, no horário coletivo (“auto” porque pessoal e intransferível), tanto para professores como para coordenadores. Daí a necessidade de participação dos educadores na formulação dos próprios projetos de formação. Libâneo entende que as pessoas investem tempo naquilo que valorizam, que compreendem e nas quais acreditam e que, para mudar precisam usar como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem.

A formação como elemento introdeterminado manifesta-se numa participação efetiva que dá “concretude” para o projeto educativo da escola, por meio de uma relação coerente entre teoria e prática.

1.3. Terceiro desafio: a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas

Cultura escolar e políticas públicas são dois conceitos imbricados. A organização das escolas, como as conhecemos hoje, e as determinações sobre seu funcionamento são, sem dúvida, resultado de decisões políticas que se transformaram em cultura escolar. Com desmandos e descontinuidades dessas políticas, surgem sentimentos ora de resistência às mudanças ora de conformismo em relação a essas intervenções.

Os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados, segundo Marcelo Garcia, pela política educativa do momento, em relação ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Essas políticas englobam salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento etc. Mas os processos também são influenciados pela cultura organizacional, que facilita ou dificulta a formação.

As políticas de formação também estão ligadas a uma lógica de mercado que trabalha para desobrigar o Estado de suas responsabilidades de manutenção dos sistemas de ensino, com investimentos mínimos para que a formação ocorra no local de trabalho.

Já a cultura escolar está ligada à cultura generalista da sociedade, intersecção de diversas culturas e com arranjos dados por relações específicas e por comportamentos. Pérez Gómez considera a cultura como produto simbólico (tecido de significados compartilhados) que é reproduzido, assimilado e recriado pelos indivíduos e grupos e apresenta certo grau de funcionalidade para se desenvolver nas condições sociais e econômicas do meio. Assim, a cultura não é autônoma, sofrendo influência de situações externas e internas.

Com isso, o coordenador precisa construir coletivamente o sentido da formação desenvolvida naquele espaço/tempo. Para alguns professores – e em algumas escolas – a formação é um momento de encontro, de catarse, mas nunca um espaço sério de reflexão profissional. O professor não quer ser incomodado, desafiado ou mesmo ver questionada a sua ação pedagógica, só quer fazer o que sabe, mesmo que o que saiba não esteja produzindo o saber no outro.

A escola é uma instituição social e, por isso mesmo, impregnada pelos valores circunstanciais de cada época e comunidade. Com isso, alguns aspectos da cultura escolar podem influir na atividade formativa. Um deles é a relativa autonomia do docente e, por extensão, do coordenador. Outro é a cultura da reprodução, mais próxima da cultura escolar do que a cultura da colaboração, da pesquisa, da construção e da valorização do conhecimento docente.

A formação na escola tem a vantagem de abrigar no mesmo espaço a prática e a reflexão, mas acaba se concentrando na ação didática, que é mais visível. Para Canário, é no jogo entre o coletivo e o individual que se estabelecem as práticas pedagógicas e de formação centrada na escola. O formador precisa cuidar para que a formação proposta não tome pura e simplesmente a

“forma” da cultura ou das proposições oficiais. O formato ideal é aquele que responde de modo crítico às dificuldades dos profissionais na escola.

Outro aspecto é romper com o isolamento, no contato com outros profissionais, uma das saídas contra o individualismo. A cultura da escola vai gradativamente moldando os educandos e os educadores, tanto pelos seus aspectos organizativos quanto por aqueles relacionados à cultura docente.

O trabalho da coordenação pedagógica não é apenas questionar, mas também propor mudanças, implementá-las e depois avalia-las com a equipe, para que percebam as diferentes tomadas de posições e o que permeia as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Pensar a cultura como elemento a ser considerado nos projetos de formação é, com certeza, provocar resistências.

Assim, a coordenação pedagógica em uma escola pública precisa estar atenta às representações construídas pela cultura local, às demandas reais que a função determina, às solicitações das políticas públicas e ao trabalho em favor de um projeto que valorize a cultura colaborativa e os saberes docentes.

2. Aspectos intervenientes da formação contínua na escola – a percepção dos professores

A formação na escola tem como características a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária e a interação entre os professores e o coordenador pedagógico. Isso não significa valorar todas as práticas docentes na escola, mas construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvelem as teorias por trás de seus saberes e fazeres.

Na visão dos professores, são aspectos a serem reforçados: a troca de experiências e o trabalho coletivo.

A *troca de experiências* se expressa na discussão das dificuldades da sala de aula, na divulgação de bons trabalhos e na condução de aspectos delicados do trabalho com pessoas, oficinas e professores mais experientes ou especialistas. É considerado um aspecto positivo da formação, assim como o *trabalho coletivo*, que tem o sentido de partilha, de decisões compartilhadas, de envolvimento nas decisões e na busca de soluções para os problemas da escola. Não se limita a organizar reuniões, mas construir uma disposição para refletir junto. Ambos, troca de experiências e trabalho coletivo, atribuem à escola e aos seus profissionais o papel de protagonistas na elaboração e condução dos processos formativos vivenciados no espaço escolar.

Já as imposições teóricas e o atropelo de atividades são aspectos que os professores rejeitam na formação na escola. As *imposições teóricas* parecem ser as associadas aos programas de governo, implícitas nos projetos externos à escola. Os profissionais ficam à margem desse processo, apenas recebendo o que deve se transformar em uma prática remotamente controlada. O coordenador, nesse caso, é visto apenas como uma peça sem força ou poder. Ainda assim, há escolas em que o coletivo e o envolvimento dos professores na execução do projeto educativo conseguem trabalhar, apesar das interferências. Se há limites, porém, criados pelo sistema, também existem outros criados pela cultura da escola, como o individualismo e a tendência ao desabafo nos horários coletivos. O primeiro impede a percepção de equipe, o segundo torna estéril um espaço de tomada de decisões, pois o mero desabafo não constrói soluções.

Quanto ao *atropelo de atividades*, muitos professores falam sobre uma coordenação sem possibilidade de escolhas, rendida diante das políticas públicas e amarrada pelas regras do sistema, cujos saberes são desconsiderados em função de projetos de formação generalistas. O

coordenador, dessa forma, deixa de representar a liderança necessária para a transformação da escola para ser um reproduzidor das determinações do sistema. Ao perderem a autoconfiança, deixam de elaborar seus próprios projetos e pensar em ações. A ação conjunta de coordenadores e professores no tempo/espaço de formação na escola é um fator determinante na formação do docente centrada na instituição de ensino.

CONCLUINDO

Procurou-se evidenciar que a atividade do coordenador pedagógico na formação contínua é um saber-fazer multideterminado, decorrente da formação pessoal, da organização institucional e das políticas públicas.

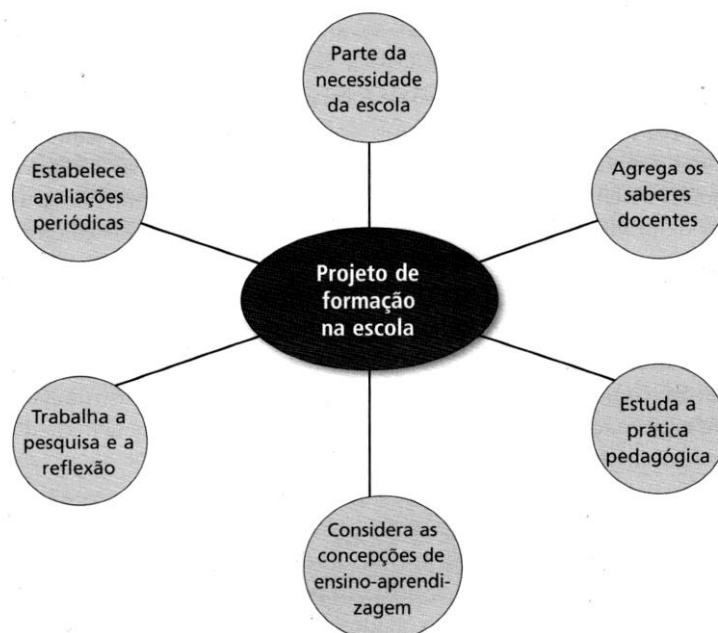
Para posicionar seu ofício, o coordenador deverá investir:

1. na construção da formação centrada na escola;
2. no trabalho com problemas reais da escola;
3. no desenvolvimento de uma equipe envolvida nos projetos da escola;
4. na formação contínua de professores e coordenadores;
5. no exercício da reflexão crítica sobre o seu próprio fazer;
6. no reconhecimento dos professores como profissionais detentores de saberes;
7. na busca por parcerias que assegurem às propostas formativas da unidade a participação da direção e da supervisão;
8. na ousadia da inovação, da reinvenção das concepções e dos fazeres.

Não se trata de uma supervalorização de um personagem em detrimento dos outros, pois o projeto educativo de uma escola é (deve ser) uma construção coletiva.

Figura 2

Aspectos constitutivos da formação centrada na escola



Fonte: Elaborada a partir da síntese dos dados da pesquisa e do referencial teórico.

Quadro 4 Configurações do trabalho com o PEA

	PEA — EM PROL DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DOCENTE	PEA — COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
Modelo de formação	Centrado na escola, pautado pela autonomia das equipes.	Centrado na escola, pautado no controle dos resultados.
Fonte de aprendizagem	Projeto formativo organizado pela equipe escolar a partir dos problemas pedagógicos detectados e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.	Projeto formativo elaborado a partir dos projetos educativos de governo e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.
Tempo/Espaço	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
Tipo de atividade	Pesquisa, análise e reflexão sobre a prática.	Análises de práticas a partir de publicações institucionais.
Atitude dos participantes	Participam da formulação e do processo de formação e avaliam os resultados.	Recebem a orientação externa sobre a organização do projeto (forma, conteúdo, desenvolvimento e avaliação).
Características dos participantes	Sujeitos que têm saberes e que são capazes de reelaborar os próprios conhecimentos e as práticas educativas em função da aprendizagem dos alunos.	Sujeitos que precisam ter bons modelos para melhorar suas práticas e possibilitar o ensino para os alunos.
O que se espera	Desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-reflexiva em relação à ação docente, em prol da aprendizagem dos alunos e da construção de uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem.	Desenvolvimento de uma competência didática, em prol da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado a partir da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação ao PEA.

PARA UMA TEORIA DA AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO DAS APRENDIZAGENS

*Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v. 19, n 41, set/dez. 2008 –
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>*

Domingos Fernandes, professor associado, com agregação na
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa (dfernandes@fpce.ul.pt).

RESUMO

A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar dos pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores. A principal finalidade deste artigo é discutir as seguintes questões críticas no processo de construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens: a) a integração e/ou articulação de conceitos fundadores das tradições teóricas mais influentes na literatura (a francófona e a anglo-saxónica); b) a conceptualização da avaliação formativa alternativa, integrando os contributos de diferentes tradições teóricas e cujo principal propósito é melhorar as aprendizagens; e c) as relações entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa alternativa. O artigo suscita um conjunto de reflexões e conclusões em que se sugerem algumas perspectivas de desenvolvimento na construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: teoria da educação, avaliação da aprendizagem, avaliação da educação, prática de ensino, avaliação do aluno.

RESUMEN

La construcción de una teoría de la evaluación en el dominio de los aprendizajes de los alumnos obliga a un esfuerzo de sistematización, de clarificación, de identificación y de comprensión de sus elementos esenciales y de las relaciones entre ellos. No será fácil apoyar, transformar y desarrollar prácticas de evaluación sin una teoría que las pueda encuadrar desde un punto de vista epistemológico, ontológico y metodológico. Modificar y mejorar prácticas de evaluación implica que su significado esté claro para todos los involucrados y, muy especialmente, para los profesores e investigadores. La principal finalidad de este artículo es discutir las siguientes cuestiones críticas en el proceso de construcción teórica de la evaluación en el dominio de los aprendizajes: a) la integración y/o articulación de conceptos fundadores de las tradiciones teóricas más influyentes en la literatura (la francófona y la anglosajona); b) la conceptualización de la evaluación formativa alternativa, integrando los aportes de diferentes tradiciones teóricas y cuyo principal propósito es mejorar los aprendizajes; y c) las relaciones entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa alternativa. El artículo suscita un conjunto de reflexiones y conclusiones en las

que se sugieren algunas perspectivas de desarrollo en la construcción teórica de la evaluación en el dominio de los aprendizajes de los alumnos.

Palabras clave: teoría de la educación, evaluación del aprendizaje, evaluación de la educación, práctica de enseñanza, evaluación del alumno.

ABSTRACT

Constructing an evaluation theory in the domain of student learning demands an effort in systematizing, clarifying, identifying and understanding its essential elements and the relationships between them. It will not be easy to support, transform and develop evaluation practices without a theory that can insert them from an epistemological, ontological and methodological perspective. Changing and improving evaluation practices implies making their meaning clear to the different participants and especially to teachers and researchers. The main objective of this article is to discuss the following critical issues in the process of a theoretical construction of evaluation in the domain of different kinds of learning: a) integrating and/or articulating the founding concepts of the most influential theoretical traditions in the literature (French and Anglo-Saxon); b) conceptualizing alternative formative evaluation, integrating the contributions of different theoretical traditions, whose main purpose is to improve learning; and c) the relationships between summative evaluation and alternative formative evaluation. The article puts forward a set of reflections and conclusions which suggest some development perspectives in the theoretical construction of evaluation in the domain of student learning.

Keywords: theory of education, learning evaluation, education assessment, teaching practice, student assessment.

A construção teórica no domínio da avaliação dos alunos tem merecido relativamente pouca atenção por parte dos investigadores, embora seja reconhecido por muitos que é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para apoiar as práticas escolares naquele domínio (Black; Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Earl, 2003; Fernandes, 2005; Gifford; O'Connor (Ed.), 1992; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Stiggins; Conklin, 1992).

Os trabalhos de Gipps (1994), de Berlak (1992a, 1992b), de Archbald e Newmann (1992) e, mais recentemente, de Black e Wiliam (2006b), são dos poucos que, de forma explícita e propositada, discutem abertamente o problema da construção teórica da avaliação, ainda que o façam no domínio particular da avaliação formativa. O autor deste artigo também tem procurado participar nesse debate através de alguns trabalhos recentemente apresentados e publicados (Fernandes, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b).

Haverá pelo menos quatro razões, eventualmente algo contraditórias entre si, que podem explicar esta escassez de trabalhos relativos à produção teórica no domínio da avaliação do que os alunos sabem, que passo de imediato a discutir.

Uma das razões terá a ver com a dificuldade em integrar numa teoria uma extensa, complexa e muito diversificada teia de contributos, todos supostamente relevantes. De facto, numa teoria da chamada avaliação dos alunos, é preciso ter em conta teorias curriculares e das aprendizagens e outros contributos que vão desde as perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas e filosóficas, até às que se relacionam com a comunicação, a ética e a política. Ora, de algum modo, pode ser desencorajador para um investigador ter que enfrentar tantos edifícios teóricos e, após um enorme esforço de investigação, discernimento e de integração, vir eventualmente a constatar que, entretanto, surgiram mais contributos teóricos que não foram

considerados. Esta questão não é propriamente nova no domínio da investigação: o dilema da sucessiva chegada de novos companheiros ao terreno, cada um deles com um contributo mais importante do que o anterior, tornando as coisas praticamente insustentáveis. No entanto, esta lógica da adição não deverá impedir que os investigadores façam os seus juízos acerca do que é essencial e do que é acessório ou até inútil.

Uma outra razão estará eventualmente relacionada com a ideia de que a teoria se vai construindo através da interacção com as práticas e com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações que se vão descobrindo e interpretando. Neste sentido, a teoria vai surgindo implícita e naturalmente através da integração e do discernimento que vamos sendo capazes de fazer e que nos permite consolidar ou rejeitar certas análises e procedimentos práticos. Nestas condições, a construção teórica é entendida como algo que surge naturalmente, não se sentindo necessidade de a preparar deliberadamente, de a racionalizar ou de a tornar explícita.

Uma terceira ordem de razões para este défice de investimento explícito na construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens pode estar relacionada com as perspectivas epistemológicas, filosóficas ou mesmo ideológicas dos investigadores. De facto, alguns poderão sustentar que a teoria não é, de forma alguma, uma prioridade, pois, qualquer que ela seja, terá um impacto nulo, ou muito limitado, no desenvolvimento das práticas. Poderão ainda acrescentar que se pode fazer boa avaliação formativa ou sumativa sem o apoio de qualquer teoria. Outros poderão considerar que não fará sentido construir uma teoria da avaliação na área das aprendizagens sem uma teoria mais geral da avaliação em educação. E ainda outros dirão que, qualquer teoria da avaliação para as aprendizagens, das aprendizagens ou de ambas, será mais um elemento de controlo e de manipulação dos professores e dos alunos, limitando assim a sua livre iniciativa, a sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica.

Finalmente, penso que há ainda outra razão, directamente decorrente das políticas educativas de muitos países que, em geral, dão mais relevância às avaliações externas e bastante menos às avaliações internas que ocorrem dentro das salas de aula. Consequentemente, pode ser mais atractivo e estimulante investir nas teorias relacionadas com a concepção e desenvolvimento das avaliações sumativas externas (e.g., teoria de resposta aos itens, modelos teóricos de interpretação de dados).

O pressuposto que está subjacente à discussão desenvolvida neste artigo é a de que uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens pode constituir um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores. Na realidade, há problemas que têm que ser encarados que vão desde um certo caos terminológico e concepções confusas, ou mesmo erróneas, acerca de conceitos básicos, até à falta de integração do que hoje já conhecemos no domínio da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Uma das funções da teoria é a de nos ajudar a discernir onde está o quê, para onde é que se está a caminhar e como é que se está a progredir.

A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar dos pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores.

A principal finalidade deste artigo é identificar e discutir algumas questões consideradas críticas no processo de construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens. As questões

críticas são as que se consideram incontornáveis na construção teórica, representando, simultaneamente, áreas de dificuldade, ou áreas problemáticas, que é preciso compreender mais profundamente.

O artigo é exploratório por natureza e tem um âmbito reduzido, limitando-se a abordar as seguintes questões críticas: a) a necessidade de integrar e/ou articular alguns dos conceitos fundadores das tradições teóricas mais influentes na literatura (a francófona e a anglo-saxónica); b) a necessidade de clarificação conceptual que passa pela conceptualização da avaliação formativa alternativa para identificar toda a avaliação cujo principal propósito é melhorar as aprendizagens, integrando os contributos de diferentes tradições teóricas; e c) a necessidade de compreender as relações entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa alternativa.

O artigo termina com um conjunto de reflexões e conclusões em que se sugerem algumas perspectivas de desenvolvimento na construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos.

UMA DISCUSSÃO ACERCA DE DUAS TRADIÇÕES TEÓRICAS

O desenvolvimento e a consolidação de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens e, em particular, de uma teoria da avaliação formativa, deverá passar por um significativo esforço de integração das tradições teóricas existentes, contrariando a cristalização das ideias em dicotomias cuja única vantagem parece ser a de nos alertarem para a necessidade de se construírem perspectivas mais abrangentes, mais integradoras e mais dialécticas. Isto é, com mais potencial para nos ajudar a compreender os fenómenos de interesse.

A tradição francófona e a tradição anglo-saxónica (prefere-se esta expressão em vez de anglófona uma vez que há anglófonos que não são anglo-saxónicos) são as que têm mais predominância na literatura referente à avaliação dos alunos. Por isso se decidiu fazer uma análise e uma reflexão, ainda que sucintas, acerca de cada uma destas tradições teóricas.

Na tradição francófona de investigação a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do auto-controlo, da auto-avaliação ou da auto-regulação (e.g., Bonniol, 1989; Cardinet, 1991; Grégoire, 1996; Perrenoud, 1998a, 1998b). Na tradição anglo-saxónica o conceito chave é o feedback que surge associado às múltiplas interacções sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem (e.g., Black; Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994, 1999; Gipps; Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004).

Os investigadores francófonos têm desenvolvido perspectivas teóricas baseadas nos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e em modelos de ensino e de aprendizagem que procuram enquadrar sistemicamente as situações. Nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem. Neste caso, o feedback é um elemento a considerar sem que, no entanto, ocupe o lugar de destaque que lhe é atribuído pelos autores anglo-saxónicos. Sustenta-se que a presença do feedback não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros factores importantes (por exemplo, a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos). Além disso, considera-se que nem toda a regulação dos processos de aprendizagem passa pela avaliação formativa (ver, por exemplo, Perrenoud, 1998b). O que, de facto, parece mais essencial é compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles regulem as suas aprendizagens. Assim, os

alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de auto-avaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Ou seja, na perspectiva francófona, os professores promovem uma regulação interactiva, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da auto-avaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir.

Perrenoud (1998a) refere que os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. É uma perspectiva influenciada pelas teorias sociocognitivas, orientada para a construção de modelos teóricos das aprendizagens e que, ainda de acordo com Perrenoud (1998b), está num certo impasse teórico e metodológico. Nestas condições, talvez possamos afirmar que é uma perspectiva teórica com algumas dificuldades de concretização dada a natureza dos processos envolvidos e do seu enquadramento teórico (por exemplo, teorias da metacognição, teorias da aprendizagem). Perrenoud (1998a) chega mesmo a afirmar que, nas circunstâncias que se vivem nos sistemas educativos contemporâneos, é bastante difícil criar condições que facilitem a regulação.

Os investigadores anglo-saxónicos abordam as questões da avaliação formativa com base no apoio que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isto mesmo o feedback seja um conceito central na visão anglo-saxónica de avaliação formativa, chegando mesmo a confundir-se com esta, pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades (Sadler, 1989, 1998). Tendo os professores um maior protagonismo, as coisas parecem estar mais dependentes dos seus pensamentos e acções do que dos pensamentos e acções dos alunos. Por exemplo, a auto-avaliação, apesar de ser um processo do aluno, aparece bastante associada às orientações e apoios que os professores proporcionam durante as aulas.

Para os investigadores anglo-saxónicos, a avaliação formativa é referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que interpretem as exigências do currículo. Ou seja, nesta perspectiva há uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado; nessa relação os professores assumem o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a selecção de uma variedade de tarefas e de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral.

Em suma, trata-se de uma visão pragmática e pedagógica da avaliação formativa, inspirada nas teorias socioculturais. De facto, o funcionamento e regulação dos processos de interacção pedagógica e, conseqüentemente, de todos os processos de comunicação que se estabelecem nas salas de aula constituem uma preocupação central na perspectiva anglo-saxónica (Gipps, 1999; Shepard, 2000). Neste sentido, há um esforço de aproximação às realidades vividas nas salas de aula e uma preocupação em identificar e resolver problemas imediatos e concretos. Talvez por isso mesmo, na perspectiva anglo-saxónica, a construção teórica esteja baseada numa significativa base empírica (e.g., Black; Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gardner, 2006a; Gipps, 1994; Stiggins; Conklin, 1992).

A partir destas duas tradições teóricas, emergem pelo menos duas constatações significativas. A primeira tem a ver com a sugestão francófona de relativizar o papel do feedback que, por si só, não garante o desenvolvimento das aprendizagens. Os investigadores francófonos

referem que é preciso ter em conta outros elementos tais como as relações do feedback com os processos de ensino e com o desenvolvimento dos processos cognitivos e sócio-afectivos dos alunos. Assim, o feedback deverá ter um enquadramento teórico mais amplo e não se reduzir a um processo quase mecânico de orientação dos alunos para um espectro mais ou menos limitado de aprendizagens. (Para uma discussão aprofundada sobre o conceito de feedback e sobre o seu papel no domínio da avaliação ver, por exemplo, Vieira, 2007.)

A segunda tem a ver com a sugestão anglo-saxónica acerca do papel relevante que o professor deve ter no desenvolvimento do currículo, criando oportunidades para que as interações sociais se desenvolvam. O professor deverá ter um papel essencial no desenvolvimento da interacção com todos e com cada um dos alunos e entre os próprios alunos, pois a avaliação só pode assumir a sua natureza formativa num contexto interactivo. A auto-avaliação e a consciência dos alunos acerca do seu estado relativamente às finalidades a alcançar no domínio das aprendizagens, desenvolvem-se precisamente em contextos dinâmicos de interacção social.

As características destas duas tradições teóricas suscitam a questão crítica da possível integração e/ou articulação de alguns dos seus conceitos fundadores. A avaliação formativa alternativa, que se discute na secção seguinte, poderá constituir uma possível concretização teórica e prática dessa possível integração e/ou articulação.

AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA: PERSPECTIVAS DE CLARIFICAÇÃO E DE ARTICULAÇÃO

A expressão avaliação alternativa tem sido utilizada na literatura para designar processos de avaliação que não sejam essencialmente baseado em testes de papel e lápis (e.g., Archbald; Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003). Trata-se de uma designação que, em geral, se refere à avaliação formativa de inspiração cognitivista, mas a verdade é que é demasiado vaga, não contribuindo para a clarificação conceptual que se deseja. Na verdade, pode referir-se a uma avaliação em que se diversificam estratégias de recolha de informação sem que, apesar disso, nada de relevante se altere em aspectos tais como as interacções professor-aluno ou aluno-aluno, a auto-avaliação, a auto-regulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Mas também pode referir-se a um tipo de avaliação que valoriza especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem.

Talvez como resultado da ambiguidade daquela expressão, abundam na literatura designações associadas a avaliações cujo propósito é melhorar o ensino e as aprendizagens, tais como: avaliação autêntica (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Abrecht, 1991; Nunziati, 1990); avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1998a, 1998b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a); e avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Wiggins, 1998). Independentemente das características particulares de cada uma, todas estas designações se referem a avaliações orientadas para melhorar as aprendizagens, integradas no ensino, na aprendizagem e contextualizadas e em que os alunos são incentivados a participar. Assim, todas são alternativas a avaliações que dão ênfase à classificação, à selecção e à certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas.

Analisando as características de cada um daqueles tipos de avaliação, verificamos que todas são alternativas à avaliação formativa de natureza behaviourista, identificada com a chamada regulação retroactiva das aprendizagens, uma vez que as dificuldades dos alunos não são detectadas durante, mas sim após, o processo de ensino-aprendizagem (Allal, 1986). Deste modo,

temos uma variedade de avaliações alternativas que, no essencial, partilham a sua natureza formativa. Nestas condições, será mais apropriado utilizar a expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) em vez de Avaliação Alternativa ou de qualquer uma das outras designações referidas. Ao destacar as designações Formativa e Alternativa, sublinha-se o facto de estarmos perante uma avaliação cuja função é melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o tipo de avaliações indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (Hadji, 1992). Por estas razões, a designação avaliação formativa alternativa (AFA) parece responder melhor à necessidade de clarificação que aqui se vem advogando. (Sempre que, ao longo deste artigo, se utilizar a expressão avaliação formativa, é no sentido que aqui se atribui à avaliação formativa alternativa.)

É óbvio que as designações estão normalmente associadas a conteúdos, a significados e a epistemologias que interessa clarificar. Ao procurar agregar uma diversidade de designações a AFA procura também, inevitavelmente, integrar perspectivas e contributos de diferentes tradições teóricas, nomeadamente as francófonas e as anglo-saxónicas.

A AFA deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas. De facto, tal como refere Biggs (1998), só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se, através dela, os alunos se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar. Perrenoud (1998a, 1998b) enquadra-se nesta perspectiva ao afirmar que toda a avaliação que contribui para a regulação das aprendizagens é formativa.

Para clarificar a natureza e funções da AFA, integrando diferentes contributos teóricos, é oportuno sistematizar nesta altura algumas das suas características mais relevantes, tais como:

1. A avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.
2. O feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima.
3. A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem).
4. Os alunos são deliberadamente, activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam.
5. As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente seleccionadas e diversificadas,

representam os domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar).

6. As tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.

7. O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

É uma avaliação formativa com este tipo de características que, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (e.g., Black; Wiliam, 1998a, 1998b; 2006a; Shepard, 2001; Stiggins, 2002, 2004). Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens. A AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didáctico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. Além disso, pressupõe novas visões relativamente à natureza das diferentes interacções sociais que se podem estabelecer nas salas de aula e dos seus papéis no desenvolvimento da aprendizagem. Obviamente, os professores poderão ter um papel que deve ser preponderante em aspectos tais como a selecção de tarefas ou a organização e distribuição do processo de feedback, enquanto os alunos poderão ter um papel mais activo no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação do que têm que aprender. Interessa agora discutir outra questão crítica que parece fundamental no processo de construção teórica e que diz respeito às relações entre a avaliação formativa alternativa e a avaliação sumativa.

ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA E A AVALIAÇÃO SUMATIVA

Recentemente vários autores têm vindo a utilizar as designações “avaliação das aprendizagens” e “avaliação para as aprendizagens” com o mesmo significado das designações “avaliação sumativa” e “avaliação formativa”, respectivamente (e.g., Black; Wiliam, 2006a; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006; Sebba, 2006). No primeiro caso os objectos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação sumativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. No segundo caso, os objectos preferenciais são os processos de aprendizagem e, por consequência, a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes. Por seu lado, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Nuns casos pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir classificações.

A avaliação formativa está associada a formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

A questão das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ou, se quisermos, entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens continua a suscitar o interesse dos investigadores, quer no domínio da reflexão e construção teóricas, quer no domínio da investigação empírica, quer ainda no domínio das práticas e da planificação curriculares (e. g., Biggs, 1998; Fernandes, 2006a, 2007a; Harlen 2005, 2006; Harlen; James, 1997).

É geralmente reconhecido que avaliação formativa tem uma dupla natureza. É criterial quando as aprendizagens dos alunos se analisam em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente definidos, não sendo assim comparadas com algum padrão ou norma. É ipsativa quando as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência os próprios alunos. Dito de outro modo, compa- ram-se os alunos consigo mesmos, tendo muitas vezes em conta aspectos tais como o esforço, o interesse e os progressos alcançados.

Relativamente à avaliação sumativa, diz-se que é criterial, como a avaliação for- mativa, mas também é normativa, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo. A partir destes pressupostos, para muitos autores, há necessariamente uma articulação entre as duas modalidades de avaliação porque, no mínimo, ambas par- tilham a sua natureza criterial; isto é, ambas se organizam, pelo menos em parte, com base num conjunto de critérios (ver, por exemplo, Harlen, 2006).

A propósito destas considerações interessa reflectir acerca de questões tais como:

1. Será que a avaliação formativa terá sempre necessariamente uma nature- za criterial? Ou poderá orientar-se antes por referentes mais abrangentes e complexos que definam e enquadrem o que é importante aprender?
2. Quando se considera que a avaliação formativa é de natureza criterial de que avaliação formativa estaremos realmente a falar? Quais as suas caracte- rísticas?
3. Partindo do princípio que a avaliação formativa é criterial haverá ou não diferenças na utilização dos critérios com a avaliação sumativa? Qual será o real sentido deste tipo de concepção?
4. Será que a avaliação formativa não terá também, em certas circunstâncias, uma natureza normativa. Ou seja, será que, nas práticas de avaliação for- mativa, as comparações com outros alunos, ou com algum tipo de norma, estão irremediavelmente ausentes?

São questões que merecem discussão aprofundada, tanto quanto possível susten- tada em investigação empírica e que, não sendo possível desenvolver neste contexto, aqui se deixam como desafio aos leitores.

No trabalho mais recente de Harlen (2005, 2006) é possível identificar quatro preocupações principais: a) definir avaliação formativa, que é identificada com ava- liação para as aprendizagens; b) definir avaliação sumativa, que é identificada com avaliação das aprendizagens; c) discutir se os dados da avaliação sumativa podem ser usados na avaliação formativa e vice-versa; e d) discutir se a avaliação formativa e a avaliação sumativa são duas dimensões diferentes de um mesmo constructo ou se, pelo contrário, são dois conceitos distintos (visão dicotómica).

Apesar de reconhecer que a avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens são processos conceptualmente diferentes, Wynne Harlen acaba por considerar que, na prática, tais diferenças não serão tão evidentes, questionando se a informação recolhida com propósitos sumativos pode ser utilizada para fins for- mativos e vice-versa. A autora acaba por concluir que é complicado utilizar os dados produzidos no âmbito da avaliação sumativa para

efeitos formativos, uma vez que as avaliações sumativas se destinam a sintetizar as aprendizagens dos alunos com base em critérios gerais, não têm normalmente o propósito de identificar e de orientar os passos a dar a seguir e, tipicamente, ocorrem com pouca frequência. Nestas condições, é evidente que as avaliações sumativas não preenchem os exigentes requisitos das avaliações formativas.

Apesar daquelas considerações, parece óbvio que os testes, como quaisquer instrumentos ou técnicas utilizados no contexto de avaliações sumativas, podem ser utilizados para desenvolver tarefas de natureza formativa. Realmente pode pedir-se aos alunos que formulem questões para um teste ou que reflectam, individualmente ou em grupo, sobre as suas respostas. Além disso, os resultados de um teste podem ser utilizados para apoiar e melhorar as aprendizagens e o tipo e a natureza do feedback proporcionado pode também ir nesse sentido.

Quanto à utilização das avaliações formativas para fins sumativos Harlen (2005, 2006) vê essa possibilidade embora sem grande entusiasmo pois, no fundo, argumenta que as avaliações formativas têm problemas vários de validade e de fiabilidade porque são desenvolvidas em contextos muito específicos, faltando-lhes, por isso, consistência para que possam servir propósitos sumativos. Porém, a possibilidade não é completamente posta de lado desde que se faça a distinção entre as evidências de aprendizagem e as interpretações que se fazem a partir delas. Para efeitos de avaliação formativa as evidências são interpretadas localmente, no contexto da sala de aula, e destinam-se a tomar decisões imediatas que têm a ver com o que fazer a seguir naquele mesmo contexto. Para efeitos de avaliação sumativa as evidências devem ser interpretadas com base em critérios mais gerais, iguais para todos os alunos, tendo em conta que a atribuição de classificações finais deve ser feita da forma mais válida e fiável possível.

Trata-se de uma perspectiva que pode ser questionada porque remete a avaliação formativa para a realização de tarefas muito específicas e localizadas que não têm em conta as grandes finalidades do ensino e da aprendizagem. Ora, se é verdade que a avaliação formativa pode e deve ser específica e situada num dado contexto, até para que possa diferenciar os apoios aos alunos que necessitam de vencer certas dificuldades, também é verdade que as tarefas seleccionadas devem ser estruturantes. Isto é, devem ter em conta as tais grandes finalidades e promover a mobilização, a integração, a utilização e a aplicação de uma variedade de conhecimentos, capacidades e atitudes, entretanto desenvolvidos através de vários domínios do currículo. O problema de Harlen reside na sua falta de confiança na validade e na fiabilidade das avaliações formativas, pois parece considerar que só as avaliações sumativas poderão ter a qualidade que garanta uma justa atribuição de classificações aos alunos ou uma adequada comparação entre as suas aprendizagens.

Julgo que será legítimo questionar se as avaliações sumativas internas cumprirão os requisitos de validade e fiabilidade que lhes parecem ser atribuídos. E, de acordo com vários investigadores, o mesmo se poderá dizer relativamente a avaliações sumativas externas do tipo dos exames ou das provas usadas em estudos internacionais (e.g., Goldstein, 2004; Kellaghan, 2003; Riley; Torrance, 2003). Estes problemas são críticos e parecem ainda longe de estar clarificados. É necessário ter presente que a qualidade das avaliações formativas e sumativas internas continua a ser avaliada através de conceitos clássicos da psicometria (validade e fiabilidade) muito utilizados em avaliações de larga escala (e.g., exames nacionais, estudos internacionais). Note-se que, em geral, as avaliações sumativas internas e externas são substancialmente diferentes na forma, no conteúdo e nos propósitos. Apesar de tudo isto e das influências evidentes do cognitivismo nas concepções emergentes de avaliação, a verdade é que ainda não há teoria que nos proporcione conceitos mais adequados do que a validade e a fiabilidade para analisar a qualidade das perspectivas contemporâneas de avaliação. É, claramente, uma área em aberto a necessitar de novos desenvolvimentos teóricos.

Na análise das complexas relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa podem considerar-se, pelo menos, três perspectivas que passo a discutir brevemente.

Uma perspectiva é a de considerar que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são conceitos dicotômicos, opostos, com relações muito distintas com os diversos intervenientes e com objectos, finalidades e funções de avaliação também diferentes. Produzem tipos de conhecimento diversos e, por isso, estão baseados em diferentes epistemologias, nada tendo de comum entre si.

Outra perspectiva é a de as considerar como duas dimensões do mesmo constructo (Harlen, 2006). Assim, teríamos uma espécie de continuum de dimensões de avaliação situadas entre dois pólos extremos: a avaliação formativa informal (uma espécie de avaliação formativa pura ou ingénua) e a avaliação sumativa formal. Entre estes dois pólos estão a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal cujos propósitos e práticas apresentam semelhanças várias. Este facto pode suscitar um problema que é o de saber quando é que estamos em presença de uma avaliação formativa formal ou de uma avaliação sumativa informal. Harlen não faz esta discussão e é compreensível que assim tenha acontecido porque a questão dificilmente se poderá resolver. Tanto quanto é possível perceber-se haverá um conjunto de práticas de avaliação que não são propriamente formativas nem sumativas, mas que poderão ter características híbridas. Poderão mesmo ser outra coisa, uma outra avaliação. Estamos pois em presença de um problema que consiste em saber se existe e como se caracteriza o tipo de avaliação que poderá estar entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Penso que não será difícil aceitar a ideia de que haverá outros tipos de avaliação que não correspondem exactamente às características e aos propósitos daquelas duas modalidades de avaliação. O problema reside em investigá-los, em caracterizá-los e em identificar as práticas que lhes correspondem.

Finalmente, uma outra perspectiva consiste em considerar que a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens são complementares. Neste sentido, podem considerar-se dois conceitos distintos um do outro, importando prosseguir no aprofundamento das suas diferenças para que se clarifiquem objectos, funções, métodos, processos e produtos de cada uma. Desta forma poderão igualmente clarificar-se as suas semelhanças. Porém, não são dicotômicos porque são emanações do conceito de avaliação na sua acepção mais geral e, nesse sentido, partilham aspectos comuns, tais como a recolha de informação para analisar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, a formulação de juízos relativos às suas aprendizagens, a utilização de referenciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas. Poderá ser menos complicado considerá-las como duas dimensões do mesmo constructo mas ainda é necessário um esforço de clarificação que nos ajude a distinguir claramente entre as duas modalidades de avaliação. Teremos, muito provavelmente, que considerar diferentes tipos de avaliações formativas e sumativas. Por exemplo, se ao fim de algumas aulas em que se trabalhou um determinado conceito se fizer um balanço através de um teste individual, com o fim de analisar o que os alunos sabem, estamos perante uma avaliação sumativa que, à partida, poderá não ter quaisquer funções classificativas ou certificativas. Se, na mesma situação, for proporcionado feedback que possa orientar os alunos diferenciadamente, estaremos em presença de uma avaliação formativa de regulação retroactiva que, nesse sentido, não está propriamente integrada no processo de ensino e de aprendizagem. Há pois necessidade de desenvolver investigação que caracterize a variedade de avaliações que ocorrem com frequência nas salas de aula.

A ideia de considerar a avaliação formativa e a avaliação sumativa como complementares baseia-se no pressuposto de que ambas contribuem de formas particulares para avaliar cabalmente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. E isto significa, entre outras coisas, que há relações

entre ambas que permitem que a informação recolhida para fins formativos possa ser usada para fins sumativos e vice-versa.

Em trabalho anterior, a propósito destes assuntos, formulei a seguinte questão: Que articulações e relações é possível estabelecer entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa? (Fernandes, 2005). A resposta preconiza que a avaliação formativa alternativa deve prevalecer nas práticas de sala de aula nos moldes que acima se explicitaram. Além disso, argumenta-se que os dados recolhidos através da avaliação formativa podem e devem ser utilizados pelos professores nas avaliações sumativas internas que são da sua responsabilidade. A avaliação sumativa interna pode assim ser mais diversificada, mais inteligente, mais contextualizada e mais útil para todos os intervenientes, particularmente para os alunos.

Considera-se assim que existe a necessidade prática de promover a articulação entre as duas modalidades de avaliação referindo, no entanto, que uma avaliação sumativa interna de qualidade “deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa alternativa” (Fernandes, 2005, p. 75). Este princípio tem um alcance significativo em termos pedagógicos e didáticos e, particularmente, em termos da integração da avaliação formativa com o ensino e com a aprendizagem, permitindo recolher informação válida e fiável (veja-se, por exemplo, Black; Wiliam, 2006c; Stobart, 2006), e envolvendo activamente professores e alunos em todas as etapas fundamentais do desenvolvimento do currículo nas salas de aula. Verificando-se uma verdadeira prática de avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações. E isto significa que a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios da avaliação sumativa (por exemplo, um teste realizado com o propósito claro de fazer um balanço intermédio ou final relativamente a uma dada unidade curricular e que pode permitir o estabelecimento de referentes comuns a todos os alunos).

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. O que não se pode é considerar que, nestas condições, a avaliação formativa se transforma num conjunto de pequenas avaliações sumativas! Quando se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Ora, o que interessa ao professor, em termos de avaliação sumativa, em termos de balanço, não é o facto de um aluno não ter sabido algo num dado dia e, por isso, ser penalizado com uma informação negativa para efeitos desse mesmo balanço. O que verdadeiramente lhe interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efectivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades.

Finalmente, ainda relativamente às relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, para além do que já se referiu, é bom reiterar que não se devem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta. Mas, acima de tudo, parece ser claro que a avaliação formativa alternativa e a avaliação sumativa têm pressupostos epistemológicos diferenciados. Basta pensarmos no papel e na participação dos alunos e dos professores num e noutro caso, no tipo de conhecimento que é gerado por uma e por outra e nos processos que geram esse mesmo conhecimento. Por isso não tenho facilidade em compreender a visão de que ambas são dimensões distintas de um mesmo constructo. Talvez esta ideia se aplique bem à avaliação formativa e sumativa tal como foram

conceptualizadas em 1967 por Scriven e nos anos 70 por Bloom e colaboradores (Scriven, 1967; Bloom; Hastings; Madaus, 1971). Mas o conceito de avaliação formativa evoluiu muito em relação a essa altura.

Por outro lado, também não me é fácil percepcioná-las numa visão dicotómica. Vejo-as mais numa relação complementar nos termos em que acima explicitiei. Temos aqui, seguramente, um interessante tema para continuar a discussão, que merece ser aprofundada, nomeadamente tendo em conta os esforços de desenvolvimento teórico que têm vindo a ser concretizados no âmbito da avaliação formativa e a que já acima fiz referência.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Há três resultados da investigação empírica sintetizados por Paul Black e Dylan Wiliam em 1998, que vale a pena recordar nesta altura:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.

2. Os alunos que mais se beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

Apesar destes resultados e da sua sólida base empírica, a verdade é que continua a ser difícil integrar as práticas de avaliação formativa nas salas de aula. Esta dificuldade é normalmente atribuída a razões tais como: a) a formação dos professores; b) as dificuldades com a gestão do currículo; c) as concepções dos professores acerca da avaliação formativa; d) a organização e funcionamento das escolas; e) as pressões da avaliação externa; e f) a extensão dos programas escolares.

Neste artigo tem-se considerado que uma das razões que também pode estar na origem das referidas dificuldades é a falta de clareza conceptual e de um sólido referencial teórico em que as práticas de avaliação formativa se possam apoiar. Nestas condições, sugere-se a designação avaliação formativa alternativa para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas mas que, na verdade, não passam de avaliações de intenção ou de vontade formativa. Também se considera que o termo avaliação alternativa é pouco preciso, sendo desaconselhável a sua utilização sem que fique claro o seu significado.

Há um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado de termos que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes são subjacentes terem significados muito diferentes. É, por exemplo, o caso de corrigir e de classificar ou de avaliar e classificar e de tantos outros. Ou o caso de designar um portefólio de trabalhos produzidos pelos alunos, uma composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo, como instrumentos de avaliação. Penso que não se trata de uma questão de mera designação mas sim de uma questão epistemológica que tem relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento surge no século XIX, na sequência do movimento taylorista da gestão científica das escolas; ou seja, num contexto em que predominava uma forte racionalidade técnica, em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media

exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, método de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção de avaliação formativa alternativa que aqui se discutiu e definiu. Será que os próprios testes, quando lhes é dada uma utilização formativa, deverão ser designados como instrumentos? Julgo que se trata de uma questão epistemológica e de coerência que deve existir entre os conceitos, os seus significados e as expressões que utilizamos para os designar.

Outra questão que merece uma reflexão mais aprofundada é a que se refere às tradições teóricas que foram brevemente discutidas neste artigo. Apesar de ser inegável a predominância da sua presença na literatura internacional, não se devem ignorar outras tradições ou outras visões. Assim, será interessante compreender outras contribuições e/ou tradições europeias tais como a holandesa (Kleijne; Schuring, 1993; Lange, 1987, 1993) ou a talvez menos conhecida alemã (Koller, 2005), a de países nórdicos como a dinamarquesa (Jensen, 1993; Townshend; Moos; Skov, 2005) ou a finlandesa (Voogt; Kasurinen, 2005) e de países do sul da Europa como a espanhola (Rico, 1993; Rosales, 1984, 2000; Santos Guerra, 1995, 2003), a italiana (Bazzini, 1993; Looney; Laneve; Moscato, 2005) ou a portuguesa (Abrantes, 2002; Baptista, 1999; Cortesão, 1993; Cortesão; Torres, 1996; Fernandes, 1992, 2005, 2006a; Leal; Abrantes, 1990).

Não se podem igualmente ignorar importantes contributos teóricos que têm emergido em países da América do Sul como é o caso do Brasil (e.g., Demo, 1996; Gatti, 2002, 2003; Hoffmann, 2005; Luckesi, 1995; Romão, 2002, 2003; Sousa, 1995, 2003; Vasconcellos, 2005). Também neste caso é necessário estudar e compreender estes e outros contributos vindos de um país com tão fortes e significativas tradições pedagógicas.

Neste artigo foram apenas destacadas as tradições anglo-saxónica e francófona. A primeira, fortemente baseada na investigação empírica, com uma visão pragmática, pedagógica e muito associada ao currículo, da avaliação formativa. Trata-se de uma perspectiva que quase identifica avaliação formativa com feedback, tal é a relevância que dá às interações sociais e culturais que ocorrem nas salas de aula, e que atribui ao professor um papel muito relevante quer no feedback, quer na regulação das aprendizagens e do ensino.

A tradição francófona está mais associada à concepção de modelos cognitivos das aprendizagens, realçando os processos de regulação nos quais os alunos têm um papel primordial. A avaliação formativa está sobretudo associada à regulação e à auto-regulação das aprendizagens; o feedback é apenas mais um elemento a considerar. O papel dos alunos é destacado, acentuando-se a importância da sua autonomia e do seu controlo sobre o que aprendem e como aprendem.

Parece claro que é necessário conhecer e compreender outras tradições teóricas e práticas no domínio da avaliação formativa que, tal como acima se referiu, se têm desenvolvido noutros contextos pedagógicos, sociais e políticos. Desta forma poderão desenvolver-se esforços que, por um lado, integrem as concepções teóricas actuais, dando-lhes outra abrangência, outro significado e outra profundidade, e que, por outro lado, permitam a partilha de abordagens que possibilitam a realização de investigação empírica.

Uma das questões críticas mais relevantes aqui discutidas está relacionada com a definição da avaliação formativa alternativa. Tal como nos tem mostrado a investigação empírica, há ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa. Isto é, concepções relativas à sua natureza, aos seus conteúdos, princípios, funções e relações com o ensino e a aprendizagem. É preciso sublinhar que a avaliação formativa de matriz construtivista/cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas, que não são mais do que versões mais ou menos

formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação formativa que foi conceptualizada nos anos 70 do século XX. Julgo que, a este respeito, muito há ainda a clarificar quer ao nível da comunidade dos investigadores, quer ao nível da formação inicial e contínua dos professores, quer ao nível dos diferentes níveis da administração da educação.

A avaliação formativa alternativa representa também uma tentativa de integrar perspectivas teóricas distintas. Neste aspecto o desafio consiste em conseguir compreender como é que, na prática, o conceito francófono de regulação e o conceito anglo-saxónico de feedback se articulam e fortalecem a principal função da avaliação formativa: melhorar as aprendizagens dos alunos.

Outras ideias debatidas neste artigo têm a ver com a necessidade de se estudarem e compreenderem as complexas relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Apesar de se sustentar a sua complementaridade, fica claro que é preciso perceber melhor a natureza de certas avaliações sumativas e formativas ou então conceptualizar um terceiro tipo de avaliação.

O que parece decorrer desta discussão é a clara necessidade de a construção teórica se basear em investigações empíricas que nos permitam descrever, analisar e interpretar um amplo conjunto de relações, de fenómenos e de realidades associadas à avaliação formativa e à avaliação sumativa. Como referi noutro trabalho, as tarefas, os professores e os alunos são três elementos fundamentais que ocupam os vértices de uma espécie de triângulo em cujo interior estão os contextos de ensino, de aprendizagem e de avaliação gerados pelas interações entre aqueles três elementos (Fernandes, 2006). Os contextos são temperados por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o feedback, a regulação feita por professores e alunos, a auto-regulação e a auto-avaliação.

A teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos tem que ser construída a partir do conhecimento que formos desenvolvendo acerca dos fenómenos que ocorrem no interior daquele triângulo e das interações que se estabelecem entre os elementos dos seus vértices. Nestas condições parece prioritária a definição de linhas de trabalho investigativo que se centrem nas salas de aula e nas escolas e que nos permitam responder às questões que têm vindo a ser formuladas, explícita ou implicitamente, ao longo deste artigo.

As respostas às questões formuladas podem ser importantes contributos para que, por exemplo, a avaliação formativa deixe de ser apenas uma construção teórica e passe a integrar as práticas de professores e alunos nas salas de aula.

Uma das conclusões a retirar deste trabalho, com base nos resultados da investigação empírica que se apresentaram, é a importância de se discutir como poderá estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e como se aprende. Além disso, é bom sublinhar que a avaliação formativa, não sendo a panaceia para a resolução de todos os problemas, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar os alunos que, ano após ano, um pouco por todo o mundo, conhecem o desalento e/ou o abandono escolar. É por isso que me parece importante desbravar e aprofundar a ideia da avaliação formativa alternativa como uma das formas de enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isso passa necessariamente pela construção teórica apoiada em investigação realizada em contextos reais. Porque é preciso compreender os fenómenos avaliativos com base na investigação das experiências vividas pelos seus principais intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. Introdução: a avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Org.). Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, 2002. p. 9-15.

ABRECHT, R. L'Évaluation formative: une analyse critique. Bruxelles: De Boeck, 1991.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (Org.). A Avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.

ARCHBALD, D.; NEWMANN, F. Approaches to assessing academic achievement. In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment. Albany: State University of New York Press, 1992. p. 139-180.

BAPTISTA, J. A. Aprender por medida. Porto: Porto Editora, 1999.

BAZZINI, L. The Teaching/learning process and assessment practice: two intertwined sides of mathematics education. In: NISS, M. Cases of assessment in mathematics education: an ICMI study. Dordrecht: Kluwer, 1993. p. 99-106.

BERLAK, H. The Need for a new science of assessment. In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment. Albany: State University of New York Press, 1992a. p. 1-22.

. Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In: BERLAK, H. et al. Toward a new science of educational testing and assessment. Albany: State University of New York Press, 1992b. p. 181-206.

BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? Assessment in Education: principles, policy & practice, v.5, n.1, p. 103-110, 1998.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: principles, policy & practice, v.5, n.1, p.7-74.

BONNIOL, J-J. Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: contribution à une theorie de l'évaluation formative. In: ATELIER DE RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS SCOLAIRES: motivations et réussite des élèves, 1989, Liège. Anais... Strasbourg: Conseil de L'Europe, 1989. CARDINET, J. L'Apport sociocognitif à la régulation interactive. In: WEISS, J. L'évaluation: problème de communication. Cousset Fribourg: Delval, 1991. p. 199-213.

CORTESÃO, L. A Avaliação formativa: que desafios? Porto: ASA, 1993.

CORTESÃO, L.; TORRES, M. A. Avaliação

pedagógica: mudança na escola, mudança na avaliação. Porto: Porto Editora, 1996.

DEMO, P. Avaliação sob o olhar propedêutico. São Paulo: Papirus, 1996.

EARL, L. Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém: Texto Editores, 2005.

. Notes on the need for a theory of formative assessment. In: Encontro Anual da American Educational Research Association. Chicago, 2007a. 1998a.

. Para uma teoria da avaliação

. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. Assessment and formative. Revista Portuguesa de Educação, v.19, n.2, p. 21-50, 2006a. learning. London: Sage, 2006a. p. 9-25.

. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. Revista Portuguesa de Pedagogia, v. 40, n.3, p. 289-348, 2006b.

- . Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006b. p. 81-100.
- . Insidetheblackbox:raisingstandards throughclassroomassessment.1998b.Disponível em: < www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm >. Acesso em: 22 out. 2004.
- . The Reliability of assessments. In: GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006c. p. 119-131.
- . Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007b. p. 261-306.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. O Tempo da avaliação. Noesis, Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: Mac Graw Hill, 1971. v.23, p. 18-21, 1992.
- GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006a.
- GARDNER, J. Assessment and learning: an introduction. In: . Assessment and learning. London: Sage, 2006b. p. 1-5.
- GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. Eccos Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho, v.4, n.1, p.17-41, 2002. Disponível em: <<http://www.uninove.br/ojs/index.php/eccos/issue/view/27/showtoc>>. Acesso em: 22 jul. 2008.
- . O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, n.27, p. 97-114, 2003.
- GIFFORD, B.; O'CONNOR, M. Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction. Dordrecht: Kluwer, 1992.
- GIPPS, C. Beyond testing: towards a theory of educational assessment. Londres: Falmer, 1994.
- . Sociocultural aspects of assessment. Review of Research in Education, v.24, p. 355-392, 1999.
- GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.
- GOLDSTEIN, H. International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. Assessment in Education: principles, policy & practice, v. 11, n. 3, p. 319- 330, 2004.
- HOFFMANN, J. OJogodocontrárioemavaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- JENSEN, H. Assessment of primary and lower secondary mathematics in Denmark. In: NISS, M. Cases of assessment in mathematics education: an ICMI study. Dordrecht: Kluwer, 1993. p. 119-128.
- KELLAGHAN, T. Local, national, and international levels of system evaluation: introduction. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. International handbook of educational evaluation. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 873-882.
- KLEIJNE, W.; SCHURING, H. Assessment of examinations in the Netherlands. In: NISS, M. Cases of assessment in mathematics education: an ICMI study. Dordrecht: Kluwer, 1993. p. 139-154.
- KOLLER, O. Formative assessment in classrooms: a review of the empirical German literature. In: . Formative assessment: improving learning in secondary schools. Paris: OECD Publishing, 2005. p. 265-275.
- LANGE, Jan de. Assessment in problem- oriented curricula. In: WEBB, N.; COXFORD, A. Assessment in the mathematics classroom. Reston: NCTM, 1993. p. 197-208.
- GRÉGOIRE, J. Évaluer des apprentissages: les

- . Mathematics, insight and meaning. apports de la psychologie cognitive. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- HADJI, C. L'Évaluation des actions éducatives. Paris: PUF, 1992.
- HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006. p. 103-118.
- . Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. Curriculum Journal, v.16, n.2, p. 207- 223, 2005.
- HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and Holanda: OweOC, 1987.
- LEAL, L.; ABRANTES, P. Avaliação da aprendizagem/avaliação na aprendizagem. Inovação, v.3, n.4, p. 65-75, 1990.
- LOONEY, J.; LANEVE, C.; MOSCATO, M. A System in transition. In: . Formative assessment: improving learning in secondary schools. Paris: OECD Publishing, 2005. p. 163- 176.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers Pedagogiques, n. 280, p. 47-64, 1990.
- PERRENOUD, Ph. L'Évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck, 1998a. learning. London: Sage, 2006. p. 185-196. SHEPARD, L. The Role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000.
- . From formative evaluation to a
- . The Role of classroom assessment controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. Assessment in Education: principles, policy & practice, v.5, n.1, p. 85-102, 1998b.
- RICO, L. Mathematics assessment in the Spanish education system. In: NISS, M. Cases of in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. Handbook of research on teaching. 4.ed. New York: Macmillan, 2001. p. 1066-1101.
- SOUSA, S. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, n. 94, p. 43-49, 1995.
- RILEY, K.; TORRANCE, H. Big change questions. Journal of Educational Change, v.4, p. 419-425, 2003.
- ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? Eccos Revista Científica Centro Universitário Nove
- STIGGINS, R. Assessment crisis: the absence of assessment for learning. 2002. Disponível em: < www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm >. Acesso em: 24 set. 2004.
- . Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSALLES, C. Criterios para una evaluación formativa. 2. ed. Madrid: Narcea, 1984.
- . Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. 3. ed. Madrid: Narcea, 2000.
- SADLER, D. Formative assessment: revisiting the territory. Assessment in Education: principles, policy & practice, v. 5, n. 1, p. 77- 84, 1998.
- . Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, v.18, p. 119-144, 1989.
- SANTOS GUERRA, M. La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe, 1995.
- _____. Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea, 2003.

SCRIVEN, M. The Methodology of evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.

SEBBA, J. Policy and practice in assessment for learning: the experience of selected OECD countries. In: GARDNER, J. Assessment and school mission. Phi Delta Kappan, v. 86, n. 1, p. 22-27, 2004.

STIGGINS, R.; CONKLIN, N. In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment. Albany: State University of New York Press, 1992.

STOBART, G. The validity of formative assessment. In: GARDNER, J. Assessment and learning. London: Sage, 2006. p. 133-146.

TELLEZ, K. Authentic assessment. In: SIKULA, J. Handbook of research on teacher education. 2.ed. New York: Macmillan, 1996. p. 704-721. TOWNSHEND, J.; MOOS, L.; SKOV, P. Building on a tradition of democracy and dialogue in schools. In:

. Formative assessment: improving learning in secondary schools. Paris: OECD Publishing, 2005. p. 117-128. VASCONCELLOS, C. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma prática transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, I. O Feedback nas práticas avaliativas de dois professores de Português do ensino secundário. Lisboa, 2007. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

VOOGT, J.; KASURINEM, H. Emphasising Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: setembro 2008

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CAPÍTULO 1 - NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

A reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo.

Há um processo a ser considerado na experiência permanente do educador. No dia a dia ele recebe os conhecimentos – conteúdos acumulados pelo sujeito, o aluno, que sabe e lhe transmite.

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ensinar é mais que verbo-transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: a alguém, mas também ensinar inexiste sem aprender e aprender inexiste sem ensinar.

Só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz.

Esta é a vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender. É uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Nós somos “seres programados, mas, para aprender” (François Jacob). O processo de aprender pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador, ou em outras palavras: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

1. ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METODOLÓGICA

O educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os

educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. Deve ser claro para os educandos que o educador já teve e continua tendo experiência de produção de certos saberes e que estes não podem ser simplesmente transferidos a eles.

Educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. É impossível tornar-se um professor crítico, aquele que é mecanicamente um memorizador, um repetidor de frases e idéias inertes, e não um desafiador. Pensa mecanicamente. Pensa errado. A verdadeira leitura me compromete com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

Só pode ensinar certo quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos a beleza de estarmos no mundo e com o mundo, como seres históricos, intervindo no mundo e conhecendo -o. Contudo, nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

É a prática da “do-discência” : docência- discência e pesquisa.

2. ENSINAR EXIGE PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo.

3. ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DO EDUCANDO

A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Discutir os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos.

4. ENSINAR EXIGE CRITICIDADE

Entre o saber feito de pura experiência e o resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, não há uma ruptura, mas uma superação que se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se revigoriza metodicamente.

5. ENSINAR EXIGE ESTÉTICA E ÉTICA

Somos seres históricos – sociais, capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper e por isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.

Pensar certo, demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. Coerência entre o pensar certo e o agir certo. Não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda, assumir a mudança operada.

6. ENSINAR EXIGE A CORPOREIFICAÇÃO DA PALAVRA PELO EXEMPLO

O professor que ensina certo não aceita o “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Ele sabe que as palavras às quais falta corporeidade, do exemplo quase nada valem. É preciso uma prática testemunhal que confirme o que se diz em lugar de desdizê-lo.

7. ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO DO NOVO E REJEIÇÃO A QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO

O novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, nem o velho recusado, apenas por ser velho. O velho que preserva sua validade continua novo.

A prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Ensinar a pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho; exige entendimento coparticipado. É tarefa do educador desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzindo nele compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo é intercomunicação dialógica e não polêmica.

8. ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA (FILOSOFIA)

Envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que o aprendiz da prática docente saiba que deve superar o pensar ingênuo, assumindo o pensar certo produzido por ele próprio, juntamente com o professor formador. Por outro lado, ele deve reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

Através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. E, ainda, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decido, rompo, opto e me assumo.

9. ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E A ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos em suas relações sejam levados a experiências de assumir-se. Como ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

A questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, através do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção. Isto é incompatível com o treinamento pragmático, com os que se julgam donos da verdade e que se preocupam quase exclusivamente com os conteúdos. Um simples gesto do professor pode impulsionar o educando em sua formação e auto formação. A experiência informal de formação ou deformação que se vive na escola, não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação.

CAPÍTULO 2 - ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

. . . mas, criar possibilidades ao aluno para sua própria construção. Este é o primeiro saber necessário à formação do docente, numa perspectiva progressista. É uma postura difícil a assumir diante dos outros e com os outros, face ao mundo e aos fatos, ante nós mesmos. Fora disso, meu testemunho perde eficácia.

1. ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO

Como professor crítico sou predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada em minha experiência docente deve necessariamente repetir-se. A inconclusão é própria da experiência vital. Quanto mais cultural o ser, maior o suporte ou espaço ao qual o ser se prende “afetivamente” em seu desenvolvimento. O suporte vai se ampliando, vira mundo e a vida, existência na medida em que ele se torna consciente, apreendedor, transformador, criador de beleza e não de “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos.

A existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis profundos e complexos; a “espiritualização”, possibilidade de embelezar ou enfear o mundo faz dos homens seres éticos, portanto capazes de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, decidir, romper, escolher. Seres capazes de grandes ações, mas também de grandes baixezas. Não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar, fazer política. Daí a imperiosidade da prática formadora eminentemente ética. Posso ter esperança, sei que é possível intervir para melhorar o mundo. Meu

“destino” não é predeterminado, ele precisa ser feito e dessa responsabilidade não posso me eximir. A História em que me faço com os outros e dela tomo parte é um tempo de possibilidades, de problematização do futuro e não de inexorabilidade.

2. ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO DE SER CONDICIONADO

É o saber da nossa inconclusão assumida. Sei que sou inacabado, porém consciente disto, sei que posso ir mais além, através da tensão entre o que **herdo geneticamente** e o que **herdo social, cultural e historicamente**. Lutando deixo de ser apenas objeto, para ser também sujeito da História.

A consciência do mundo e de si como ser inacabado inscrevem o ser num permanente movimento de busca. E nisto se fundamenta a educação como processo permanente.

Na experiência educativa aberta à procura, educador e alunos curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitarão tanto melhor sua capacidade de aprender e ensinar, quanto mais se façam sujeitos e não puros objetos do processo.

3. ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DO SER DO EDUCANDO

... à sua dignidade e identidade. Isto é um imperativo ético e qualquer desvio nesse sentido é uma transgressão. O professor autoritário e o licenciado são transgressores da eticidade. Ensinar, portanto, exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, linguagem, às suas diferenças. O professor não pode eximir-se de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, nem de ensiná-lo. Deve estar respeitosamente presente à sua experiência formadora.

4. ENSINAR EXIGE BOM SENSO

Quanto mais pomos em prática de forma metódica nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

5. ENSINAR EXIGE HUMILDADE, TOLERÂNCIA E LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS DOS EDUCADORES

A luta dos professores em defesa de seus direitos e dignidade, deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Em consequência do desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem. Necessito cultivar a humildade e a tolerância, afim de manter meu respeito de professor ao educando. É na competência de profissionais idôneos que se organiza politicamente a maior força dos educadores. É preciso priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política, e repensar a eficácia das greves. ***Não é parar de lutar, mas reinventar a forma histórica de lutar.***

6. ENSINAR EXIGE APREENSÃO DA REALIDADE

Preciso conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, tornando-me mais seguro em meu desempenho. O homem é um ser consciente que usa sua **capacidade de aprender** não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade. A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do conteúdo. Somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Para nós, aprender é aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar, e isto não se faz sem abertura ao risco.

O papel fundamental do professor progressista é contribuir positivamente para que o educando seja artífice de sua formação, e ajudá-lo nesse empenho. Deve estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia para não perturbar a busca e investigações dos educandos.

7. ENSINAR EXIGE ALEGRIA E ESPERANÇA

Esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria. **O homem é um ser naturalmente esperançoso.** A esperança crítica é indispensável à experiência histórica que só acontece onde há problematização do futuro. Um futuro não determinado, mas que pode ser mudado.

8. ENSINAR EXIGE A COVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, está sendo. Meu papel histórico não é só o de constatar o que ocorre, mas também o de intervir como sujeito de ocorrências. Constato não para me adaptar, mas para mudar a realidade.

A partir desse saber é que vamos programar nossa ação político-pedagógica, seja qual for o projeto a que estamos comprometidos. Desafiando os grupos populares para que percebam criticamente a violência e a injustiça de sua situação concreta; e que também percebam que essa situação, ainda que difícil, pode ser mudada. Como educador preciso considerar o saber de “experiência feito” pelos grupos populares, sua explicação do mundo e a compreensão de sua própria presença nele. Tudo isso vem explicitado na “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”.

Contudo, não posso impor a esses grupos meu **saber como o verdadeiro**. Mas, posso dialogar com eles, desafiando-os a pensar sua história social e a perceber a necessidade de superarem certos saberes que se revelam inconsistentes para explicar os fatos.

9. ENSINAR EXIGE CURIOSIDADE

Procedimentos autoritários ou paternalistas impedem o exercício da curiosidade do educando e do próprio educador. O bom clima pedagógico-democrático levará o educando a assumir eticamente limites, percebendo que sua curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro, nem a expor aos demais. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, não aprendo nem ensino. É fundamental que alunos e professor se assumam epistemologicamente curiosos. Saibam que sua postura é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objetivo. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica e se “rigoriza”, tanto mais epistemologicamente vai se tornando. Um dos saberes fundamentais à **prática educativo-crítica** é o que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para curiosidade epistemológica.

CAPÍTULO 3 - ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

1. ENSINAR EXIGE SEGURANÇA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E GENEROSIDADE

A segurança é fundamentada na competência profissional, portanto a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. A autoridade deve fazer-se generosa e não arrogante. Deve reconhecer a eticidade. O educando que exercita sua liberdade vai se tornando tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo as responsabilidades de suas ações. Testemunho da autoridade democrática deixa claro que o fundamental é a construção, pelo indivíduo, da responsabilidade da liberdade que ele assume. É o aprendizado da autonomia.

2. ENSINAR EXIGE COMPROMETIMENTO

A maneira como os alunos me percebem tem grande importância para o meu desempenho. Não há como sendo professor não revelar minha maneira de ser, de pensar politicamente, diante de meus alunos. Assim, devo preocupar-me em aproximar cada vez mais o que digo do que faço e o que pareço ser do que realmente estou sendo.

Minha presença é uma presença em si política, e assim sendo, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos, minha capacidade de analisar, comparar, avaliar; de fazer justiça, de não falhar à verdade. Meu testemunho tem que ser ético. O espaço pedagógico neutro prepara os alunos para práticas apolíticas. A maneira humana de se estar no mundo não é, nem pode ser neutra.

3. ENSINAR EXIGE COMPREENDER QUE A EDUCAÇÃO É UMA FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

Implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. Como professor minha prática exige de mim uma definição. Decisão. Ruptura. Como professor sou a favor da luta contra qualquer forma de discriminação, contra a dominância econômica dos indivíduos ou das classes sociais, etc. Sou a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos, pois meu testemunho ético ao ensiná-los é igualmente importante. É o respeito ao saber de “experiência feito” dos alunos, o qual busco superar com eles. É coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

4. ENSINAR EXIGE LIBERDADE E AUTORIDADE

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Vamos amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser por si, é processo; é vir a ser. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca

porque há sempre alguém decidindo por mim. Quanto mais criticamente assumo a liberdade, tanto mais autoridade ela tem para continuar lutando em seu nome.

5. ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES

A educação, especificidade humana é um ato de intervenção no mundo. Tanto intervenções que aspiram mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, etc. quanto as que pelo contrário, pretendem imobilizar a História e manter a ordem injusta. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. O ser humano, assim se tornou um ser ético, um ser de opção, de decisão.

Diante da impossibilidade da neutralidade da educação, é importante que o educador saiba que se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode. O educador crítico pode demonstrar que é possível mudar o país. E isto reforça nele a importância de sua tarefa político-pedagógica. Ele sabe o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo. Sabe que sua experiência na escola é um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

6. ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR

Aprendemos a escutar escutando. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, e sem precisar se impor. No processo da fala e escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam, “indispensável” na comunicação dialógica. É preciso que quem tem o que dizer saiba, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar sua capacidade de dizer. Quem tem o que dizer deve assim, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.

O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.

Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada. O professor autoritário que recusa escutar os alunos, impede a afirmação do educando como sujeito de conhecimento. Como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

7. ENSINAR EXIGE RECONHECER QUE A EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA

Ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para opacizar a realidade, ao mesmo tempo que nos torna “míopes”. Sabemos que há algo no meio da penumbra, mas não o divisamos bem. Outra possibilidade que temos é a de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida.

Por exemplo, o discurso da globalização que fala da ética, esconde, porém, que a sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar se optamos, na verdade, por um mundo de gente.

A teoria da transformação político-social do mundo, deve fazer parte de uma compreensão do homem enquanto ser fazedor da História, e por ela feito, ser da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos.

Os avanços científicos e tecnológicos devem ser colocados a serviço dos seres humanos. Para superar a crise em que nós achamos, impõe-se o caminho ético. Como professor, devo estar

advertido do poder do discurso ideológico. Ele nos ameaça de anestesiá-la a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas. No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. Me predisponho a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade, por um lado; e por outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas.

8. ENSINAR EXIGE DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO

Como professor devo testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, analisar um fato. Aberto ao mundo e aos outros, estabeleço a relação dialógica em que se confirma a inconclusão no permanente movimento na História. Postura crítica diante dos meios de comunicação não pode faltar. Impossível a neutralidade nos processos de comunicação. Não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

9. ENSINAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS

Querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura significa que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. **Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis.** Aberto ao querer bem significa minha disponibilidade à alegria de viver. Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e minha docência, tanto mais alegre e esperançoso me sinto.

Fonte: <http://paraosprofessores.blogspot.com.br/2013/09/resumo-do-livro-paulo-freire-pedagogia.html>

AFINAL, O QUE FAZEM OS BEBÊS NO BERÇÁRIO? COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E SABER-FAZER DE BEBÊS EM UM CONTEXTO DE VIDA COLETIVA

Paulo Fochi, 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

Biografia do autor

Paulo Fochi, pedagogo, especialista em Educação Infantil (Unisinos), mestre em Estudos sobre Infância (UFRGS) e doutorando em Didática e Formação de Professores (USP). Foi professor de E.I. por mais de 10 anos e atualmente é coordenador da Especialização em Educação Infantil, da Unisinos.

Breve resumo da obra

O livro narra a vivência do universo de quatro bebês que protagonizam esta obra, mostrando como são indivíduos de inúmeras competências e capazes de interagir e aprender desde o nascimento. Aponta caminhos metodológicos por meio de vivência prática e fundamentada nas ideias dos mais importantes teóricos da Educação infantil contemporânea. Possui capítulo de apresentação de *Maria da Graça Souza Horn* e *Maria Carmen Silveira Barbosa*.

De conversas faladas para conversas escritas

O autor apresenta seu trabalho fazendo um paralelo com o livro de Jeanne Marie Gagnebin, *Lembrar escrever esquecer*, onde fala sobre algumas lembranças, depois da forma como foi feito e escrito o livro e, por último, sobre o que foi esquecido, ou seja, deixado de lado.

1. Pesquisar a experiência educativa

O autor entende que ao pesquisar uma experiência educativa, jamais será possível apreender o todo, mas sim apontar um “certo começo” e um “certo caminho”.

Alguns traços da educação infantil para desenhar contextos de vida coletiva

A escola de educação infantil vem representando diversas funções para a sociedade. Por isso, nos últimos tempos, vários segmentos têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva. Por volta de 1970, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a sociedade sofreu mudanças e as crianças de 0 a 6 anos passaram a ter destaque no campo das políticas públicas. Em 1988, com a Constituição Federal, a educação em espaços coletivos passou a ser um direito da criança e um dever do Estado, e não mais um direito da família, uma opção dos pais. Surgem estudos de psicólogos, sociólogos, antropólogos e educadores, que voltaram suas atenções acerca da vida coletiva da criança: como vivem longe das famílias, como se relacionam e aprendem e também como a escola deve se organizar para atender e se relacionar com elas.

Determina-se, então, que a escola tem: uma **função social**, que acolhe, educa e cuida; uma **função política**, formando cidadãos e garantindo que eles usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação; e uma **função pedagógica**, de ser lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimento de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

1.1 A pedagogia como campo de conhecimento

Da metade do século XX para cá, a forma com se percebia o conhecimento – linear, determinado, previsível – cede lugar a uma dimensão mais complexa e que está em constante movimento. O autor baseia-se na abordagem da documentação pedagógica, uma experiência pedagógica italiana. Os professores e alunos deixam de ser tratados como simples objetos de estudo e passam a assumir uma posição autoral no processo.

As ideias de Malaguzzi e Fortinati: **observação, registro e *progettazione*** são base para a abordagem da documentação pedagógica, auxiliando-o para a construção da metodologia de estudo apresentado neste livro.

1.2 Três autores para compor a interlocução teórica

São escolhidos três autores: **Loris Malaguzzi, Emmi Pikler e Jerome Bruner**, com interlocução teórica que corroboram com as questões levantadas para a realização da pesquisa.

Loris Malaguzzi: Pedagogo italiano, difunde ideia revolucionária sobre as crianças e a pedagogia afirmando que: “para construir uma pedagogia para a pequena infância, deve-se estar consciente que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente serão aprendidas por meio das próprias crianças”. Malaguzzi inspirava-se e se influenciava através de diversos pedagogos, psicólogos, filósofos, antropólogos e linguistas, além de artistas, poetas, arquitetos, designers e outros profissionais de distintas áreas. Declara a criança como protagonista do seu aprendizado e diz que a paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas. Escreve o poema *As cem linguagens*, que posteriormente rodou o mundo como exposição, onde compartilhou a documentação sobre as crianças da *Reggio Emilia*. Por meio da documentação pedagógica mostrou outra imagem das crianças, capazes e portadoras do inédito. Incentivava as professoras de Reggio Emilia e Modena a terem um caderno de bolso onde pudessem escrever coisas importantes, como falas, observações do cotidiano, hipóteses sobre temas de estudo, criando assim um ambiente em que a vida da escola não era perdida, nem automatizada; levando a sério a narrativa, que acreditava ser uma forma de produzir conhecimento.

Emmi Pikler: Médica pediatra, desenvolveu em Lóczy, Budapeste (hoje Instituto Emmi Pikler), conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor dos bebês, associados aos aspectos sociais, afetivos e cognitivos, antes mesmo de se conhecer o termo “psicossomático”. Falava em um de seus temas sobre “as atividades de atenção pessoal”, referindo-se a momentos de alimentação, higiene e sono. Dizia que o adulto deveria tratar um bebê ou uma criança pequena com gestos delicados, com compaixão e sem fazê-la chorar, já que havia nas mãos uma criança com vida, sensível e receptiva. Defendia que a criança que se move sem restrições e com liberdade é mais prudente, já que possui experiências e conhece suas capacidades, enquanto a que é superprotegida não tem ainda estas habilidades desenvolvidas. Percebeu, através da observação de seu próprio filho, que o bebê não tem necessidade de intervenção direta do adulto para que adquira autonomia – valorizando atividades livres e assegurando apenas a sua segurança.

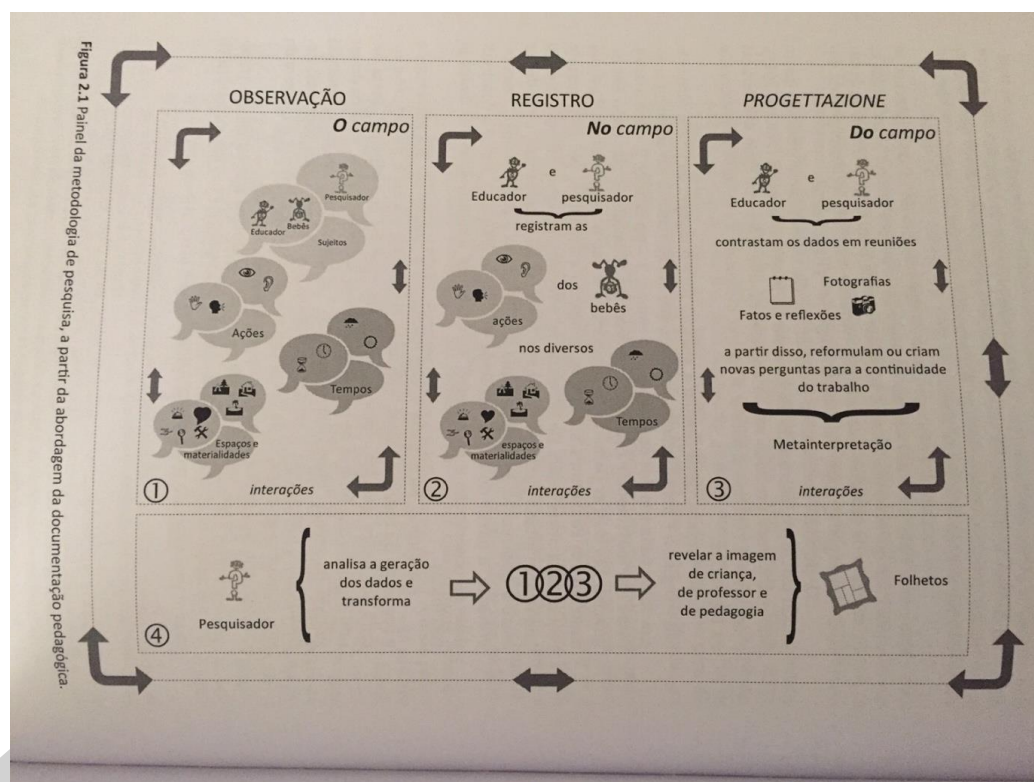
Jerome Bruner: Psicólogo e professor universitário, estudou em Harvard, sendo contemporâneo de diversas influências, como Vygotsky e Jean Piaget. Procurou estudar diversas áreas do conhecimento e seu maior interesse sempre se concentrou na educação infantil, principalmente dos bebês. Seu grande tema em suas produções é o “saber-fazer” na infância. Refere sobre conceitos como o pensamento, que acredita ser a principal característica do ser humano; a linguagem, que Bruner atenta à forma como os bebês a adquirem; e a narratividade como aquilo que dá sentido ao mundo. Bruner foi eleito por Malaguzzi para trabalhar em Reggio Emilia. A ideia de linguagem proposta por Malaguzzi está diretamente associada ao pensamento de Bruner: a narrativa produzida nas brincadeiras, nas histórias, na expressão gestual, nas interações entre adultos e crianças podem ser formas de integração das diversas linguagens. Ele considera que a descoberta é a chave do processo educativo e que depende da própria criança e da forma que o adulto cria as condições para isso.

1.3 Perguntas-guias para o estudo

Pergunta principal: *Quais ações dos bebês de até 14 meses emergem das experiências com o mundo em contexto de vida coletiva?*

E ainda: *Como viabilizar a imagem de criança, especialmente a dos bebês, a partir das ações registradas? Como as ações dos bebês problematizam a ação docente? Nessa relação, como são constituídas as pedagogias para a pequena infância?*

2. Caminhos metodológicos



Progettazione: “o emprego da forma substantiva *progettazione* [...] é utilizado em oposição a *programmazione*, que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos. O conceito de *progettazione* representa, assim, uma abordagem mais global e flexível, na qual as hipóteses iniciais são elaboradas acerca do trabalho em sala [...] e estão sujeitas a modificações e alterações de rumo no curso do processo de andamento do trabalho.

3. Histórias narradas

3.1 - Ação de comunicar: conversas entre Caio e Lara: dois bebês de 6 meses “conversam” através de olhares, de forma intensa e sem palavras. Realizam *atividade em comum*, que segundo Pikler são modos que as crianças criam para estabelecer relações com o outro e realizar atividades sociais. Para isso, foi importante criar um ambiente favorável. Neste caso, ambos estavam no chão. Observou-se, nesta conversa, toques e movimentos com as mãos, expressões

faciais, sorrisos, balbucios, entre outros, que significam as “palavras” desta conversa. Da troca de olhares, balbucios, é possível dizer que estão se apropriando da linguagem e que, segundo Bruner, os bebês são “políglotas”. É nesta pluralidade que visualizamos as “cem linguagens” descritas por Malaguzzi. Além disso, notamos a presença de emoções e o contato visual é de suma importância para a manutenção da interação entre eles. Estas interações conferem o caráter coletivo às escolas de Ed. Infantil, pois sob a presença do adulto e junto à criança, constrói-se um modo de ser e estar no mundo. E este já é o grande conteúdo pedagógico de um berçário em contextos de vida coletiva.

3.2 - Ação autônoma: os primeiros passos de Miguel

O autor narra uma sequência de atividades protagonizadas por um bebê de 13 meses, que se desbravou numa jornada sobre o prazer da “atividade autônoma”. Miguel começou interessando-se por uma bola verde, entrou numa sala vazia, interagiu com outros brinquedos. “A construção da ação autônoma da criança está diretamente associada com a dimensão da liberdade que ela tem, seja por optar por esse ou aquele material, seja por se ajustar nesta ou naquela postura. Graças a esse fator, nomeado por Pikler de ‘movimento livre’, é que a criança pode desenvolver o gosto pela atividade autônoma”. É através da atividade autônoma que as crianças podem acumular experiências que favorecem o desenvolvimento motor harmonioso e estabelecem as bases de um bom desenvolvimento intelectual, graças à experimentação das situações. Miguel explorou o espaço e chegou a dar um passo sem apoio, que pode ser interpretado como um “ensaio” de uma conquista futura. Ele continuou a sua brincadeira, desta vez investigando um painel com “assuntos do cotidiano” (tomada, fechadura, torneira, interruptor, trincos de porta etc.). Após algum tempo mudou de lugar na sala e passou a brincar com um garfo de plástico, fazendo contato visual com o autor, que observava e fotografava tudo – demonstrando saber da presença de um adulto e buscando um apoio nele. Neste momento, nota-se a importância sobre os modos de intervenção do adulto, visto que:

- ao intervir diretamente, pode interromper a atividade e desviar o interesse da criança.
- ao anunciar resultados esperados sobre a atividade, pode impedir que ela conclua algo por conta própria e crie o próximo marco a ser alcançado.
- ao colocar a criança numa posição que ela não tem controle, pode imobilizá-la.

Para Pikler, a intervenção deve acontecer quando a criança se encontra numa situação difícil, quando há disputa ou quando se detecta sinais de cansaço ou desagrado. Depois de brincar com o garfo, o bebê brincou de máquina fotográfica (imitou o autor, quando o percebeu fotografando), e em seu movimentar livre alcançou outra sala, apoiando-se nos móveis, até que ele se soltou e deu alguns passos firmes em direção a uma bola vermelha. Quando parou, desequilibrou-se e caiu. Todas as conquistas até aqui colaboraram para o desenvolvimento integral do menino, evidenciando o conceito da atividade autônoma.

3.3 - Ação de saber-fazer: *eureka!* Descobertas de Carlos

“Todas as crianças nascem predispostas a experimentar emoções e prontas para aprender” (Phillips Shonkoff). Neste capítulo o autor fala sobre Carlos, de 14 meses, que foi observado durante uma tarde de brincar heurístico. O brincar heurístico é definido como uma atividade que “envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes, com os quais elas brincam livremente sem a intervenção de adultos”. Nesta abordagem, a ação espontânea da

criança é potencializada, podendo descobrir sobre o mundo por meio da ação, das trocas, das interpretações e das experiências.

O brincar heurístico pode contribuir para a estruturação do pensamento da criança, que foi definida por Bruner como o *saber-fazer*, pois “[...] a organização de um saber fazer precoce requer intenção, definição de um objetivo final e indicação mínima de meios”. Carlos começou e terminou na janela da sala onde aconteceu a brincadeira. Olhou pela janela, como se quisesse atravessá-la, mas na impossibilidade, optou por explorar os materiais disponíveis na sala. Encontrou um cano de papelão e o levou até a janela, empurrando-o para fora, através das aberturas da janela, porém, mantendo o cano preso em sua mão. O bebê repetiu várias vezes o movimento, parecendo estar fazendo “medições” do comprimento do objeto em relação à janela e ao seu corpo e consolidando suas descobertas. Num determinado momento, o cano ficou preso à janela, e ele pediu o auxílio de um adulto (professora), que interveio perguntando a ele: “O que aconteceu? Seu brinquedo ficou preso? O que tu vais fazer?”. Carlos voltou a atenção para o problema e conseguiu soltá-lo, jogando-o em seguida para fora. Brincou com outros objetos que estavam à sua disposição, jogando-os para fora também. Agiu a todo instante sobre o material e o espaço, experimentando suas hipóteses e criando solução para seus pequenos obstáculos (em determinado momento, deparou-se com a janela fechada, logo procurou outra que estivesse aberta para continuar a jogar uma pequena bola para fora). Depois de muita exploração e resultados alcançados, o bebê decidiu testar algo maior e mais pesado para levar à janela. Levou um pequeno banco de madeira e experimentou diversas maneiras de passar o banco para fora. Ao entender que o banco não passaria, terminou a brincadeira no lugar que começou, com uma grande e importante descoberta: “Eureka! O banco não passa!”. A ação de saber-fazer de Carlos demonstra que os bebês têm capacidade de investigar e criar hipóteses sobre suas ações; têm intenções e a partir delas escolhe informações e cria esquemas de ações para alcançar seus objetivos.

Depois das conversas escritas, propondo novas conversas

É necessário que o professor tenha alto grau de consciência sobre sua prática pedagógica. Refletir como fará a intervenção, podendo gerar espaço de transformação para as crianças e para os adultos. Logo, para o adulto parece ser mais interessante criar condições adequadas para que as crianças atuem em alguma atividade do que pautar-se no planejamento delas.

O planejamento deve ser voltado a outros elementos, que neste estudo foram organizados em: o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção. Todos foram tratados como respostas às dramatizações geradas a partir do que foi significado nas ações dos bebês:

- da necessidade de pensar e respeitar o tempo da criança, observando o seu ritmo e dando tempo de espera para que o bebê possa atuar e decidir o que ele quer fazer.
- do quão importantes e fecundos podem ser os espaços ocupados pelos bebês. Quando seguros e no tamanho adequado, podem proporcionar a exploração e o surgimento das relações com os outros, consigo e com o mundo. Este é um momento do qual envolvem emoções, aprendizagens e descobertas.
- das distintas possibilidades que os materiais oferecem às crianças, pois a diversificação deles provocam explorações para aprender, por meio de variedade de texturas, formas, cores, sons, cheiros e tamanhos, trazendo ricas experiências e ampliando o repertório de conhecimento de outros materiais que não somente os industrializados.
- de como a organização do grupo interfere no trabalho pedagógico.

- do grau de intervenção do adulto, que deve ser feita no sentido de garantir o bem-estar da criança.

Conclui-se aqui um trabalho de dois anos de pesquisa, que revela que as ações que os bebês são capazes de fazer muitas vezes são do cotidiano delas, mas que não trazem interesse aos professores de modo que possam ser observadas e viabilizadas como importante aprendizado. O autor propõe, com este estudo, destacar novas perspectivas a serem trazidas para o diálogo e não como concluir e disseminar verdades absolutas.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DO REGISTRO

*In: Laurinda Ramalho Almeida; Vera Maria Nigro de Souza. (Org.)
São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142.*

Biografia da autora

Mônica Matie Fujikawa, coordenadora pedagógica da Escola HeiSei (SP), tutora de curso de formação de orientadores pedagógico-educacionais via *web* e professora da Universidade do Vale do Paraíba (Univap).

Breve resumo da obra

Capítulo de livro sobre o trabalho do coordenador pedagógico, que propõe a esse profissional pistas para a compreensão da múltipla determinação do que acontece na escola e mostra que ele não está sozinho na busca de caminhos mais promissores.

Obra resumida: A coordenação pedagógica e a questão do registro

Um dos papéis do coordenador pedagógico é lidar com os resultados do trabalho de coordenadores e professores que constroem conhecimento, estabelecem vínculos, reelaboram saberes, valorizando-os e dando o crédito correto a cada conquista, principalmente por meio de registros escritos.

O registro escrito da prática pedagógica (diários, relatórios individuais e de grupo; sínteses de reuniões; relatórios de avaliação etc.) por professores e coordenadores é um instrumento de reflexão e uma oportunidade para a revisão das ações. Representam leituras da realidade e de contextos, reconstituindo fatos, fenômenos, situações, sentimentos, em que *a narração pode se desdobrar em reflexão* (destaque da autora). Ao escrever, o educador assume a autoria do que faz (ou o que se pensa que se faz) e expressa suas escolhas, decisões e concepções que usa para agir no dia a dia.

Ao socializar os registros, o coordenador pedagógico possibilita a *partilha* dos conhecimentos e o confronto de ideias, viabilizando situações formativas. Quando outros leem a escrita da experiência, provoca-se a mudança do implícito para o explícito, o confronto de pontos de vista, atuações e concepções que ampliam o referencial de análise e de interpretação da prática

educativa. Os registros mostram o embasamento da postura profissional e como cada agente se posiciona no coletivo.

O registro escrito e a construção da autoria

Para escrever é necessário um distanciamento da situação: rememorar ações, reações e sentimentos que emergiram da pauta da aula, os conteúdos selecionados, as intervenções, a metodologia, o que ocorreu como previsto e o que não ocorreu. Diários, relatórios, sínteses de reuniões e avaliações são formas de fazer uma releitura do próprio trabalho.

A finalidade dos registros deve considerar os aspectos *ético* e *político*. *Ético*, porque revela princípios, valores e motivação de quem o produz e *político* porque é feito com uma intenção, um posicionamento e um comprometimento do autor quanto à sua ação educativa.

Ao escrever o educador assume a autoria do trabalho, e algumas perguntas se fazem presentes: Que aspectos cada profissional destaca? O que cada um considera relevante assinalar? Para compreender o registro, deve-se considerar, como assinala Warchauer, que escrever é imprimir o próprio pensamento e, como entendido por Bakhtin, que a expressão do pensamento se efetiva no terreno do social, e, assim, analisar o grupo social que participa desse registro e o contexto em que foi escrito. “A natureza política do ato de escrever [...] exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir” (Paulo Freire).

As diferentes interpretações de professores e coordenadores em relação ao trabalho realizado pode gerar oportunidades para compreender as perspectivas do outro, ampliando o entendimento do ambiente social que o envolve.

Para Bakhtin, a compreensão deve ser ativa: compreender o escrito de alguém é orientar-se em relação a ele, é contextualizar. O confronto de ideias pode possibilitar a ampliação das perspectivas de compreensão da realidade.

Assim, a escrita da prática pedagógica contribui para a autoria quando: (a) o autor atribui sentido a essa escrita; (b) o autor reflete sobre a própria escrita; (c) há possibilidade de socialização entre pares (professores e coordenadores); (d) ao considerar um *outro*, há revisão ou fortalecimento dos posicionamentos.

O registro como objeto e como pretexto de reflexão da prática pedagógica

Zabalza destaca a *reflexão* como uma dimensão importante dos diários (e, por semelhança, aos outros registros) e utiliza a terminologia de Jakobson, dividindo essa reflexão em duas vertentes complementares: referencial e expressiva.

A *referencial* é a reflexão sobre o objeto narrado: o planejamento e as descrições sobre a condução de aula, características dos alunos etc. A *expressiva* versa sobre o narrador em si, seja como ator – protagonista dos fatos – ou como pessoa, que expõe emoções, desejos, intenções.

Essas vertentes se mostram nas suas especificidades de acordo com a modalidade de registro:

Registro em diários: revelam a história do educador, nas suas relações com alunos e pares, procedimentos e vínculos; com o conteúdo, o que foi significativo e a abordagem dos interesses, prioridades e necessidades surgidos; concepções de ensino/aprendizagem; dilemas e desafios enfrentados – superados ou não, e a análise dos erros e acertos.

Registros em relatórios de alunos (individual e de grupo): a análise dessa modalidade revela o trabalho, as metodologias, as rotinas, os processos, pois documenta o que foi realizado, a autoria

do professor enquanto contexto, e registra o histórico de conquistas, desafios, vínculos e conhecimento.

Registro e síntese de reuniões de professores (individual e de grupo): evidencia a sistematização do conhecimento construído na formação dos professores. Ao informar a pauta, desenvolvimento e envolvimento dos participantes das reuniões, identifica os conteúdos e formas como foram trabalhados; necessidades do grupo ou indivíduos e suas ações, as referências teóricas utilizadas e os movimentos do grupo do início à superação dos desafios.

Escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado (do professor para o coordenador e do coordenador para o professor): revela as interações, sentido e valor atribuídos ao trabalho desenvolvido. Permite um repensar das práticas à medida: em que recupera as considerações feitas nas outras modalidades de registro e as significâncias de cada ação; em que revelam escolhas dos agentes perante o cotidiano escolar; em que indicam o foco de atuação e esforços feitos para o trabalho docente; em que expressam os níveis de satisfação, envolvimento, expectativas em relação à instituição, aos pares, à formação etc.

As vertentes *referencial* e *expressiva* da reflexão devem ser vistas como complementares e integradas, evitando meras descrições mecânicas. A elaboração dos registros objetiva o contexto de trabalho. Isso não significa cristalizar ou imobilizar as ações, as atitudes e os comportamentos, mas considerar possibilidades tanto pelo que foi escrito como pelo que não foi, oportunidades de revisão e alteração da ação pedagógica na procura da coerência entre teoria e prática, intenção e ação, desejo e realidade.

A socialização e a análise dos registros são bons pretextos para discussões e reflexões sobre “o fazer e pensar sobre o fazer” (Freire). Exige dos coordenadores e professores clareza e rigor na leitura da coerência entre idealização e concretização de suas ações e na procura de fundamentos que as justifiquem. Freire destaca que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Para ele, o discurso teórico precisa se confundir com a prática e a percepção de si mesmo.

Socialização dos registros na formação de professores: espaços para produção de sentidos, confrontos e construção de parcerias

Considera-se que uma das principais funções do coordenador pedagógico é a formação de professores no espaço da própria instituição, expondo questões, dilemas e desafios que emergem do trabalho docente. Nóvoa afirma que o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, que possuem margens de autonomia na condução de seus próprios projetos. Para ele, a aprendizagem em comum facilita a colaboração profissional, pois a concepção de espaços coletivos de trabalho constitui um excelente instrumento de formação.

O momento de socialização evidencia contradições, expectativas, necessidades, faltas, conquistas e avanços do cotidiano. A discussão e a análise dos significados atribuídos ao trabalho são uma fonte importante para a atuação e o planejamento do coordenador pedagógico. Orsolon pondera que a mudança da escola só se dará quando o trabalho for coletivo e articulado entre os atores da comunidade escolar. O coordenador, segundo ele, precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades para introduzir inovações.

Os registros evidenciam as diversas concepções sobre o contexto escolar. Ao coordenador cabe problematizar e confrontar os diferentes pontos de vista, abrindo o diálogo, a discussão e o planejamento das ações conjuntas. O contexto escolar – inserido numa teia que envolve o político, o social, o histórico e o cultural – é mediado pelas subjetividades dos sujeitos que vivem e convivem

nessa realidade, cuja análise permite gerar novas intervenções e alterações na prática, de modo a interferir intencionalmente num sistema mais amplo.

A subjetividade é vista como produtora de sentido (González Rey). Ao entender o sujeito conforme Castoriadis, considera-se o ser humano aquele que pergunta e se questiona, o ser capaz de criar e receber sentidos, fazer algo com ele e recriar.

As análises das informações trazidas pelos registros ampliam as possibilidades de compreensão dos sentidos que esses profissionais atribuem a suas ações docentes. Enquanto formador, o coordenador também se forma (Moura), pois nas interações com o grupo expressa sua subjetivação ao mesmo tempo em que é constituído dentro do processo que o caracteriza e do sistema que o contém.

Nesse processo, professores e coordenador pedagógico buscam – cada um a seu jeito e ritmo – a produção de sentido dentro do qual organizam suas práticas. Assim, as diferentes perspectivas de análise dos registros necessitam de espaço tanto para o confronto de ideias e pontos de vista como para a partilha das experiências e dos conhecimentos. É a partir das discussões que é possível levantar novas propostas (ou revisão) da atuação educadora. A explicitação das diferenças e divergências indica os ajustes necessários para dar coerência com a proposta do projeto da escola.

Para Torres, a ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas, sem a parceria com o professor, sendo o coordenador o mediador entre os professores e um projeto pedagógico mais amplo.

Considerar as diferentes perspectivas no contexto escolar implica considerar a complexidade da ação educativa. A construção de um “sentido coletivo”, sem necessariamente obter consonância total e homogeneidade dos posicionamentos dos professores, quando se expõe, discute e analisa essas perspectivas e busca um objetivo comum: respostas para as necessidades desse contexto. O papel do coordenador pedagógico apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas. O enfrentamento da complexidade dessa formação exige, em primeiro lugar, tempo para estar junto.

Constituem ações da atuação do coordenador pedagógico identificar os sinais da cultura dos grupos, decodificá-los e traduzir as intenções que carregam, possibilitando diálogos sobre a prática docente. A prática da elaboração e da socialização de registros na formação de professores deve orientar-se para a criação de espaços necessários a essa troca e construção. O uso das ideias geradas para o aperfeiçoamento do próprio trabalho ocorre na medida em que o conhecimento gerado é colocado a serviço da ação.

O PROFESSOR E A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

Bernardete A. Gatti, doutora em Psicologia pela Universidade de Paris VII, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas - SP

Resumo

O presente artigo discute a avaliação educacional como uma das formas de acompanhamento das atividades do aluno com o objetivo de promover a sua progressão. A autora procura suprir deficiências apresentadas nos cursos de formação de professores e mostra a importância da avaliação para fins de orientação, planejamento e replanejamento do ensino, ressaltando, por outro lado, a integração da avaliação no ensino e sua importância na apreciação das diversas aprendizagens e do autodesenvolvimento dos alunos. Aponta a responsabilidade dos professores como avaliadores, resalta a avaliação em processo e, no final, faz novas considerações sobre a relação ensino/avaliação.

Palavras-chave: avaliação educacional, planejamento do ensino, orientação, avaliação em processo, ensino/avaliação.

Resumen

El presente trabajo discute la evaluación educacional como siendo una de las formas de acompañamiento del aluno para conseguir la promoción de su progreso. La autora intenta suprir las deficiencias presentadas en los cursos de formación de maestros y destaca la importancia de la evaluación con fines de orientación, planificación y replanteamiento de la enseñanza, explicitando, en contrapartida, la integración de la evaluación de la enseñanza y la importancia en la apreciación de los diversos aprendizados y del auto-desenvolvimiento de los alumnos. Muestra la responsabilidad de los profesores como evaluadores, resalta la evaluación del procedimiento y, por último, hace nuevas consideraciones sobre la relación enseñanza/evaluación.

Palabras-clave: evaluación educacional, planificación de la enseñanza, orientación, evaluación en procedimiento, enseñanza/evaluación.

Abstract

This article discusses educational assessment as one of the follow-up forms of the student's activities as a way of promoting his/her progress. The author attempts to fill gaps detected in teacher training courses, shows the importance of assessment in the guidance, planning and re-planning of teaching activities, and highlights the integration of assessment into teaching and its relevance in appreciating students' various learning strategies and self-development. The article points out the teachers' responsibility as evaluators, emphasizes assessment in process and, at the end, brings new light to the teaching/assessment relationship.

Key words: educational assessment, teaching planning, orientation, assessment in process, teaching/assessment.

INTRODUÇÃO

Neste texto vamos tratar da avaliação educacional nas salas de aula. Estaremos, pois, enfocando o acompanhamento que o professor faz dos alunos em sua sala de aula ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, com vistas à progressão dos alunos. A avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares. Esta avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus.

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço.

Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas. Todo este trabalho de acumulação e tratamento progressivo de dados sobre meios avaliativos para sala de aula exige dele um certo tempo de dedicação, que pode ser maximizado e socializado se a escola dispuser de um horário compartilhado de trabalho entre os docentes, no qual essa questão seja trabalhada.

Acumulando, analisando e refletindo sobre os meios avaliativos que venham a criar, os professores, bem como toda a equipe escolar, podem apurar e melhorar suas formas de avaliação e, portanto, tornarem-se mais justos na apreciação das diversas aprendizagens de seus alunos.

O PROFESSOR, O ALUNO E A AVALIAÇÃO

Na literatura sobre a questão encontramos aspectos sugestivos que ajudam na reflexão sobre a condução de processos avaliativos em sala de aula. Nesses trabalhos verificam-se alguns elementos constantes, assim, por exemplo, em depoimentos de alunos encontra-se com frequência que eles nem sempre percebem como o professor concebe a avaliação e qual seu papel na aula, para além de “dar uma nota”. A maioria dos estudos (ver referências bibliográficas) mostra também que alto percentual dos alunos não consegue explicitar os critérios das “notas” que seus professores atribuem. Colocam, também, que questões com palavras vagas ou questões excessivamente detalhadas ou complexas levam à confusão e, como resultado, eles, alunos, não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar o que o professor quer. Isto vale tanto para questões abertas, quanto para itens fechados, nos quais têm que entender o que é pedido pelo professor na formulação do

item e também o que cada alternativa quer dizer. É frequente, nestes estudos, a observação de que o professor sempre pode “pegar” os alunos, mesmo com testes, basta que faça questões capciosas ou ambíguas ou com alternativas confusas.

Dados obtidos com professores mostram que não há uma maneira universal, única ou melhor para avaliar os alunos em classe. As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação. Analisando dados de pesquisas com professores nota-se que varia o grau em que estes usam as provas como meio de ensino e também de aprendizagem, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu próprio processo de ensino. Na verdade, poucos têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados. Encontra-se um certo percentual de professores que pensam que as provas em si são instrumento de aprendizagem. Seleccionamos na literatura alguns depoimentos interessantes, embora estes não representem a tônica mais comum nas concepções sobre os processos de avaliação em sala de aula: “Penso que os estudantes podem aprender enquanto estão fazendo uma prova, desde que se dê a eles questões sobre as quais tenham que pensar. Sinto também que a aprendizagem é maior quando feita durante as provas” (Professor de Estudos Sociais). “Uso minhas provas como um meio de ensino. Tento elaborar questões que levem as crianças a aprender alguma coisa” (Professor de História). “As provas, em geral, são usadas apenas para classificar os alunos. As crianças, é claro, pensam isto também. Quando você faz uma prova, a única razão pela qual você a faz é para obter algum grau; não como um processo de aprendizagem. Mas ela pode ser usada como um processo de aprendizagem e eu tento fazer isto” (Professor de Inglês). Nestes depoimentos verifica-se entre esses docentes uma nova cultura quanto ao papel dos processos avaliativos em sala de aula, o que sinaliza que estão se processando mudanças nas concepções dominantes sobre esse processo na escola. Estas posturas também se associam a uma nova maneira de conceber as finalidades e o papel da educação escolar.

Observa-se também que a atribuição de notas ou gradações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor. Há uma consideração individualizada por mais que tente ser, ou queira ser objetivo (por exemplo, para com os alunos que ficam nas proximidades dos limites de aprovação quando procedem a ajustamentos e aproximações). Extraímos, como ilustração, alguns depoimentos de vários trabalhos: “Tiro a média de trabalhos de casa, problemas e provas. Verifico se esta média representa realmente o que o estudante parece saber. Eu ajusto, se julgar necessário” (Professor de Matemática). “Vejo qual o número máximo possível de pontos a serem obtidos, depois determino a posição do estudante numa base de qual a porcentagem de pontos que obteve. Considero notas de provas, chamadas orais, trabalhos escritos, participação em classe, conduta e quanto um aluno melhorou” (Professor de Ciências). “Atribuo notas na base de uma porcentagem de pontos possíveis. Atribuo pontos a provas, problemas e trabalhos de casa. Os alunos que ficam no limite de aprovação são considerados individualmente quanto à sua participação em classe e atitude” (Professor de Matemática). “Transfiro os pontos em números para letras. Somo os pontos e divido pelo número de graus e então determino o grau médio que atribuirei. Aqui minha avaliação subjetiva interfere” (professor de Português).

Fica evidente que uma grande variedade de formas de avaliação é usada, em que pese a aparente uniformidade nas atribuições de notas. Evidencia-se nas pesquisas, pelas falas dos

docentes, que, para cada um deles, seus próprios procedimentos são considerados, em geral, os melhores e mais justos para determinar as notas dos alunos. Mas as aproximações a que procedem, as considerações que usam para alterar padrões fixos, etc. precisariam merecer uma análise constante por parte dos professores. Não se trata de eliminar esse grau de julgamento, mas torná-lo mais explícito e analisável constantemente.

A diversidade de opiniões sobre as avaliações que se processam em sala de aula, tanto entre os professores, como entre os alunos, e ainda entre alunos e professores, fica patente. O único ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação. Como esta avaliação deve ser realizada é uma questão aberta para debate. Debate que pode ser realizado em sala de aula entre professores e alunos na busca de maior transparência desse processo e de melhor utilização dos vários meios possíveis de serem utilizados ou criados para alimentar relevantemente os processos de ensino do professor e os de aprendizagem dos alunos.

Em alguns dos estudos analisados observa-se que a participação pessoal do professor, com seus juízos de valor, ao avaliar o aluno, é intrínseco a esse processo, mesmo quando é treinado no uso de procedimentos mais sistematizados. Isto traz ao primeiro plano de considerações a responsabilidade de cada professor como avaliador perante seus próprios alunos e a necessidade de que reflita sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos. Traz, também, à tona a necessidade de que cada professor procure aprimorar seus meios de avaliação, tentando familiarizar-se com o uso de meios variados de tal modo que possa criar e ajustar procedimentos avaliativos que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem de seus alunos, e que possam contribuir não só para situar o grupo de alunos e cada aluno face à sua aprendizagem, mas também para estimular esta aprendizagem. Que a avaliação não seja apenas finalista, mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar.

Assim, torna-se muito importante a atitude do professor diante do processo de avaliação. Como ele a concebe? Como a situa em seu trabalho de ensino? Como a realiza? Como a utiliza?

A RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES

Vamos apontar alguns aspectos relativos a processos de avaliação em sala de aula que, quando levados em conta, cremos, podem aprimorar as formas de acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos de modo mais construtivo, bem como melhorar as situações em que se fazem as provas, de tal forma que estas possam ser realizadas em condições que favoreçam ao aluno exprimir o que realmente sabe.

Inicialmente devemos lembrar que, embora comentando aspectos relativos às provas que se utilizam em sala de aula, quer do ponto de vista de sua elaboração, quer das condições de sua aplicação, estas não devem ser os únicos instrumentos de avaliação que os professores venham a utilizar. É que, em geral, são os instrumentos que têm maior peso na avaliação e os mais comumente usados.

A importância atribuída pelos professores às provas na determinação da avaliação dos alunos é muito conhecida por estes. Em geral, uma grande ansiedade é desenvolvida na preparação para uma prova, na sua realização e na discussão dos resultados em sala de aula. Tudo isto interfere na realização do aluno e na sua aprendizagem. Muitos professores orgulham-se da dificuldade de suas provas e não sentem que deram uma boa prova se muitos alunos tiraram nota alta. No outro extremo, temos os professores que tornam suas provas tão simples que não chegam

a suscitar no aluno nenhum comportamento de empenho pessoal para realizá-las. No primeiro caso, desenvolve-se nos alunos um grau de ansiedade, de frustração ou de sentimento de injustiça que interfere negativamente em seu processo de aprendizagem. No segundo, criam-se condições de indolência e nenhum empenho para aprender, muitas vezes associadas a sentimentos relativos ao desinteresse do professor pelos alunos e pelo seu trabalho.

Sentimentos negativos em relação às provas vão sendo desenvolvidos ao longo dos anos de escolarização e, indubitavelmente, se se quiser mudá-los leva-se algum tempo. Porém algumas medidas podem ser tomadas para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação às provas. Podemos destacar alguns aspectos relativos a esta questão para reflexão e discussão.

Primeiro, cuidar do que parece óbvio, mas nem sempre é cuidado: preparar bem as provas e os alunos para as realizar. Para que estas se tornem situações de aprendizagem, o professor deve dispendir algum tempo na identificação de quais aspectos de ensino de sua disciplina foram realmente trabalhados em classe no período a ser avaliado, quais dentre estes serão incluídos na prova e por quê. Depois de determinar o que será avaliado, é importante discutir com os alunos as questões trabalhadas em sala de aula, sinteticamente, conversando sobre compreensões e incompreensões, procurando explicitar, recordando os conteúdos já trabalhados de modo simples, claro e direto. Os alunos, tomando essa síntese e revisão como orientação para seus estudos, poderão então engajar-se em uma experiência de aprendizagem desafiadora e com significado. Se o professor vai utilizar um tipo de prova com que os alunos não estão familiarizados, deve trabalhar com eles em exemplos dos tipos de questões que vai usar (evidentemente com outro conteúdo). Com isto, aprova do aluno dará ao professor uma ideia de quanto ele sabe sobre o conteúdo da questão e não quanto ele sabe lidar com um certo tipo de questão ou não. Isto porque, muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho na prova, não porque não domine nada do conteúdo da matéria, mas porque não entendeu como lidar com o tipo de questão proposta pelo professor.

Segundo, dar provas com certa frequência. Um número maior de provas permite uma diminuição da pressão sobre os alunos quanto ao seu desempenho, dado que este é avaliado em um maior número de situações; também oferecem informações mais numerosas e próximas, no tempo, sobre o desenvolvimento do aluno nas matérias, facilitando seu acompanhamento e sua programação pessoal de estudos, bem como de todo o grupo-classe. Observa-se uma melhoria no clima de aprendizagem da classe quando os alunos percebem que as provas mais frequentes são dadas para acompanhar seu progresso na aprendizagem em relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e para estimulá-los em suas aprendizagens. O professor pode mostrar aos alunos como as provas podem ser usadas não só para identificar o que foi aprendido e de que modo ocorreu a aprendizagem, como também para detectar aquelas áreas em que algum ensino adicional será necessário para melhor compreensão da matéria. Com esta atmosfera, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender.

Terceiro, usar a prova corrigida como meio de ensino. É produtivo

oferecer aos alunos, o mais cedo possível, os resultados de suas provas, com comentários, dando oportunidade para uma discussão detalhada sobre por que a questão correta está correta, quais os principais problemas de compreensão sobre a matéria foram encontrados entre os alunos, qual o raciocínio necessário a cada questão. Com isto, suprem-se dúvidas e lacunas de aprendizagens anteriores e prepara-se o terreno para as que virão. Sem isto, o professor estará “ensinando no escuro”, sem saber em que alicerce está levantando a parede. Discussões coletivas sobre as questões da prova, sem personalizar resultados, também são um meio de alavancar aprendizagens em relação a pontos valiosos para o acervo de conhecimento dos alunos.

O professor pode, ainda, ajudar os alunos a superarem sua tensão emocional durante as provas, sugerindo alguns meios, como: tomar conhecimento da prova toda para ter uma ideia geral de seu conteúdo, da extensão e tipo de questões, a fim de programar seu tempo e as respostas que dará em primeiro lugar, etc.; responder às questões que sabe bem e deixar as mais problemáticas para tratar com mais vagar depois; não se preocupar com a resposta perfeita, ideal, mas com o que pode fazer e mostrar etc.

Outro ponto que parece importante considerar é o professor procurar compreender por que os alunos colam ou tentam colar em uma prova. Alguns, tratam o problema da cola dramaticamente (tirando a prova, dando zero, etc.), outros, virtualmente, a ignoram. Mas, na verdade, a maioria dos professores se sente perturbada quando suspeita da cola, e a penalidade para quem é surpreendido colando é, em geral, severa. A cola não é nova. A maioria dos alunos quer obter os graus necessários para aprovação ou são pressionados a obtê-los pela família ou outros grupos de influência. Outros se sentem inadequados ou inadaptados aos padrões de funcionamento acadêmico da escola. Como resultado, recorrem à cola. Qualquer que seja o caso, o professor deve procurar compreender por que determinados alunos recorrem a esta prática e tentar desenvolver para cada caso algum esforço para minimizar o problema, lidando com os casos específicos a fim de que este comportamento desapareça. Não há regras para isto. O professor deve encontrar os caminhos, sendo sempre interessante uma conversa para desvelar os motivos do aluno. Por outro lado, pode tentar, em classe, diminuir as oportunidades de cola, organizando várias formas equivalentes de provas, por exemplo, ou organizando questões que merecem consultas e respostas mais individualizadas, fazendo algumas avaliações por meio de atividades em grupo, etc.

Mas parece que a melhor maneira de diminuir as pressões que levam à cola é a preparação adequada do aluno para enfrentar a situação de prova, além das atitudes do próprio professor em relação ao papel desse instrumento dentro de sua filosofia de ensino, como já destacamos. Ainda, o professor pode dar aos alunos informações sobre outras oportunidades de trabalhos, atividades diversificadas ou provas extras, caso não tenham bom desempenho nas provas regulares. Por outro lado, se o professor se preocupa em mostrar para os alunos (e se ele assim acredita e faz) que ambos estão empenhados no mesmo processo e que o problema de aprendizagem de um é o problema de ensino do outro e que os graus são meios de ambos “regular seus motores”, muito da pressão que as provas provocam será diminuída.

É preciso, ainda, considerar que a preparação de uma prova, seja de que tipo for, deve ser feita tendo em conta alguns cuidados básicos para que se possa garantir que ela vai ser um instrumento que reflita o melhor possível o que o aluno sabe. Em geral os professores propõem muitas questões sobre as avaliações que devem fazer: como organizar uma prova que dê um bom referente sobre a realização de cada aluno? Qual a confiança que se pode ter nos resultados de uma avaliação? Que elementos podem interferir nas notas dos alunos?

Apesar dos diferentes tipos de questão que um professor pode usar na elaboração de uma prova há algumas características importantes que qualquer prova deve ter. Por exemplo, deve estar referida ao que realmente foi trabalhado em sala de aula e deve cobrir o material que o professor trabalhou com os alunos e as formas pelas quais trabalhou. Ou seja, a prova deve cobrir a maior parte possível do conteúdo do ensino desenvolvido e ser equilibrada com relação à ênfase que o professor atribuiu às várias partes do conteúdo e às formas pelas quais abordou esse conteúdo com os alunos. Então, uma vez que diferentes tipos de aprendizagens estão envolvidos no ensino, diferentes tarefas de prova são necessárias para verificar o que e como os alunos apreenderam os significados dos conteúdos abordados. A prova precisa ser construída de tal forma que as várias

possibilidades de aprendizagens possam ser acionadas revelando as diferentes maneiras pelas quais conteúdos podem ser aprendidos.

Alguns fatores podem ser apontados como interferindo na qualidade de uma prova e, portanto, merecendo atenção por parte do professor:

- a qualidade das questões ou itens – estes devem ser formulados de tal modo que os alunos entendam exatamente o que é pedido, ou seja, não devem se prestar a interpretações dúbias (cuidados com a linguagem utilizada);
- a extensão da prova deve ser cuidada – em geral, quanto maior o número de questões maior as possibilidades para os alunos expressarem seus conhecimentos, dado que, com um maior número de questões, pode ser realmente abrangida a maior parte dos conteúdos e objetivos visados com esses conteúdos e os variados tipos de aprendizagem possíveis. Porém, a extensão deve ser calibrada pela avaliação do cansaço que a prova pode provocar e do tempo disponível para a realização da mesma;
- o nível de dificuldade da prova – se esta é muito fácil todos os alunos responderão a tudo ou a grande parte; se ela é muito difícil, as notas tenderão todas a ser muito baixas. Dizemos, em um caso e noutro, que a prova não discriminou os conhecimentos diferenciados dos alunos; a prova deve ser equilibrada em seu grau de dificuldade;
- a forma de atribuir os pontos às questões – é preciso que a atribuição de pontos seja consistente, equivalente de aluno para aluno. Um padrão de correção deve ser estabelecido cuidadosamente antes da aplicação de qualquer prova e discutido após com os alunos;
- o ambiente onde a prova é realizada – a classe deve estar livre o mais possível de barulhos, ruídos incômodos ou movimentos que possam perturbar os alunos a ponto de atrapalhar sua concentração ou dedicação à tarefa;
- o estado emocional dos alunos – a ansiedade, a angústia ou a excitação que muitos alunos experimentam em situação de prova tendem a perturbar sua realização; os professores devem organizar suas provas de tal forma que consigam diminuir estas influências emocionais ao mínimo, como já apontamos em outra parte deste texto.

Outros fatores podem, ainda, influenciar a realização de uma prova e o professor deve estar atento ainda aos seguintes pontos:

- dar instruções bem claras quanto à prova, quanto ao tipo de questões envolvidas, como organizar ou dar respostas, enfim, tudo o que diz respeito à forma da prova deve estar bem claro para os alunos;
- caso as questões forem impressas, devem estar situadas na página de modo que sejam facilmente lidas; cada questão deve estar inteiramente contida em uma página;
- todas as correções nas questões impressas devem ser feitas antes de se dar ao aluno o papel de prova;
- a prova deve conter em primeiro lugar as questões mais simples de serem respondidas, o que deve encorajar o aluno a prosseguir e diminuir sua tensão.

Concluindo, uma prova de classe será tanto melhor quanto for o mais possível válida e coerente dentro das condições do cotidiano da escola. Uma prova válida cobre não só o conteúdo de uma sequência de aprendizagens, como também os variados tipos de aprendizagens que estão implícitas nas atividades de ensino tal como desenvolvidas em sala. Uma prova coerente dá resultados nos quais o professor pode confiar.

AVALIAÇÃO EM PROCESSO

Angelo e Cross (1993) consideram que o professor precisa ter uma série de meios de avaliação, não muito longos e que possam ser usados de modo mais continuado no correr das aulas, criados e aplicados pelos próprios professores, e cuja finalidade seria fornecer ao professor uma informação freqüente e contínua sobre o progresso acadêmico de seus alunos. O fluxo contínuo de informações precisas, que avaliações rápidas em classe fornecem sobre o aprendizado dos alunos, permite aos professores avaliar sua própria forma de ensino e redirecionar seus objetivos e formas de apresentar os conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário. Afinal, este é o papel essencial do professor, uma vez que a função de ser apenas um apresentador de informações um bom livro pode cumprir talvez melhor este papel. Essas avaliações continuadas têm, pois, o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos.

Os autores referidos caracterizam esse tipo de avaliação em aula como sendo: 1) centrada em quem aprende – com o foco na observação dos alunos; 2) mutuamente benéfica – capaz de ajudar os alunos a aprenderem a se avaliar, bem como ajudar os professores a avaliar tanto a si mesmos como aos alunos; 3) formativa – orientada no sentido não de dar notas nem classificar alunos, mas no sentido de determinar quanto eles aprenderam, quais dificuldades e facilidades têm; 4) de contexto específico – adaptável a variáveis da classe, tais como o estilo e a experiência do professor, às necessidades de aprendizagem dos alunos e às características de um particular conteúdo; 5) em constante andamento – planejada para criar um fluxo de informação constante, como um círculo, no qual os estudantes informam aos professores que por sua vez informam aos alunos; e 6) com raízes em boas práticas de ensino – aquelas que se reforçam ou refazem com as avaliações procedidas.

Em seu texto, Angelo e Cross descrevem muitas maneiras diferentes de processar avaliações rápidas em classe, no correr das aulas, as quais os professores podem adaptar às suas necessidades individuais e, a partir delas, criar outras. Segundo os autores, foram elaboradas para servir a uma grande variedade de tamanhos de classe, contextos, disciplinas e objetivos, e são breves, com a intenção de serem aplicadas no período de aula, integradamente às atividades de ensino, e têm o objetivo de avaliar o que os alunos apreenderam de partes específicas da aula ou avaliar o desenvolvimento de uma determinada habilidade que está sendo trabalhada com o grupo classe.

A técnica de avaliação em classe utilizada de maneira mais geral é o chamado “Trabalho de Minuto”. Angelo e Cross explicam: “Para empregar o Trabalho de Minuto, o professor interrompe a aula uns dois ou três minutos mais cedo e pede aos alunos que respondam brevemente a alguma variação das duas perguntas seguintes: ‘Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu nesta aula?’ e ‘Qual foi a questão importante que ficou sem resposta?’ Os estudantes escrevem suas respostas e as entregam” (p.148).

A vantagem do Trabalho de Minuto, como a de muitos outros meios avaliativos que esses autores descrevem, é que, com um pequeno investimento de tempo, os professores conseguem perceber como os seus alunos estão compreendendo partes específicas das aulas e podem então alterar sua forma de ensinar de acordo com a informação coletada, se for o caso. Essa avaliação continuada, integrada às atividades de ensino em sala de aula, voltada para a verificação dos avanços/dificuldades dos estudantes, é a própria essência de um bom ensino e da melhoria das aprendizagens.

Evidentemente, os professores não devem usar mecanicamente as sugestões citadas por Angelo e Cross, ou qualquer outro autor. As descrições dessas maneiras de avaliar servem de referência para novas criações, adaptações, modificações, etc. A chave da contribuição dessas pequenas verificações avaliativas está em serem personalizadas pelo professor e ajustadas ao grupo-classe.

Como a finalidade destas técnicas de avaliação em classe é avaliar como um grupo de alunos está aprendendo, as questões de mensuração padronizada não têm grande importância. Os professores podem apreender o que querem saber sem se preocupar com a comparação de suas verificações com as de outros grupos de estudantes, nem com outros semelhantes. Naturalmente, como acontece com outros procedimentos avaliativos, as chances de que os professores aperfeiçoem suas avaliações escolares aumentam grandemente quando elas são bem pensadas, bem planejadas e quando têm oportunidade de discutir os processos avaliativos empregados e seus resultados com colegas professores e outros profissionais da educação. Por outro lado, como esta forma de avaliação tem um foco bastante restrito, os professores não podem usá-la para generalizar e, por meio delas, é difícil que se consiga avaliar o “quadro maior” ou o nível geral do aprendizado do aluno.

ENSINO E AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Há questões de base que devem estar presentes quando se pensa, se planeja e se faz avaliação de alunos em seu processo de aprendizagem. Estas questões dizem respeito à construção e vivência de uma filosofia que fundamente o trabalho educacional que sustente uma concepção de currículo; portanto, que haja a superação da concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje em nossas escolas: em geral, não há uma filosofia de trabalho de formação que seja o eixo articulador de todas as atividades didáticas na escola e que dê sentido e defina o papel que cada atividade tem na trajetória a ser percorrida por professores e alunos nas salas de aula ou na escola. Havendo um eixo norteador consensuado e conhecido, partilhado, assumido e renovado, com compromisso, por todos os envolvidos na formação das crianças e jovens, as articulações das aprendizagens serão amplamente favorecidas e a avaliação tomará sentido a partir desse eixo. Ou seja, um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence.

Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. A estrutura e a dinâmica das escolas, com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveriam mostrar-se como uma orquestra, a fim de apresentar no final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido. Cada instrumento com seu papel, cada disciplina com seus objetivos integrados e harmonizados no conjunto, em função de metas mais amplas a atingir. Em um contexto assim colocado, a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola. Ao professor devem ficar claros os aspectos mais importantes a avaliar, não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação esta mais amplamente compreendida.

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos algum fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre a grandeza do fenômeno. Temos um número, a frequência em uma categoria, etc. Sabemos o sentido destas

grandezas se tivermos algum critério de comparação: grande, pequeno, muito, pouco, etc. Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado destas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. Como dizem Amorim e Souza (1994) a “avaliação não é algo que se dê de modo dissociado do objeto ao qual se dirige e não se concretiza independentemente dos valores dos sujeitos em interação. Assim, os princípios norteadores de uma proposta avaliativa e de seu próprio processo de construção representam uma explicitação do posicionamento de sujeitos frente a um determinado segmento da realidade, sujeitos esses que ocupam diferentes lugares sociais, o que leva ao afloramento de divergentes e conflitantes ênfases na avaliação.” (p.125)

Em seu sentido mais amplo, então, uma avaliação é um julgamento de valor. No caso de nosso interesse, a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal; como o fazem e quais atitudes e valores revelam que sejam pertinentes ao seu domínio vivencial. Não basta, pois, apenas medir ou levantar dados, por testes, provas clássicas ou questionários; estes instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo mas não são suficientes; é preciso inferir, comparar, analisar consequências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Um trabalho integrado de professores e alunos.

Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos,

embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividades de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo, etc.

Avaliar o aluno tem um referente direto: o ensino tal como desenvolvido pelo seu professor na particular disciplina ou atividade, em uma dada escola. Pensar um processo de avaliação de alunos sem que este se integre no planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino do professor no contexto da escola, gera algumas avaliações que conhecemos sobejamente: muitas vezes tecnicamente bem-feitas, mas vazias de sentido ou tecnicamente péssimas e ainda mais vazias de sentido.

O exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa

– ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou auto- afirmações pessoais. Nesta perspectiva, a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo-sociais valiosas para os participantes desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. de A. A avaliação da aprendizagem em duas escolas públicas de Salvador: tendências e perspectivas. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 1997.
- AMORIM, A.; SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação institucional da universidade brasileira, Estudos em Avaliação Educacional, FCC, São Paulo, n.10, 1994.
- ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. (2nd. ed.). San Francisco, Jossey Bass, 1993.
- BATSCHAUER, A. M. de B. Do sujeito avaliador na prática da avaliação escolar: a identidade que fala e sente. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Supervisão e Currículo, 1993.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de quarta e quinta séries do primeiro grau. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- BROWN, A. J. Appraisal Procedures in the Secondary Schools. Practice-Hall, N. Jersey, 1970.
- CAETANO, J. J. A subjetividade no ensino de matemática: investigando as correções de provas escritas de matemática no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 1998.
- CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- DALBEN, A. I. L. F. Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p.47-59, nov. 1996.
- DART, R. T. Comportamentos indicativos e fatores responsáveis pela ansiedade do aluno em situações de avaliação. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.
- GAMA, Z. Z. A avaliação na escola de segundo grau: primeira série do segundo Grau. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1993.
- GOMES, J. A. O processo de avaliação de desempenho escolar em ciências no primeiro grau (quinta a oitava séries): uma análise sobre a percepção dos docentes e alunos. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.
- GOTTMAN, J. M.; CLASEN, R. E. Evaluation in Education: a practitioners guide, Peacock, 1972.
- GUILHERME, C. C. F. Avaliação no Ciclo Básico: concepções, práticas e dificuldades. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1998.
- LOURENÇO FILHO et al. Três ensaios sobre avaliação educacional. CETPP-FGV, 1968.
- PAREDES, M. A. T. Avaliação formativa: uma experiência com alunos do secundário. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.
- POPHAM, W. J. Como avaliar o ensino. Ed. Globo, Porto Alegre, 1976.
- RAPHAEL, H. S. A avaliação em salas de aulas públicas: tentando sua compreensão. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1993.

RESSLER, M. S. A avaliação e o cotidiano escolar: do discurso à prática de professores de séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

SAMESHIMA, D. C. T. Avaliação da aprendizagem matemática da perspectiva do professor. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, 1996.

SANTOS, M. A. dos. Desvelando o jogo da avaliação entre professor e o aluno. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Psicologia da Educação, 1994.

SILVA, C. A. N. Avaliação: uma faca de dois gumes – um estudo sobre a prática avaliativa nas escolas. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

SOUZA, N. A. de. A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizador do ciclo básico paranaense. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – Campus Marília, 1995.

TURINI, L. D. A. A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de História. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 1995.

TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de Ensino e Avaliação. PUC-Meridional, Porto Alegre, 1975.

VASCONCELOS, C. dos S. Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor, representações e práticas. Tese (doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

ZAMBELLI, P. C. Avaliação: um permanente desafio. Tecnologia Educacional, 25, 136-137, Rio de Janeiro, 1997, p.57-60.

POLÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA A ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, n. 39, p.65-80, 2013- <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda possui graduação (1984) em Fonoaudiologia pela Universidade São Paulo (USP). É mestre (1992) e doutora (1996) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente na Graduação e na Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Neiva de Aquino Albres possui graduação (1999) em Fonoaudiologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), é mestre (2005) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Silvana Lucena dos Santos Drago é pedagoga com especialização em Distúrbios da Áudio-Comunicação, Administração e Supervisão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC/SP) e assessora técnica responsável pela Diretoria de Orientação Técnica em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a atual política para educação de alunos com surdez no município de São Paulo, já que tal política tem impacto na indução de ações no sentido de criar ou não melhores condições para a aprendizagem desse alunado. A educação de surdos é tema polêmico e resultados satisfatórios nem sempre são alcançados. A língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos. Propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva emergem e debatem o direito linguístico da pessoa surda, a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues, além de demandarem políticas governamentais para sua implementação. No Brasil, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, tratam da língua brasileira de sinais (Libras) e da educação de surdos, indicando a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras) cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos. Nessa perspectiva, destaca-se o caso do município de São Paulo, que conta com surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos) regulamentadas pelo Decreto nº 52.785, de 2011, que cria escolas municipais de educação bilíngue para surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino, e pela Portaria nº 5.707, também de 2011, que regulamenta o referido decreto.

Palavras-chave

Educação inclusiva – Educação de surdos – Língua de sinais – Políticas públicas em educação.

I - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Contatos: cristinalacerda@uol.com.br;

neivaaquino@yahoo.com.br

II - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: silvanadrango@yahoo.com.br

Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

A policy for bilingual education extensive to deaf pupils of the municipality of São Paulo

Abstract

The objective of this article is to analyze the current policy for education of deaf pupils of the municipality of São Paulo, considering that such policy has an impact on the induction of actions towards creating better learning conditions for these pupils. The education of deaf pupils is controversial and satisfactory results are not always achieved. Sign language is the constitutive language of deaf people and whenever it is accepted within educational scenarios it tends to favor an improved performance of these pupils. Proposals for schools for deaf pupils and of an inclusive education have emerged and put under debate the linguistic rights of deaf people, the existing methodological approaches and the role of bilingual professionals, and have also demanded government policies for their implementation. In Brazil, the 2002 Act No 10436 and the 2005 Decree No 5626, which deal with the Brazilian Sign Language (Libras) and with the education of deaf

people, signal to the need to educate future professionals (bilingual teachers, deaf instructors and Libras interpreters) that are aware of the special linguistic situation of deaf pupils. Under this perspective, the text explores the case of the municipality of São Paulo, which has deaf pupils inserted into distinct educational contexts: municipal schools of bilingual education (for deaf pupils) and regular schools (that accept both hearing and deaf pupils) regulated by the 2011 Decree No 52785 that creates municipal schools of bilingual education for the deaf (EMEBS in the Portuguese acronym) within the municipal school system, and by the 2011 Ordinance No 5707 that regulates the above-mentioned Decree.

Keywords

Inclusive education – Education of deaf pupils – Sign language – Public policies in education.

I- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brazil.

Contacts: cristinalacerda@uol.com.br;

neivaaquino@yahoo.com.br

II- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.

Contact: silvanadrageo@yahoo.com.br Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

Propostas políticas para a educação de surdos

A educação de surdos é tema polêmico desde seus primórdios. A língua de sinais é sabidamente língua de constituição de sujeitos surdos (MOURA, 2000), e quando é assumida em espaços educacionais, favorece um melhor desempenho dos alunos surdos (LODI; LACERDA, 2009).

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais. Assim, destaca-se o caso do município de São Paulo, que conta com alunos surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos). Nessa perspectiva, é fundamental que nos dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade.

A questão do acesso à língua de sinais é premente no atendimento educacional à criança surda. Qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso. Contudo, isso não é observado em várias experiências escolares em cujas salas de aula atuam profissionais com domínio parcial de Libras (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2006).

O número de alunos surdos matriculados em classes de ouvintes nas escolas regulares é crescente (MELETTI; BUENO, 2010), e nelas tais alunos são chamados de *surdos incluídos*. Infelizmente, na maioria desses casos o aluno surdo é tratado como se ouvinte fosse, devendo acompanhar os conteúdos preparados para ouvintes sem que qualquer condição especial seja propiciada para sua aprendizagem (SILVA; PEREIRA, 2003).

As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos. As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos

e para o avanço de políticas públicas nessa direção. Assim, como resultado de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, emerge uma nova legislação federal – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) –, o que é importante para nortear o atendimento escolar do aluno surdo com atenção a aspectos da abordagem bilíngue.

A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior. Já o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) trata, entre outras providências, sobre educação de surdos, modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino e modos de prover acessibilidade linguística a eles, além da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas. Amplia-se, assim, a difusão da Libras e sinaliza-se o interesse pela formação de futuros profissionais cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos. O mesmo decreto também dispõe sobre a formação do professor bilíngue e do instrutor surdo de Libras; a formação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa; e o direito dos surdos de ter acesso às informações em Libras e à educação bilíngue.

Políticas de educação especial voltadas ao alunado surdo são importantes porque podem induzir ações no sentido de criar melhores condições de aprendizagem para tal alunado, já que suas dificuldades educacionais não são inerentes à condição de surdez e o atendimento educacional bilíngue pode favorecer seu aproveitamento escolar (SVARTHOLM, 2008). Nessa perspectiva, o objetivo do presente artigo é realizar uma análise da política de educação de alunos com surdez no município de São Paulo na atualidade.

Aspectos teórico-metodológicos que embasam este estudo

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade linguística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se a isso a relevância da disposição de recursos – sejam eles humanos, materiais, metodológicos ou outros – importantes para um ensino de qualidade no espaço escolar (LODI; LACERDA, 2009).

O processo de aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, já que se constitui como base simbólica essencial para o desenvolvimento humano, e a educação depende fundamentalmente da linguagem para promover a construção de conhecimentos. Desse modo, linguagem e língua são pilares centrais em qualquer contexto educacional. Vygotsky (1998) aponta para a centralidade do uso de signos e instrumentos na constituição do sujeito, pois estes são mediadores – auxiliares – da atividade mental superior humana. Os signos são *instrumentos psicológicos* que colaboram e configuram as construções mentais, já que são orientados internamente. O processo contínuo de construção das significações nasce das experiências externas que se internalizam e constituem o indivíduo. É nas ações, nas interações sociais e na linguagem que o homem mergulha nessa rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e se desenvolvendo ao longo de toda sua vida. E tal processo complexo não pode ocorrer sem uma língua estruturada e compartilhada socialmente que favoreça as mediações e as construções de sentido.

Bakhtin (1986), estudioso das questões da língua e da linguagem, também se apoia em uma perspectiva histórico-cultural, afirmando que é a partir do meio ideológico e social que se forma a consciência individual. Assim, a palavra é fundamental na constituição dessa consciência, exercendo a função de signo. Para o autor, o dialogismo ocupa lugar central, pois os processos que envolvem a linguagem são responsáveis pela complexidade da vida humana. De acordo com ele, toda enunciação é um diálogo e, portanto, o enunciado não é algo isolado, mas sim um elo de uma cadeia infinita, num processo de comunicação ininterrupto.

A Libras é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal; ao longo do território brasileiro, apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais de cada lugar. É uma língua autônoma, dotada de gramática específica estruturada nos diversos níveis linguísticos (GESSER, 2009). A importância da Libras para o desenvolvimento dos alunos surdos é enorme, já que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”; tal utilização, por sua vez, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), conferindo à enunciação/linguagem/língua papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos.

Assim, os textos legais constituem importante campo de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas, de modo que a melhor compreensão de tais textos pode colaborar, em nosso caso específico, para o melhor atendimento de sujeitos surdos.

As pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais aos estudos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos. Além disso, entende-se que esses documentos representam a política, apesar de não a serem de fato, e devem ser vistos como parte de um processo contínuo “cujo *locus* de poder está constantemente mudando” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Compreendemos, pois, que a análise de uma fonte legal é apenas um instrumento para interpretação, apesar de ser uma peça fundamental. Para Cury (2002, p. 246), o contorno legal indica direitos, deveres, proibições, possibilidades e limites de atuação: tal conjunto possui impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre estejam conscientes de suas implicações e consequências.

Assim, para este estudo foram considerados documentos sobre o atendimento da educação especial no município de São Paulo visando analisar a proposta de educação para surdos explicitada nos seguintes textos: Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 (cria escolas municipais de educação bilíngue para surdos – Emebss na rede municipal de ensino) e Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011 (regulamenta o Decreto nº 52.785, que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – Emebss na rede municipal de ensino e dá outras providências). Também foram consideradas entrevistas com gestores da diretoria de orientação técnica da área de educação especial (DOT-EE) e da equipe assessora, todos ligados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

Análise da política proposta pela rede municipal de educação de São Paulo

A oferta dos atendimentos da educação especial na rede municipal de educação já era prática desenvolvida anteriormente à publicação dos documentos em análise, com escolas municipais especiais para alunos surdos e salas de apoio pedagógico especializado para os alunos surdos matriculados nas demais unidades educacionais.

Com o Decreto nº 52.785/11, a educação especial transformou as escolas especiais em bilíngues e definiu a escolha de algumas escolas regulares como polos de atendimento inclusivos e bilíngues para surdos. O foco central dos documentos analisados é marcar a Libras como língua de acesso aos conhecimentos pelos alunos surdos e criar condições a fim de que ela circule nas escolas. Para tanto, indica-se a necessidade de formação de coordenadores, professores bilíngues, professores do ensino regular, demais professores, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

A gestora da DOT-EE, em entrevista, indica que a construção de uma educação bilíngue precede tal documento, datado de 2011.

Em 2005 a SME realizou reunião com os gestores das escolas municipais de educação especial (Emees) a fim de identificar as dificuldades e levantar propostas para melhorar o funcionamento dessas unidades, visando oferecer suporte pedagógico para a escola, para o professor e para os alunos. Foram apontadas como prioridade a organização de diretrizes, definição do currículo para as EMEEs e a formação específica para atender as necessidades das equipes que atuam nessas unidades. (Gestora da DOT-EE, entrevista, 2012)

Embora houvesse a oferta de atendimentos da educação especial e das escolas especiais de surdos, não havia garantia de respeito ao direito linguístico do aluno surdo. Durante várias décadas imperou o modelo oralista de educação de surdos e muitos profissionais foram contratados e formados nesse contexto. Há uma mudança histórica e social de paradigma (SKLIAR, 1999) – considerando a surdez como uma característica socioantropológica e a Libras como língua de direito – que é defendida nas esferas políticas e sociais (associações de surdos, acadêmica, entre outras), mas não necessariamente assimilada pelas práticas escolares. Diante desse quadro, a SME/SP trabalhou na perspectiva de formação continuada do corpo docente:

Em 2005 foram planejadas ações de formação para os professores e os gestores e para aquisição de materiais e equipamentos para as EMEEs, bem como procedimentos para a contratação de intérpretes, organização de cursos de Libras para educadores e funcionários e a realização do Festival Esportivo e Cultural de Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino. (Gestora da DOT-EE, entrevista, 2012)

Desse modo, os documentos analisados indicam um posicionamento político em relação à educação de surdos, mantendo a estrutura de escolas de surdos, assumindo a participação destes também nas escolas regulares e prevendo, contudo, uma estrutura mais atenta à condição bilíngue de tais sujeitos. Em ambos os casos garantem-se ações mediadas pela Libras. Assim, mantém-se um funcionamento histórico defendido por profissionais que atuam nessas unidades, usuários, familiares e comunidade surda e, ao mesmo tempo, oferta-se uma modalidade de educação bilíngue inclusiva para responder à demanda de alunos surdos fora do alcance dessas unidades.

Em 2005 foi publicado o Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), no qual foram indicados novos profissionais a serem integrados nas escolas responsáveis pelo atendimento de alunos surdos. Tais profissionais foram definidos como necessários para uma educação bilíngue; são eles: professor bilíngue, professor e/ou instrutor de Libras e intérprete de Libras. Acompanhando pressupostos semelhantes, o Decreto nº 52.785 (SÃO PAULO, 2011a) define, entre os profissionais necessários para execução de educação bilíngue para surdos e de serviços da educação especial nas escolas inclusivas bilíngues (escolas-polo), os seguintes:

Art. 6º - São considerados profissionais especializados no atendimento aos alunos surdos, nos termos da presente Portaria:

- I - professor de educação infantil;
- II - professor de educação infantil e ensino fundamental I;
- III - professor de ensino fundamental II e médio;
- IV - instrutor de Libras;
- V - intérprete de Libras;
- VI - guia-intérprete.

Os profissionais indicados nos pontos I, II e III devem ser professores bilíngues (com domínio em português e Libras) concursados da rede municipal de educação; já os profissionais indicados nos pontos IV, V e VI seriam profissionais bilíngues a serem contratados emergencialmente, visto não estarem disponíveis nos quadros municipais devido à novidade da proposta e à ausência desses cargos na SME/SP.

Antes da definição dos profissionais, a SME/SP desenvolveu ações no campo documental das escolas e do currículo propriamente dito, construindo o currículo de português para surdos e de Libras para surdos em todo o ensino fundamental, como comenta a gestora:

Em 2008, o objetivo era elaborar *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental*, o que contou com a participação de um grupo representativo das EMEEs que realizavam a articulação entre o grupo e os professores das escolas, de forma que todos par71 Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

Nesse mesmo ano também foram elaboradas as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras* para os alunos surdos desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na elaboração desse material, participaram representantes de todas as EMEEs, profissionais dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl e das Diretorias de Ensino, bem como professores surdos, experientes no ensino da Libras. (Gestora da DOT-EE, entrevista, 2012)

Assim, destaca-se a proposta de atuação nas escolas de novos profissionais responsáveis pelo atendimento de alunos surdos: um professor especialista no ensino de português para surdos e um professor de Libras. O discurso da gestora dá destaque à produção coletiva tanto discutida em gestão democrática para a efetivação de qualquer proposta, visto que os profissionais se sentem produtores e envolvidos em um novo projeto da rede de ensino.

Trabalharemos aqui, então, de forma mais detalhada sobre o perfil dos profissionais previstos nos documentos analisados, por considerarmos este um aspecto fundamental da proposta.

A) PROFESSOR BILÍNGUE

O professor bilíngue é um professor com formação em curso superior de pedagogia ou em licenciatura específica que atua no processo de ensino-aprendizagem em escolas bilíngues. No país, muitas escolas têm-se organizado como escolas bilíngues, principalmente nos pares linguísticos inglês/português e francês/português (MEGALE, 2005). No âmbito da educação de surdos, a educação bilíngue Libras/português ganha força com a regulamentação da Lei de Libras, por meio do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), como já argumentado anteriormente.

Em programas de educação bilíngue para surdos, há necessidade de diferentes profissionais (professores bilíngues, instrutores surdos de Libras, intérpretes de Libras) nos quadros da rede de educação, como indicam Lodi e Lacerda (2009). Todavia, o conceito de professor bilíngue é ainda fluido, sem contornos bem definidos. Fernandes (2012, p. 105) indica que o professor bilíngue é o “professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua”.

Destaca-se, ainda, que a legislação nacional prevê a formação desse professor em curso de pedagogia bilíngue:

Capítulo III - Art. 5º - A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005)

Consideramos que esse artigo do decreto prevê a formação do professor em curso bilíngue, mas não menciona detalhes da formação para a execução de uma educação bilíngue, ou seja, não faz referência a aspectos da formação pedagógica para a prática de ensino no contexto da educação bilíngue. O fato de a formação se dar em duas línguas distintas de instrução não garante a apropriação de saberes docentes para a execução de uma educação bilíngue. Ainda em relação à formação do profissional, o documento indica:

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005)

Dessa forma, para a promoção de uma educação bilíngue, exige-se o conhecimento linguístico, mas não necessariamente o conhecimento pedagógico. No que tange à ação pedagógica em educação bilíngue, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005)

Atualmente, esse tipo de curso de formação de professores em pedagogia bilíngue é incipiente no Brasil, havendo apenas um curso oferecido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro (INES, 2012). É importante salientar que a intenção desse curso é a formação prioritária de professores surdos em curso de pedagogia, conforme indicado no Decreto no 5.626/05 (BRASIL, 2005).

O ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução (L1) e o português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar. (FRANCO, 2009, p. 19)

Assim, há uma única experiência nesse sentido e ainda em processo de ajustes e avaliação, formando poucos alunos a cada ano no Estado do Rio de Janeiro. Torna-se pouco provável, pois, que as secretarias de educação dos diversos Estados e municípios brasileiros possam ter tal formação como requisito para a contratação do profissional. Desse modo, constata-se que, no âmbito da SME/SP, a exigência de formação de tal profissional se dá pelo seguinte texto:

§ 1º - Os professores referidos nos incisos I a III, integrantes da Carreira do Magistério Municipal, serão denominados Professores Bilíngues se comprovada, além da habilitação na área de atuação, aquela específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2011b)

Exige-se inicialmente, portanto, um conhecimento acadêmico na área da surdez e uma formação pedagógica para a aplicação de uma educação bilíngue. Além disso, no artigo 13 da mesma portaria, registra-se a importância do compromisso com a formação continuada, sendo nas Emebs que:

I - Os professores da Educação Infantil deverão participar da formação sobre vivências específicas que contemplem aspectos da aquisição de linguagem e desenvolvimento da criança surda (SÃO PAULO, 2011b)

A partir desse ponto explicitado no documento, entende-se que dos professores bilíngues, para atuação na educação infantil, serão requeridos conhecimentos que, outrora não mencionados e aqui mais bem detalhados, remetem à especificidade da aquisição da linguagem, aspecto central no desenvolvimento dos alunos surdos.

II - Os professores de Ciclo I deverão participar da formação específica sobre metodologia de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e demais componentes curriculares que serão promovidos por SME/DOT-EE/Cefai.

IV - Os professores do Ciclo II que vierem a ministrar aulas do componente curricular Língua Portuguesa deverão participar de cursos de formação continuada em metodologia no ensino de segunda língua para surdos, promovidos por SME/DOT-EE/Cefai. (SÃO PAULO, 2011b)

Por essa legislação, professores bilíngues, tanto os com formação em pedagogia que trabalham com o letramento nas séries iniciais quanto aqueles com formação em Letras/português (especialistas) que ministram a disciplina de português, ficam obrigados a passar por formação continuada para aperfeiçoar conhecimentos sobre metodologia do ensino de segunda língua para surdos. Cabe destaque aqui que o ensino de português para surdos é um entrave recorrentemente discutido na literatura (LODI, 2004; PEREIRA, 2005; FERNANDES, 2006) e que merece ser enfrentado prevendo-se formação continuada que atente para as dificuldades e singularidades do processo e favoreça aos professores o desenvolvimento de ações pedagógicas compatíveis com o objetivo proposto, qual seja: ensinar português na modalidade escrita com base nos conhecimentos em língua de sinais.

V - Os professores do Ciclo II que vierem a ministrar aulas dos demais componentes curriculares deverão participar de cursos de formação continuada em metodologias de ensino específica para surdos, promovidos por SME/DOT-EE/CEFAI. (SÃO PAULO, 2011b)

Aos professores bilíngues que trabalhem com outras áreas do conhecimento além das que envolvem o ensino de línguas, também é indicada, no artigo 13 da referida portaria, a necessidade de formação para maior conhecimento sobre metodologias de ensino específicas para surdos, tal como a execução de uma pedagogia visual, e sobre aspectos da Libras que favoreçam o ensino das diferentes disciplinas, entre outras questões. É recomendado que os professores do 1º ciclo participem dos dois tipos de formação, tanto para o ensino de língua portuguesa quanto para o ensino dos demais componentes curriculares, uma vez que são responsáveis pela formação dos alunos nas diversas áreas do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental. Além das questões metodológicas e do fazer docente no processo de ensino-aprendizagem, na portaria também está prevista a formação continuada em Libras.

§ 1º - Os professores Bilíngues deverão participar, ainda, das ações de formação continuada em Libras oferecida por DOT/SME, em parceria com o Cefai da DRE. (SÃO PAULO, 2011b)

Os pontos destacados revelam a compreensão dos gestores dessa Secretaria de que o perfil do professor bilíngue vai além de seu domínio linguístico em português, de seu domínio linguístico em Libras ou de sua formação como professor. O documento indica a consideração de que também o conhecimento de processos de ensino-aprendizagem, procedimentos metodológicos e curriculares que levem em conta a característica sociocultural e linguística do sujeito surdo são indispensáveis. A portaria considera a incorporação de profissionais já presentes na rede municipal de educação, mas indica a mesma Secretaria com função de formadora de especificidades de seu corpo docente para o atendimento adequado da clientela surda.

Esse caminho revela o interesse pela execução de um programa de educação bilíngue com ações previstas para curto, médio e longo prazo. No curto prazo, são indicados professores da rede fluentes em português e Libras, mas são previstas formações continuadas para ampliar tanto o domínio em Libras, quanto o conhecimento de metodologias de ensino adequadas aos sujeitos

surdos. Assim, não se trata de simples deliberação de exigência de formação prévia, o que seria irreal no cenário de formação de professores atual, sem a oferta de condições para a construção e a consolidação do programa de educação bilíngue.

Entre os mecanismos criados, está a formação continuada e em serviço já muito trabalhada com os professores da rede municipal de ensino de maneira geral. A própria rede municipal assume o papel de formar continuamente seus quadros, e com o professor bilíngue não poderia ser diferente.

A oferta de formação continuada pode ser realizada tanto pela própria diretoria de orientação técnica da educação especial, que contrata profissionais afinados com suas diretrizes, quanto pela contratação de outras instituições de ensino para execução de tal tarefa, como aponta a gestora da DOT-EE em entrevista:

Como previsto, o Programa Inclui está estruturado em sete projetos, sendo que um deles é o Projeto Reestruturar. Dentre as metas do projeto estão:

1. elaboração de proposta para a organização de escolas bilíngues, currículo e avaliação na perspectiva da educação bilíngue.
2. organização da formação das equipes que atuarão nessas escolas.
3. elaboração de um documento orientador da *Política de Atendimento para Alunos Surdos na Rede Municipal de Ensino*.

Para atender à meta 2, dentre as atividades, desenvolvemos curso de pós-graduação *lato sensu* em parceria com universidades públicas e privadas e formação de grupos de trabalhos (GTs) executados na própria Secretaria por meio de assessoria de pesquisadores externos. (Gestora da DOT-EE, entrevista, 2012)

Dessa forma, a Secretaria faz uso de seu pessoal e proporciona a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* ou de capacitação. Sabemos dos entraves para a oferta de formação continuada para professores em serviço: horários compatíveis, locais acessíveis, demanda de tempo para estudo e aprofundamento. A formação continuada é bastante necessária, mas nem por isso é simples de ser implementada (TEIXEIRA, 2002).

Os professores bilíngues podem também assumir a disciplina de ensino de Libras. Tal disciplina tem como objetivo ampliar os conhecimentos e a reflexão sobre a língua brasileira de sinais considerando seu uso e seus aspectos gramaticais. Nesse sentido, há uma distinção entre o professor de Libras, responsável pela referida disciplina, e o instrutor de Libras. Espera-se que os professores bilíngues da rede municipal tenham como formação:

Art. 8º - Os professores que vierem a ministrar aulas do componente curricular LIBRAS deverão apresentar formação, observada a seguinte ordem:

- I - graduação em Letras/Libras;
- II - pós-graduação em Libras;
- III - certificação de proficiência em Libras;
- IV - experiência comprovada de docência em Libras.

Assim, para ser responsável por essa disciplina nas unidades escolares, é exigida formação em nível de graduação ou pós-graduação *lato sensu* ou, na falta de tal formação, experiência no ensino de Libras.

b) INSTRUTOR DE LIBRAS

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deveria ser realizada em nível superior, em

curso de graduação em pedagogia bilíngue ou em licenciatura plena em Letras/Libras, como prevê o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Contudo, sabemos que o curso Letras/Libras, ainda bastante recente no país, foi oferecido na modalidade à distância em quinze polos em 2008 e em vinte polos em 2010, com turmas de cinquenta alunos em cada um dos polos espalhados pelo Brasil. Em São Paulo, formaram-se quarenta pessoas em 2010, o que certamente constitui um número insuficiente para atender às demandas de ensino das redes municipais, estaduais e de ensino superior que se estão consolidando na perspectiva de uma educação bilíngue e considerando alunos surdos. Alguns novos cursos presenciais estão sendo organizados e oferecidos, mas o conjunto de vagas ainda é tímido perto da necessidade real da área.

Assim, a Portaria nº 5.707 (SÃO PAULO, 2011b), sensível a essa realidade, define o profissional a ser contratado pela SME/SP como preferencialmente surdo com certificação mínima em nível médio e certificado de proficiência no uso e no ensino de Libras.

O certificado de proficiência mencionado é o Prolibras, exame nacional promovido pelo Ministério da Educação e aplicado por instituições de ensino superior (IES). O objetivo do exame é viabilizar a certificação de proficiência em língua brasileira de sinais para sua tradução, sua interpretação e seu ensino. O Prolibras certifica: a) pessoas, surdas ou ouvintes, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em Libras, interessadas em ser professores ou instrutores de Libras; b) pessoas, ouvintes ou surdas, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras interessadas em exercer essa função.

A SME/SP indica que a função de instrutor de Libras será preferencialmente destinada aos profissionais surdos, visto que eles são modelo linguístico e de identidade surda, fomentam o uso da Libras em todos os espaços da escola e, por constituírem-se como surdos e por suas trajetórias de vidas, têm condições experienciais e linguísticas de contribuir de forma ímpar para a construção de uma didática bilíngue. Além disso, assim a Secretaria favorece a inclusão profissional dos surdos no campo da educação.

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos. (LODI, 2005, p. 419)

Nessa perspectiva, o professor ou instrutor surdo é importante como um *outro* que contribuirá para a constituição das crianças surdas em relação com um todo social diverso, não mais pautado apenas na percepção de um mundo exclusivamente ouvinte, mas em coexistência de duas formas de vivenciar o mundo.

O instrutor surdo será responsável por realizar atividades de formação em Libras para a comunidade escolar, incluindo aí os pais e familiares dos alunos surdos e ouvintes das turmas em que há alunos surdos incluídos (art. 11, § 2º, da Portaria nº 5.707). Assim, os instrutores, preferencialmente surdos, têm tanto a tarefa de ensinar Libras para toda a comunidade escolar, quanto a de acompanhar e trabalhar colaborativamente com os professores bilíngues que assumirão o componente curricular Libras em todos os anos do ensino fundamental (2º ciclo).

§ 4º - As aulas de Libras serão ministradas pelo Professor Bilíngue regente acompanhado pelo Instrutor de Libras, preferencialmente surdo. (SÃO PAULO, 2011b)

A estratégia da SME/SP, pela condição de ter em sua maioria professores bilíngues ouvintes, é de que tais professores tivessem o apoio do instrutor surdo, levando em consideração as questões já pontuadas relativas a modelo linguístico e percepção positiva da surdez.

Esses profissionais não figuravam no quadro funcional do município e precisam ser criados cargos e funções, indicando-se ações a serem postas em prática a médio e longo prazo. A diferença

entre professor e instrutor de Libras estará na titulação: por já ser graduado ou ter apenas o ensino médio, respectivamente.

§ 1º - do art. 11 - Usa a Libras para se comunicar em todos os espaços e momentos da escola, visando com essa ação ser modelo linguístico para as crianças surdas nas unidades educacionais participantes da proposta de educação bilíngue, nas Emebss e nas unidades polo indicadas pela SME. (SÃO PAULO, 2011b)

As mudanças propostas nos documentos apontam alteração na estrutura e na organização da educação especial, em um movimento de maior especialização das escolas exclusivas para surdos, de um lado, e de descentralização da educação de surdos de outro, quando organiza sua inserção bilíngue também em escolas regulares.

c) INTÉRPRETE DE LIBRAS

Interessa destacar a importância do intérprete de língua de sinais nos vários contextos educacionais para desenvolver a mediação entre usuários de Libras e de português em escolas inclusivas. O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) prevê, em seu capítulo V, artigo 17, a necessidade de formação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa (TILS) por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras/língua portuguesa. Atualmente, esse curso específico é oferecido por poucas instituições de ensino superior, e a realidade vivenciada é a da formação promovida principalmente em práticas sociais diversas (espaços religiosos, associações de surdos, entre outros) e no contexto escolar.

Dando sequência, o artigo 18 do referido Decreto determina que, nos dez anos seguintes à sua publicação, será aceita a formação do TILS em nível médio realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Dispõe o documento, ainda, que tal formação pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, com a condição de que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas anteriormente. Essa última instância de formação visa atender à demanda de serviços que decorre das mudanças no atendimento dos surdos em todos os setores públicos (educacional, saúde, judicial, entre outros) e que não pode aguardar a formação em larga escala de profissionais TILS em nível superior.

Ainda em relação à preocupação com a demanda e a capacitação profissional na área nos dez anos seguintes à sua publicação, o artigo 19 indica que, em não havendo pessoas com a titulação exigida para o exercício da profissão nas instituições de ensino, pode-se recorrer a profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (BRASIL, 2005)

A legislação vigente impacta diretamente o TILS que atua no campo educacional. O intérprete é uma figura importante para que os alunos surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas regulares onde a língua de instrução é o português, não apenas aos conteúdos

escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais num processo ativo, dinâmico e dialético. Seu trabalho visa a uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar, configurando-se como espaço de respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, e propiciando o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (LACERDA, 2000a, 2000b, 2002).

No entanto, a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas, sendo também importante a disposição de recursos humanos, materiais e metodológicos adequados para que o aprendizado realmente se desenvolva. Portanto, a formação para o intérprete educacional

vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente a difícil tarefa da tradução/interpretação. (LACERDA, 2007, p. 9)

No âmbito da legislação em análise neste estudo, a SME/SP, no artigo 6º do documento, aponta o seguinte requisito para credenciamento:

§ 5º - O Intérprete de LIBRAS, citado no inciso V deste artigo, será profissional contratado pela SME com certificação mínima em ensino médio, e certificação em proficiência na tradução e interpretação da Libras / Língua Portuguesa / Libras. (SÃO PAULO, 2011b)

Além disso, indica as escolas do ensino regular como espaço de atuação para o intérprete educacional:

Art. 7º - Constituem-se área de atuação dos profissionais de que trata o artigo anterior: V - Intérprete de Libras - nas escolas de ensino regular que tenham alunos surdos matriculados. (SÃO PAULO, 2011b)

Vê-se que o intérprete educacional trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos, mas também se envolvendo nos modos de tornar tais conteúdos acessíveis para o aluno a partir de conversas e trocas de informações (LACERDA, 2009). Como qualquer outro profissional que trabalha no espaço escolar, suas opiniões são essenciais em todos os processos envolvidos, pois ele é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue.

No Brasil, a atuação do intérprete de língua de sinais no cenário escolar é recente e traz ainda indagações sobre sua formação, suas práticas e a realidade que vivencia na escola. São tais inquietações que justificaram a elaboração da pesquisa ora apresentada e das análises que se seguem.

Dessa forma, o sentido da política como ações para a promoção de uma equidade aos bens sociais pode ser interpretado no âmbito da educação de surdos a partir do que diz Skliar (1999, p. 7):

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

O movimento histórico de construção de uma educação bilíngue para surdos surge da necessidade de uma comunidade reconhecida no Brasil como minoria linguística e tem seu caminho construído em documentos com previsão de criação de cargos.

Paralelamente às ações que vêm sendo implementadas, temos o objetivo de que ao final de 2012 os GTs irão produzir documento orientador para o funcionamento das escolas bilíngues, apontando propostas para o aperfeiçoamento do projeto, e também se pretende organizar

recursos e estratégias didáticas para o ensino bilíngue. Além disso, estamos organizando documentos para consulta quanto à possibilidade da criação de cargos de professor de Libras, de intérprete e guia intérprete. (Gestora da DOT-EE, entrevista, 2012).

Para finalizar, cabe fazer um paralelo com a educação de surdos no cenário nacional. Em 1999, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) produziu a carta aberta *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), apresentando a educação bilíngue como desejo e luta da comunidade surda. Uma década depois, diversos caminhos foram traçados, alguns inclusive em colaboração com o Ministério da Educação. Em 2012, no momento em que se discutem planos para os próximos dez anos da educação do Brasil, os surdos mais graduados em nosso país – doutores surdos –, formados nos meandros da educação brasileira, produziram a *Carta aberta ao Ministro da Educação*” (2012), apontando para tensões no atendimento educacional da surdez, defendendo a educação bilíngue e indicando a SME/SP como um serviço público de educação que respeita a diversidade dos surdos e favorece uma escola democrática ao manter dois tipos de serviços: o da escola bilíngue para surdos e o da escola inclusiva bilíngue.

Considerações finais

A atual política nacional de inclusão escolar tem recebido severas críticas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu alunado-alvo, dissolvendo a diferença na igualdade abstrata de indivíduos em salas regulares. Ela defende uma inclusão incondicional (SÁ, 2011). Contudo, iniciativas como as aqui indicadas pela legislação analisada apontam para uma reflexão no interior de uma Secretaria Municipal de Educação que busca desenhar um espaço educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos. A análise da legislação indica a previsão de figuras profissionais novas e necessárias à educação de surdos; a intenção de promover formação continuada para seus quadros, de modo a ampliar as possibilidades de um atendimento de qualidade aos alunos surdos; e o intento assumir compromisso com uma perspectiva educacional bilíngue, seja na escola de surdos, seja no espaço inclusivo.

O conhecimento construído no percurso do atendimento a alunos surdos no município de São Paulo revela-se favorecedor de uma reflexão sobre a trajetória da educação de surdos, ampliando a proposta de atendimento tanto às escolas de surdos, quanto às escolas organizadas na perspectiva da educação inclusiva bilíngue. Os documentos analisados indicam a escolha de uma educação plural, entendendo que pessoas com surdez têm diversas necessidades e condições, e que a inclusão social desses sujeitos, no que tange à educação, pode dar-se com diferentes roupagens. Conhecer melhor essa proposta pode orientar novas políticas públicas atentas à condição bilíngue implicada na surdez. Cabe, então, acompanhar os efeitos da implementação de tal legislação a fim de compreender seus impactos sobre as práticas educacionais que envolvem alunos surdos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 mai. 2007. 79 Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

_____. Decreto-Lei no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 22 mai. 2007.

CARTA aberta ao Ministro da Educação (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). 8 jun. 2012. Disponível em: <<http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Educação de surdos. Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

GESSER, Audrei. LIBRAS: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Curso bilíngue de pedagogia do INES. 2012. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/Lists/Atendimentos/DispForm.aspx?ID=7>>. Acesso em: 23 mai. 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2000a. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000b. p. 51-84.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, p. 257-280, 2007.

_____. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. REVEL, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. Leitura, escrita e surdez. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira (Org.) Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Educa, 2011. p. 17-62.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 22 nov. 2011a.

_____. Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2011b.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 5-13, ago. 2003.

SKLIAR, Carlos A. Localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SVARTHOLM, Kristina. Educação bilíngue para surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antinalli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite (Orgs.). Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Editora Santos, 2008. p. 119-144.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas; São Paulo: Autores Associados: 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 22.06.2012

Aprovado em: 15.10.2012

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

José Carlos Libâneo. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008. (Capítulos 6, 7 e cap. final 13.)

Biografia do autor

José Carlos Libâneo nasceu em Angatuba, interior do estado de São Paulo, em 1945. Graduiu-se em Filosofia e fez mestrado e doutorado em Filosofia e História da Educação pela PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Ocupou cargos de assessoramento na Secretaria estadual de Educação de São Paulo, fundou e dirigiu o Centro de Treinamento e Formação de Professores da Secretaria da Educação Estadual em Goiânia, tornou-se professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, assumiu atividades de assessoramento e consultoria em órgãos públicos, no MEC e em associações científicas e atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás e autor de diversas obras importantes e de referência na área da Educação.

Breve resumo da obra

Escrita em 2004, a obra apresenta estudos sobre o sistema escolar e as políticas educacionais que têm colocado a escola como referência para a realização dos objetivos e das metas do sistema educativo. A escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre o seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Essa forma de ver a dinâmica da vida escolar considera a escola como um organismo aberto, cuja estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham (diretores, coordenadores, pedagogos, professores e demais funcionários) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima).

Este livro oferece uma contribuição direta para o exercício de competências profissionais básicas dos educadores: participar na gestão e na organização da escola, cooperar com os outros profissionais em projetos comuns, saber tomar decisões pedagógico-didáticas, organizacionais, administrativas. Essa qualificação teórica e prática possibilita não apenas o exercício da participação, mas, também, a análise da prática que leva a aprender ideias, saberes, experiências na própria situação de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Introdução

Uma escola bem organizada e bem gerida assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que promovem o bom desempenho dos professores em sala de aula e o sucesso dos alunos na aprendizagem escolar. Destaca-se no livro que há uma relação direta entre as formas de organização e gestão das escolas e os resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, entre os meios e os fins. Assim, compreende-se que numa organização institucional há sempre objetivos e metas a atingir e meios necessários para tal finalidade.

Na visão do autor, esta relação não está muito clara para muitos educadores, e observa que em alguns sistemas de ensino a introdução de procedimentos mais eficazes de gestão e de

organização curricular irá melhorar a produtividade da escola, transformada em objetivos. Em alguns sistemas há a crença de que a gestão participativa irá resolver todos os problemas, como se o objetivo da escola fosse o de propiciar relações democráticas entre os sujeitos. Em outros espaços escolares observa-se a valorização das vivências e experiências nas interações sociais entre os alunos e os professores como solução para uma melhor qualidade educacional.

Temos que lembrar que as pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas. Isto porque a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras atuam na produção de ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos; de outro, os professores e os alunos são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, na formulação do projeto-político-pedagógico curricular, na gestão e nas tomadas de decisões.

Desse modo, a organização escolar é entendida como um espaço de aprendizagem profissional, de compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre pessoas. Por isso, gerir uma escola deixa de ser algo apenas burocrático e administrativo, afinal as práticas de organização e de gestão são os meios que carregam em si uma dimensão educativa. As escolas não funcionam isoladas, elas pertencem a um sistema educativo com uma relação de dependência. Não se pode, portanto, ignorar o papel do Estado e dos órgãos administrativos, sendo utópico o ideal de autonomia total das escolas, porém, pode-se recriar o espaço de trabalho em função da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos objetivos pessoais, profissionais e coletivos.

Capítulo 6 – O sistema de organização e gestão da escola

O capítulo discorre sobre alguns elementos básicos para o conhecimento da organização escolar e para a atuação dos professores e do pessoal técnico-administrativo. Serão abordados os seguintes itens: concepções de organização e gestão escolar; a estrutura organizacional da escola; as funções do sistema de organização e a gestão da escola.

1. As concepções de organização e gestão escolar

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade, interferindo nos modos de organização e de gestão escolares.

A concepção técnico-científica valoriza o poder e a autoridade exercidos unilateralmente e centralizados na figura do diretor. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente, planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficiência. Esta concepção científico-racional perdurou por muitos anos na realidade das escolas brasileiras. Baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora dessa concepção é conhecida como administração burocrática, e a versão mais recente, como modelo de gestão de qualidade total. São características desse modelo: prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar; poder centralizado no diretor; ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizada com ênfase em normas e regras e maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais e as relações estabelecidas com o contexto sociocultural e político.

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta de todos os membros da instituição. São características desse modelo: vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social; decisões coletivas tomadas por meio de assembleias e reuniões; ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição; recusa a normas e sistemas de controle; ênfase nas relações pessoais mais do que nas tarefas.

A concepção interpretativa considera como elemento prioritário as intenções e a interação entre pessoas. Possui as seguintes características: a escola é considerada uma realidade social subjetivamente e socialmente construída; privilegia a ação organizadora como valores e práticas compartilhadas; valoriza as interpretações, percepções e significados subjetivos. A escola é considerada como uma organização cultural vinculada ao contexto na qual está inserida, mas também, como um lugar no qual seus integrantes podem instituir uma cultura própria.

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Caracteriza-se por: definição explícita dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação de pessoas da escola e demais que se relacionam com ela; alto nível de qualificação e competência profissional; busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão; acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica; ênfase nas tarefas e relações interpessoais.

2. A estrutura organizacional de uma escola

Geralmente, a estrutura organizacional está prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. Estrutura significa ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento da escola como um todo e, geralmente, está representada como um organograma. A estrutura organizacional das escolas públicas se diferencia conforme a legislação dos estados e municípios e de acordo com as concepções de organização e gestão adotadas. Basicamente, as escolas estão organizadas em:

a) *Conselho de Escola*: com atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas pela legislação e no Regimento Escolar. Em vários estados o Conselho é eleito no início do ano letivo e sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos.

b) *Direção*: coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliada pelos demais componentes. O assistente de direção desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual.

c) *Setor técnico-administrativo*: corresponde à secretaria escolar que cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes e demais funcionários e alunos. É composta por um secretário e por auxiliares de secretaria. A zeladoria é realizada pelos serventes que cuidam da manutenção, limpeza e conservação do prédio, guarda das dependências, instalações e equipamentos, da cozinha e da organização e distribuição da merenda escolar. Ainda há a vigilância do edifício e o acompanhamento dos alunos, menos na sala de aula, atendendo-os em casos de enfermidades, ou mesmo às solicitações dos professores de material escolar, assistência e encaminhamento dos alunos. O serviço de multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, o setor audiovisual e demais recursos didáticos.

d) *Setor pedagógico*: compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal e, em muitos lugares, suas atribuições ora são unificadas em uma única pessoa, ora são

desempenhadas por professores. Recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em Pedagogia ou formações pedagógico-didática específica. O coordenador pedagógico supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares, prestando assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas. Outra função é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento didático-pedagógico da escola e à avaliação dos alunos. O orientador educacional cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade. O conselho de classe ou série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos.

e) *Instituições auxiliares*: paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm instituições auxiliares como a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e o Caixa Escolar vinculadas ao Conselho de Escola. A APM reúne pais e alunos maiores de 18 anos, o pessoal técnico-administrativo e o pessoal docente mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo. O Grêmio é uma unidade representativa dos alunos criada pela Lei Federal n. 7.398/85 que lhes confere autonomia para se organizar em torno de questões educacionais, culturais cívicas e sociais de interesses.

f) *Corpo docente e discente*: o corpo docente é constituído pelo conjunto de professores em exercício na escola, responsável pela elaboração do Plano Escolar ou Projeto Pedagógico-Curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos conselhos, das reuniões, da APM etc. O corpo discente constitui-se dos alunos e suas associações representativas.

3. As funções do sistema de organização e gestão da escola

As principais funções são:

- *planejamento*: explicitação dos objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição;
- *organização*: racionalização dos recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando condições para se realizar o que foi planejado;
- *direção e coordenação*: coordenação do coletivo pessoal da escola;
- *avaliação*: comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Capítulo 7 – Princípios e características da gestão escolar participativa

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação dos saberes, procedimentos e atitudes por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas criativas e alternativas.

1. Retomando os conceitos de gestão democrática, participação e direção

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escola. Existem dois sentidos de participação: aquela que ocorre por meio de conquista da autonomia da escola; aquela como processo organizacional em que os sujeitos compartilham certos processos de tomada de decisões. A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas

também é lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

Na história do Brasil, as formas de gestão da sociedade se caracterizam por uma cultura personalista, ou seja, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a única responsável pelas decisões. Na escola percebemos nitidamente as diferenças sociais, políticas e econômicas com a mobilização dos grupos sociais economicamente privilegiados, em contrapartida ao grupo das camadas populares e menos privilegiadas da população.

Libâneo destaca que a participação da comunidade escolar e de seus sujeitos na gestão influi diretamente na democratização da gestão escolar e na melhoria da qualidade de ensino.

2. A direção como princípio e atributo da gestão democrática

A direção da escola é um imperativo social e pedagógico que, além da mobilização das pessoas para o cumprimento das tarefas e das atividades de forma eficaz, deve tomar uma posição frente aos objetivos políticos e pedagógicos da escola.

São princípios da organização e gestão escolar participativa:

- *autonomia das escolas e da comunidade educativa*: é o fundamento principal da concepção de gestão democrático-participativa, dando-se poder aos sujeitos de decisão sobre os objetivos e as formas de organização, mantendo-se relativamente independente do poder central e administrando livremente seus recursos financeiros. É claro que essa autonomia é relativa, uma vez que a escola depende de um sistema escolar, das políticas públicas educacionais e de uma gestão pública. Isso significa que a direção deve ser exercida levando-se em conta o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme as características de sua realidade, e também a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. Todavia, esta articulação nem sempre ocorre sem problemas, por isso que o papel do gestor é muito importante para fazer a mediação.

- *relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar*: esse princípio conjuga o exercício compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual. A organização escolar democrática implica não apenas a participação dos sujeitos na tomada de decisões, mas também a gestão dessa participação. As atividades de elaboração do Plano escolar e do Projeto pedagógico-curricular, reuniões, a cobrança dos trabalhos, a divisão de tarefas, o cumprimento das responsabilidades compartilhadas e o alto grau de profissionalismo de todos fazem parte dessa gestão democrática. Deve-se ter atenção ao controle e à manipulação de grupos ou pessoas que induzem comportamentos e ideias para além das práticas participativas.

- *envolvimento da comunidade no processo escolar*: a presença dos pais e da comunidade na escola tem várias implicações. Por meio das instituições APM e do Conselho de Escola, os pais preparam o projeto pedagógico-curricular e acompanham e avaliam a qualidade dos serviços prestados.

- *planejamento das tarefas*: o plano de ação da escola discutido publicamente torna-se um elemento unificador das atividades escolares, previstos no planejamento, pois as escolas buscam resultados satisfatórios em seus objetivos e metas.

- *formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar*: o constante aperfeiçoamento profissional é um dos requisitos fundamentais da gestão participativa. Por isso, dirigir uma escola significa conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino e compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas.

- *utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações:* deve-se haver procedimentos de gestão para coleta de dados sobre a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e a experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho proposto pela equipe, a saúde dos alunos, a adequação dos métodos e dos procedimentos didáticos, a democratização da informação etc.

- *avaliação compartilhada:* todas as decisões e procedimentos organizacionais precisam ser acompanhados e avaliados com base no princípio da relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe escolar.

- *relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns:* a importância do sistema de relações interpessoais implica na qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho. Por isso é necessário investir nas relações baseadas no diálogo e no consenso.

-

Capítulo 13 – As áreas de atuação do sistema de organização escolar: ações, procedimentos e técnicas de coordenação do trabalho escolar

1. Áreas de atuação do sistema de organização e gestão

O autor sugere seis áreas de atuação articuladas entre si e que são da responsabilidade direta de diretores e coordenadores pedagógicos. Essas seis áreas formam três blocos: o primeiro, organização e desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular; o segundo refere-se às práticas de gestão e desenvolvimento profissional, e o terceiro corresponde às práticas de avaliação. Permeando esses blocos, a cultura organizacional constitui o espaço físico, psicológico e social em que todas as áreas se realizam. Sendo:

a) Planejamento e execução do projeto pedagógico-curricular que engloba:

- coordenar a formulação, o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico-curricular;
- apresentar ideias e diretrizes relacionadas aos objetivos, às orientações curriculares e aos planos de ensino;
- auxiliar tecnicamente na prática de elaboração do projeto e dos planos de ensino;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular.

b) organização e desenvolvimento do currículo:

- fornecer elementos para a formulação dos objetivos e do papel da escola;
- ajudar na elaboração dos planos de ensino no que se refere aos objetivos por disciplina, à adequação dos conteúdos à realidade concreta da escola e às necessidades específicas dos alunos.

c) organização e desenvolvimento do ensino:

- oferecer aos professores capacitação em metodologias e procedimentos específicos de sua matéria, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnóstico das dificuldades dos alunos e formas de enfrentá-las, práticas de avaliação da aprendizagem etc.;
- fornecer assistência profissional direta aos professores na sala de aula pela observação sistemática da aula realizada em comum acordo com os professores;
- fornecer apoio na adoção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;

- auxiliar os professores na análise e na solução de problemas de disciplina, conflitos e de outras situações problemáticas relacionadas à gestão das classes;
- apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias na aprendizagem de leitura, escrita e cálculo para além do tempo de aula para integrar-se rapidamente ao nível da turma.

dos professores são requeridas responsabilidades como:

- domínio dos conteúdos e adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetivo dos alunos;
- domínio das metodologias de ensino correspondente aos conteúdos;
- clareza dos objetivos propostos, acentuando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e habilidades de pensar e aprender;
- formulação dos planos de ensino e de aula;
- capacidade de manter uma classe organizada, alunos motivados e sem tensão;
- dominar procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

d) práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares: trata-se do conjunto de ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular. Os gestores devem se ocupar da intermediação entre a escola e as instâncias superiores do sistema escolar e das relações da escola com as famílias e a comunidade. Neste sentido, a direção da escola possui atribuições específicas, entre as quais, a organização, a administração e a gestão do processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas e a execução das decisões. A coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino, do trabalho pedagógico diretamente com os professores. Entre as competências profissionais da coordenação, destacam-se:

- prestar assistência pedagógico-didática aos professores;
- coordenar a formulação e o desenvolvimento do projeto e da proposta curricular;
- aplicar procedimentos de liderança democrático-participativa;
- responsabilizar-se pela efetivação das atividades de rotina: reuniões, conselhos de classe, escolha de livros didáticos, provimento de material didático etc.;
- integrar os alunos na vida da escola com atividades sociais e integrativas;
- cuidar do relacionamento da escola com os pais e a comunidade, por meio de formas de inserção da escola na comunidade.

e) desenvolvimento profissional:

- identificar necessidades de formação dos docentes e promover ações de desenvolvimento profissional por meio de reuniões, encontros de estudo e aprimoramento profissional;
- promover momentos de análise e de reflexão sobre as orientações pedagógicas e as práticas docentes em seus contextos, com trocas de experiências.

f) avaliação institucional e da aprendizagem:

- acompanhar as ações de avaliação da organização escolar, do rendimento escolar dos alunos e do próprio trabalho;
- ajudar os professores a diagnosticar dificuldades dos alunos e a formular meios didáticos e técnicos para lidar com elas;
- indicar critérios e formas de avaliação da aprendizagem;
- prover aos professores meios de elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem.

2. Ações de coordenação do trabalho escolar

- a) formação de uma boa equipe de trabalho colaborativo e solidário, tendo como meta comum a formação e a aprendizagem dos alunos;
- b) Construção de uma comunidade democrática de aprendizagem entre os pedagogos e os professores, considerando a escola um local de aprendizagem de todos;
- c) promoção de ações de formação continuada;
- d) Instituição de formas de associação e participação dos alunos;
- e) implementação de iniciativas e ações visando o envolvimento das famílias;
- f) criação e manutenção de formas de difusão de informações entre professores, alunos, pais e funcionários;
- g) criação e manutenção de práticas comunicativas melhorando as relações interpessoais da escola;
- h) aprimoramento dos instrumentos de avaliação do sistema escolar, da escola e da aprendizagem.

3. Procedimentos e técnicas

Viabilizam o trabalho escolar. O autor aponta:

a) *Planejamento e elaboração de projetos*: o planejamento, além de ser um instrumento de trabalho, é também uma atividade reflexiva acerca das ações empreendidas e dos resultados obtidos. Toda atividade de planejamento obedece à seguinte lógica: coleta de informações diagnósticas; análise e interpretação dos dados coletados em critérios de qualidade; decisões sobre prioridades, metas e ações mais eficazes; elaboração de projeto ou plano de ações.

Deve-se lembrar que nem sempre as necessidades reais do grupo de professores e especialistas coincidem com as necessidades exigidas pela realidade da instituição. Por isso, o diagnóstico deve ser preciso e pode estabelecer uma ponte entre a situação real atual e a situação desejada coletivamente.

b) *O processo de elaboração do projeto*, compreendendo as seguintes etapas:

- definição do problema por meio do diagnóstico, que consiste no levantamento de dados e informações para se formular com clareza o problema;
- determinação das necessidades e dos objetivos gerais, específicos e operacionalizados, ou seja, buscam-se ações para se alcançar o resultado final desejado;
- levantamento e escolha de alternativas de solução coerentes com o problema, considerando o nível de qualidade, a maior eficiência, as condições reais e o menor risco;
- organização do projeto contendo os objetivos e o detalhamento dos aspectos técnico-administrativos, tais como as condições físicas, materiais, humanas e a sistemática de gestão e, ainda, os aspectos conceituais, pedagógicos e metodológicos, com um cronograma de execução;
- implementação do projeto, colocando-o em ação e mobilizando esforços e recursos para sua execução;
- acompanhamento, avaliação e realimentação do projeto que consiste na verificação das suas diversas fases e dos resultados em função dos seus objetivos e metas.

c) *Reunião de professores*: que compreende o encontro formal entre direção, coordenação pedagógica e os docentes para troca de ideias e tomada de decisões sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Há vários tipos de reunião: informativa, coleta de opiniões,

opinativa e deliberativa e reunião de estudo. O autor sugere para organização das reuniões, os seguintes itens:

- escolha do local com condições físicas e materiais adequados;
- reunir pessoas mais ou menos do mesmo nível hierárquico e com os mesmos interesses;
- preparar rigorosamente a reunião: pauta, local e horário e prevenir-se para divergências de opiniões ou questionamentos embaraçosos;
- submeter a pauta à aprovação dos participantes, destacando as mais urgentes;
- evitar colocar em pauta questões e assuntos direcionados individualmente aos interessados;
- disposição em círculo para facilitar o diálogo;
- manter rigorosamente o horário de início e término;
- não abusar na quantidade de reuniões.

Existe uma variedade de técnicas para se realizar uma reunião pedagógica. Entre elas, a reunião de trabalho é a mais comum, consistindo em: apresentação da pauta e definição clara dos assuntos; discussão; apresentação de soluções alternativas; conclusões e delegação de responsabilidades. Outras técnicas são: *brainstorming*, grupo operativo, discussão livre, seminários de estudo etc.

d) *Entrevistas individuais*: podem ser dirigidas (na qual existe um roteiro a ser seguido), ou não dirigida (sem roteiro) e mista (mistura dos dois tipos). Alguns procedimentos podem ser sugeridos na entrevista, apesar de que cada uma é peculiar: informalidade; acontecer logo após uma ocorrência no caso de solucionar problemas; convocar informando o motivo da entrevista; esclarecer os aspectos institucionais que são inegociáveis. Elas podem acontecer entre o coordenador pedagógico e o professor com o intuito de contribuir com uma reflexão e a tomada de decisões, incluindo uma ida da coordenação à classe para observação da aula e das dificuldades apontadas. É muito importante que essas entrevistas estejam fundamentadas em dados, evidências e informações precisas, evitando-se temores e desconfianças. Deve ser estritamente profissional e não de caráter pessoal, dando-se mais atenção aos professores iniciantes na profissão ou sem formação pedagógica, com foco na situação de trabalho e no processo de ensino e aprendizagem.

e) *Observação de aulas*: para ajudar o professor a melhorar seu desempenho profissional e a fazer a auto-observação. Os tipos de observação são: assistemática, ou ocasional e sistemática. Pode ser ainda com o observador de forma participante, ou não participante, usando-se equipamentos de gravação etc. A principal qualidade do observador é saber prestar atenção, identificando os diversos tipos de interações e situações que ocorrem dentro da sala de aula. Os dados coletados devem ser discutidos imediatamente com o professor, pois com o tempo as observações perdem seu significado. Sempre a presença do observador modifica a dinâmica da sala de aula, mas pode-se diminuir o impacto explicando aos alunos o motivo da observação da aula. Cada pessoa interpreta a realidade a partir de sua perspectiva, de sua formação e história de vida, por isso o coordenador pedagógico, ao usar da observação, deve dialogar com os sujeitos para troca de sentidos e significados sobre o mesmo objeto: a aula.

f) *Modelo clínico de formação continuada*: é assim chamado por tratar-se de um trabalho preventivo de orientação do professor na sala de aula, permitindo a prática reflexiva sobre o trabalho em desenvolvimento. Conforme aponta o pedagogo suíço Philippe Perrenoud, o modelo clínico é baseado na articulação entre prática e reflexão sobre a prática: ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria, nem conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência (PERRENOUD apud LIBÂNEO, 2008, p. 301).

g) *Seminários*: o objetivo do seminário é realizar um estudo de pesquisa em grupo, em reuniões planejadas previamente, promovendo-se a aprendizagem ativa entre os participantes sobre temas de interesse coletivo, provocando-se debates e discussões.

h) *Conselho de classe*: é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e, em alguns casos, de pais. É a instância que permite uma avaliação mais minuciosa para acompanhamento dos alunos da turma e a formulação de propostas para a coordenação pedagógica, atividades de integração, iniciativas de apoio e estabelecimento de limites e de competências. Os objetivos do conselho de classe são: aprimoramento do diagnóstico da turma e informações que facilitem o aconselhamento ao aluno; busca de soluções alternativas para os problemas; elaboração de programas de recuperação e atividades de apoio; reformulação do plano de ensino e identificação de progressos e mudanças de comportamento de alunos.

O capítulo é finalizado com a apresentação de um Roteiro de Coleta de Dados para o diagnóstico da escola em todos os seus aspectos.

*Resumo elaborado por **Neide Esperidião**, doutora em Educação, mestre em Música, pedagoga e fonoaudióloga. Atua na formação de professores como docente em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas de Educação, Psicopedagogia, Artes e Educação Musical em universidades da rede privada. É diretora da Faculdade de Ciências da Fito, autora de diversos artigos e livros, palestrante de cursos, conteudista de cursos EaD e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.*

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TEORIA E PRÁTICA

1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

Biografia das organizadoras

Suely Amaral de Mello é professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), do campus de Marília.

Maria Carmen Silveira Barbosa é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Ana Lucia Goulart de Faria é professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Breve resumo da obra

O livro é uma transcrição de várias palestras sobre Documentação Pedagógica realizadas em Barcelona em 2006. A *Rede de professores de Educação Infantil da Catalunha* buscou estudar com profundidade a temática da Documentação Pedagógica. Segundo os professores da *Rede*: “documentar como aprendem as crianças é demonstrar valorização, respeito e confiança nas crianças e nos seus potenciais”.

Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras

I. A Itália contribuiu para novos olhares sobre a escola e a infância das crianças após a Segunda Guerra. No início do século XX, Maria Montessori voltou-se à formação de novas gerações que pudessem impedir a repetição do que houve em Auschwitz. Criou-se, com Loris Malaguzzi e colaboradores, o tipo de escola e de gestão educacional hoje conhecida e respeitada como abordagem de Reggio Emilia, definida como uma: “experiência de educação de crianças a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição com gestão participativa e que se assume responsável pela proposta educativa juntamente com as famílias, no contexto de uma vida comunitária”.

Malaguzzi criou uma estratégia fundamental para o sucesso da sua abordagem: pediu aos professores que anotassem em um caderno tudo que “recolhesse a essência da vida na escola”. Mais tarde esse modelo tomou forma e passou a ser chamado de *Documentação Pedagógica*. A Documentação Pedagógica pode ser registrada por meio de cartazes, filmes, fotografias, festas, exposições pela cidade, convites e visitas a eventos escolares, e se consolidou em três funções fundamentais:

1. política: criar diálogo entre escola/família/professores/comunidade. Quando todos conhecem a escola e suas especificidades, todos compreendem a sua importância na sociedade.
2. compartilhar com a família os momentos vividos pela criança. Criar memórias da vida individual transformando-as num “tesouro” em registros.
3. formar material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.

II. São apresentadas as traduções de dois livros sobre o tema da Documentação Pedagógica publicados em Barcelona pela Associação de Professores Rosa Sensat, que é uma entidade civil que organiza anualmente propostas de formação para associados.

III. São expostas três conferências de educadoras italianas, pesquisadoras e/ou professoras da infância e da pedagogia. Elas compartilham as experiências com professores que querem conhecer e compreender a Documentação Pedagógica, em três cidades diferentes.

IV. O texto fala sobre a pedagogia do dia-a-dia, construída a partir de ações e práticas cotidianas. Teoria e prática não se separam. Fala também sobre a formação continuada de professores, que têm suporte e apoio das universidades, centros de pesquisas, secretarias da educação, mas que precisam de professores que desejam aprender, investigar e criar novas abordagens investigativas. Além disso, o texto expõe sobre a abordagem didática: menos formal, mais linear e menos interativa a partir da década de 70, diferentemente do que era praticado antes. Diante disso, a Documentação Pedagógica torna-se um convite para repensar a aprendizagem.

Parte I – Documentar a vida das crianças na escola da infância

Documentar processos, recolher sinais (Mara Davioli)

Nas escolas de Reggio Emilia, observar, documentar e interpretar ajudam a repensar a didática para que ela seja compartilhada com a participação dos adultos e das crianças simultaneamente. A documentação torna-se o processo, uma experiência vivida, e não apenas uma memória do que ficou no passado.

Observar é um ato de conhecimento: Observar significa conhecer. No entanto, a observação não traduz a verdade do que aconteceu. Ela contém subjetividade, expectativas, hipóteses e teorias de referência. Ela se torna parcial, pois depende de um ponto de vista subjetivo e de como nos colocamos frente a cada situação e interpretamos isso. Logo, observar implica repensar, pensar sem pré-conceitos.

Documentar para narrar, descrever, interpretar e construir: Após o recolhimento de todo o material documentado, é preciso tempo para compilar e interligar, por exemplo, linguagem oral, fotos, produções das crianças. É preciso interpretá-los, relacioná-los com a teoria e prática, para enfim construir novos conhecimentos. Assim, tem-se condições de refletir sobre o maior número de situações criadas e tornar mais rico o processo da aprendizagem.

Decisões prévias ao processo de documentação: Para documentar, deve-se perguntar primeiramente: Que tipo de documentação queremos? Por quê? E para quem? Também é preciso saber que se tem capacidade de escolher o que será focado, ou seja, para avançar no ensino é necessário delimitar algumas coisas. Por último, como documentar, por exemplo: se com papel e lápis, gravador, câmera fotográfica ou filmadora.

Que recursos? Pode-se usar as paredes das escolas, murais, painéis, lousas, onde for possível anotar e registrar a evolução dos projetos, permitindo a participação das crianças e também dos pais.

A documentação, instrumento de estudo e comunicação: Para comunicar os registros do que foi documentado é preciso saber a quem será comunicado, qual instrumento será utilizado e como será comunicado.

Documentar para dar visibilidade aos processos: Não há fichas de avaliação subjetivas em Reggio Emilia, mas existem muitos instrumentos de documentação para fazer o retrato de cada criança, mesmo que seja parcial e relativo. Nem todas as produções precisam ou devem ir para casa da criança. Este material pode ajudar no processo de reflexão sobre as experiências que estão sendo vividas ou que já foram vivenciadas, possibilitando que as crianças vejam materiais que elas produziram em anos anteriores. Não há uma única forma de documentar, bem como a maneira como ela é comunicada – a própria experiência se torna única, já que cada um pode interpretar e significar a mesma vivência de formas diferentes.

Afinando os olhos para captar momentos (Mariano Dolci)

A documentação é muito importante porque sem ela nenhum processo pedagógico se consolida. Serve para reflexão e para construção pedagógica, que poderá ser útil por muitos anos como fonte de informação produtiva.

A escolha do foco – o que queremos documentar: Por mais difícil que seja, é preciso fazer uma escolha. Ela serve para dar visibilidade e identidade à escola e aos indivíduos e grupos a fim de estudar os processos vividos. Para documentar é preciso um método, e deve ser feito pelos educadores e não por jornalistas, fotógrafos e outros. A documentação representa um relatório e também traz visibilidade da escola para os pais e professores, ou outras escolas que venham compartilhar experiências.

Meta-conhecimento – saber o que se sabe: Quando a documentação é bem-feita, elementos importantes da vida das crianças aparecem, entrando no campo do meta-conhecimento, ou seja, ser consciente do que está sendo feito e de sua evolução. A documentação permite melhorar a memória dos pequenos e dar continuidade ao projeto. Por meio dela aprendem a expressar suas emoções, mantêm o interesse no projeto e desenvolvem novas habilidades.

Diferentes formas e tipos de documentação: Como documentar e que técnica utilizar? É preciso saber quem será o receptor dessa documentação. Se para pais que vêm buscar os filhos eventualmente na escola, a documentação deve se basear em imagens grandes, com pouca escrita e poucas considerações metodológicas. Se forem para professores, então o aspecto metodológico deve ser aprofundado, com observações escritas mais detalhadas. O autor descreve diferentes níveis de documentação de acordo com a utilidade esperada:

1. Cronológico, que é uma síntese dos diferentes momentos vividos. Tem uma sequência programada das ações didáticas. Importante ter uma câmera fotográfica e reunir os materiais produzidos.
2. Hipóteses e pensamentos das crianças devem aparecer implícitos na documentação. Apenas os educadores conseguem fazer isso.
3. Registrar, além dos pensamentos e teorias das crianças, as teorias e os pensamentos da escola, transmitindo informações como: “Por que fazemos esta atividade?”, “Que sentido tem para nós?”, “Que conceitos temos da relação adulto-criança?”, “Como tentamos ser coerentes com nossas declarações?”.

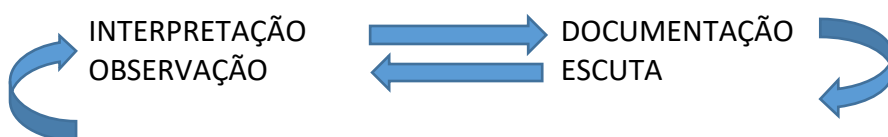
A escolha do foco deve se basear no que se pretende documentar. Em Reggio é chamado de “declaração de intenções”. No entanto, a direção da atividade é flexível e, muitas vezes, pode-se encontrar no processo de investigação algum elemento de interesse que originalmente não se estava procurando. A isto dão o nome de *serendipidade*. Por fim, conclui-se que o olhar dos professores, baseados em sua própria história, são essenciais para capturar os momentos e a essência do que é vivido na escola e transportar para a documentação pedagógica.

Escutar para documentar (David Altimir)

É preciso acreditar na criança capaz, potente e protagonista de suas aprendizagens. Criar contextos que permitam que seja possível a observação para a compreensão de como as crianças constroem o conhecimento.

Imagem da criança e da pedagogia da escuta: Escuta é a capacidade e a necessidade de escutar, coletar, organizar e compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola. Para isso, precisa-se criar um ambiente receptivo no qual todos que são protagonistas da escola se encontrem. Exige uma atitude receptiva, que pressupõe uma mentalidade aberta e uma disponibilidade de interpretar atitudes, acolhendo-as e legitimando-as. A “Pedagogia da escuta” considera que crianças e adultos têm que estar em relação com os demais para aprender; entende a necessidade do diálogo e pondera que o trabalho de ensinar está ligado aos fatores que tornam possível a aprendizagem.

O trajeto escuta-observação-interpretação-documentação: A escuta coloca o professor numa condição de observador, porém sem ser neutro e objetivo, mas como um elemento subjetivo que forma parte da realidade que está observando e não só a descreve, mas a constrói.



Observação: observar não se limita a tomar nota ou fotografar. É uma ação que coloca adultos em relação com o que está sendo observado. O autor também entende o adulto como observador, intérprete da realidade e co-criador da obra, de acordo com a sua escolha do que observar.

Documentação: coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgida a partir da vida da escola, organizada para dar uma mensagem a um leitor, que pode ser: as crianças, as famílias, a equipe de adultos da escola, os visitantes da escola que buscam informações sobre o projeto educativo.

A CRIANÇA – a primeira mensagem: é a mensagem implícita de que há um adulto que se interessa pelo que a criança faz, e que faz o esforço de recolher as informações necessárias para a complexidade do que vê. Para a criança isso é importante, pois mostra que o que ela faz tem sentido; elas se sentem reconhecidas, respeitadas, compreendidas e ajudadas; sabem que confiam nelas; sabem que têm direito de estarem erradas; têm uma boa imagem de si; sabem que alguém dá importância para o que elas fazem.

Oportunidade para voltar a ver-se: para organizar todo o conjunto de elementos, o adulto precisa se comportar como se fosse um detetive. Recolhe indícios para compreender o que aconteceu, classifica, ordena e coloca lado a lado para construir uma história; organiza e apresenta para que os protagonistas façam a leitura.

Metacognição: Quando se faz a releitura do que tem sido feito, permite que se fundamentem as descobertas e novas aprendizagens: a consciência do conhecimento. Os materiais ajudam as crianças, uma vez que pela leitura da documentação as fazem verbalizar como elas têm vivido a experiência.

O ADULTO: no livro *Carta pelos três direitos*, Malaguzzi registrou os direitos dos adultos. Descreve-os como capazes e potentes, que têm o direito de construir o projeto da escola que os acolhem junto com as crianças e suas famílias. Eles também devem ser protagonistas das suas próprias aprendizagens. Sendo assim, devem ter o direito de ler e fazer interpretações do que viveram; confrontar suas interpretações com outros adultos da escola; contribuir e fazer crescer o projeto educacional em que trabalham.

O valor da relação: para fazer valer os direitos do adulto, segundo Loris Malaguzzi, é preciso haver relação dos professores com os outros indivíduos com quem trabalha. Não devem viver sozinhos, isolados em suas salas, devem assumir papel de mediação, propondo a troca entre conhecimentos e saberes.

Treinar para fazer boas perguntas, inventar novas didáticas: Para se fazer boas perguntas o melhor é fazer perguntas que não contenham respostas.

Documentação contra a avaliação: A documentação pode ser um instrumento que vai ajudar na avaliação real, global e abrangente da aprendizagem. Por meio de fotos, notas, desenhos, pode-se fazer uma leitura mais complexa, se sobrepondo à avaliação objetiva, que pode apresentar limitações.

Documentação como uma ferramenta de autoformação: A escuta e a observação permitem que o professor se veja por meio dos próprios olhos e também pelo olhar do outro. Através deste olhar, o professor se sente protagonista do próprio aprendizado.

A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões sobre a documentação (Meritxell Bonàs)

A documentação é uma ferramenta imprescindível para a criança conhecer e compreender o mundo. Torna visível as relações dentro da escola, e fora estabelece um diálogo com as famílias,

aprofundando o sentido de “comunidade”. A decisão de documentar parece surgir a partir do momento que os professores descobrem que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. Daí surge o interesse e o dever de tornar público o que acontece. As escolas de Reggio Emilia entendem que a documentação como ação cotidiana dos professores é um “ato de amor” entre as crianças e seus mestres, onde um enriquece o outro.

Parte 2 – Documentar: aguçar os olhos para captar momentos

Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das instituições para a pequena infância (Anna Lia Galardini e Sonia Iozzelli)

Os significados da documentação: Para as autoras, documentar qualifica o projeto educativo e o torna coerente com as necessidades de crescimento das crianças. A documentação pedagógica constrói experiências positivas com as crianças, torna-se indispensável para professores e melhoram a própria capacidade de comunicação com os colegas, com as crianças, com os pais e com outros adultos. Representam ideias de forma não arbitrária, levando em conta sempre o protagonismo da criança na ação educativa.

Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma nos processos na vida cotidiana (Mara Davoli)

“Documentar a vida cotidiana: aguçar os olhos para captar momentos”: realidade complexa que obriga a refletir sobre o cotidiano nas escolas e, por isso, sobre que imagem de criança se constrói e que dá forma à cotidianidade. A escola deve construir significados sobre o que acontece não só no dia-a-dia, mas durante todos os dias, meses e anos; oferecer uma educação de qualidade, feita de momentos diferentes, que se inter-relacionam e que dão significado para um e outro e valor à toda experiência.

Aguçar os olhos para captar momentos é o primeiro passo que deve ajudar em algumas perguntas e reflexões, mas que deve buscar algum sentido. É entender que a criança tem uma predisposição inata para se comunicar, explorar e construir seu conhecimento pessoal e original do mundo.

Os professores têm nas mãos conteúdos, observados no cotidiano, que mostram as possibilidades de influências que as crianças têm umas sobre as outras, vivendo e construindo experiências juntas, mas que muitas vezes não aparecem em pesquisas acadêmicas. A documentação, feita e usada durante a experiência, pode mostrar estratégias cognitivas utilizadas por cada criança, ou seja, torna-se a documentação não só de produtos, mas também de estratégias e processos. Sendo assim, são um material indispensável de conhecimento, formação profissional, de autoavaliação e de avaliação individual e coletiva das experiências.

A documentação faz memória da história do grupo e dá visibilidade aos protagonistas da experiência quando vão para as paredes da escola ou quando viram livretos, publicações, caderno individual etc. – quando saem da escola para estar na casa de cada um deles.

Para o professor, faz parte de toda a sua docência “aprender a ensinar”, aprender a aprender ao longo da vida! Cada um constrói sua identidade na relação. Também a construção de qualquer aprendizagem depende da alegria, do bem-estar e do fato de estar bem consigo e com os

outros. Assim, é possível manter vivo um sentimento de confiança e otimismo, que é das crianças, e que é de responsabilidade e coparticipação do professor.

**A documentação como instrumento para dar valor às relações entre as crianças
pequenininhas nas experiências cotidianas compartilhadas na escola da infância
(Gloria Tognetti)**

A escola da infância se caracteriza pelo compartilhamento de experiências intencionalmente programadas entre as crianças e seus educadores. Existem muitas linhas teóricas que baseiam um projeto educacional e é importante identificá-la para que a ação educativa seja interpretada, observada e documentada de maneira eficaz. Abaixo, algumas perspectivas:

Perspectiva construtivista (Piaget): a criança que constrói a sua experiência, primeiro em relação com os objetos e, depois, por meio da representação mental dos objetos.

Perspectiva socioconstrutivista (Bronfenbrenner, 1979): em relação ao desenvolvimento, prioriza a relação entre o indivíduo e o contexto e os processos de “co-construção” entre vários colegas, sejam adultos ou crianças.

Perspectiva sociocultural (Bruner, Rogoff, 1990): o foco é o componente cultural para compreender os processos de desenvolvimento social e cognitivo. O desenvolvimento da criança se dá através da sua vida social e cultural que a cerca. Neste modelo, os campos institucionais constituem estruturas dinâmicas e estáveis sobre os quais a criança constrói suas teias que permitem o fluxo contínuo de informações e mensagens culturais.

A observação e a documentação têm por objetivo registrar e construir a memória para compartilhar o protagonismo da criança nas relações e o desenvolvimento de suas possibilidades. A documentação pode ajudar na avaliação das situações e experiências oferecidas às crianças, ajudando também a permitir que o educador se interrogue sobre a escolha dos projetos e como eles conduzem as crianças para serem mais conscientes e criativas, e como suas palavras e gestos reconstituem para o grupo o sentido do que acontece e para cada um a própria participação na história compartilhada. A documentação ainda possibilita observar e avaliar as modalidades e as escolhas dos tempos para não se sobrepor às relações entre as crianças. Também permite observar e avaliar a sensibilidade educativa e a capacidade de espera para não se antecipar em dar soluções e respostas numa fase em que as crianças ainda estão se adaptando na busca por um entendimento mútuo, por exemplo, no compartilhamento de espaços, objetos e significados. Ajudar a ater-se no reconhecimento de modos de interação significativos, na comunicação gestual e corporal das crianças, para que não se interprete precipitadamente intenções não expressadas plenamente ou interações ainda incompletas.

Por fim, a documentação pedagógica elaborada com esses pressupostos pode sugerir respostas para quem procura um método de trabalho que coloca em evidência as potencialidades individuais, a expressão das experiências que acontecem no encontro diário entre as crianças, buscando entender quais as capacidades individuais se tornam possíveis graças à interação social.

CONHECIMENTO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES E APOSTAS

Antonio Flavio Moreira

Universidade Católica de Petrópolis – UCP

Paulo Melgaço da Silva Júnior

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo

Este texto propõe-se a discutir questões referentes ao conhecimento escolar, bem como a analisar as possibilidades de acesso dos estudantes das instituições públicas de ensino a esse conhecimento. Defende-se a importância do conhecimento escolar no currículo, considerado o caminho possível para se formar subjetividades / identidades críticas e reflexivas, capazes de participar do processo de construção uma sociedade mais justa e democrática. Sugere-se que a valorização e a apropriação do conhecimento escolar, principalmente nas escolas públicas, é questão de justiça social e de direito de todos.

Palavras-chave: conhecimento escolar; cultura; conhecimento poderoso; currículo.

Abstract

This text proposes the discussion about issues related to school knowledge, as well to analyze the possibilities of access for students from public educational institutions to this knowledge. It is defended the importance of school knowledge in the curriculum, considered the possible way to form critical and reflexive subjectivities / identities, capable of participating in the process of building a more just and democratic society. It is advisable that the valuation and appropriation of school knowledge, especially in public schools, is a question of social justice and the right of all.

Keywords: school knowledge; culture; powerful knowledge; curriculum.

Introdução: em busca de caminhos a trilhar

Tempo para alguns, ainda de utopias, da crença de que a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos o único espaço para se constituírem como sujeitos (GABRIEL, 2008).

Neste ano, das 100 escolas com maior nota média no Enem 2015, 97 são privadas. No universo de 1 mil escolas, somente 49 são da rede pública. No ano anterior, eram 93, e em 2013, 78. Para o Inep, novamente os resultados das escolas públicas apontam a necessidade de reforma do ensino médio (MORENO; TENENTE; FAJARDO, 2016).

Duas epígrafes emolduram este texto e nos fazem refletir. A primeira defende a crença na escola pública e nos leva a considerar esse espaço como importante local para a construção de

sujeitos sociais. Por sua vez, a segunda nos mostra o fraco desempenho dos estudantes das escolas públicas¹ nos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) de 2015. Em um primeiro olhar, essas afirmativas parecem não se conectar, uma vez que as escolas não têm como função preparar alunos para exames. Em um segundo olhar, mais atento, evidencia-se que, apesar da crença na escola pública, ainda prevalece a desigualdade de oportunidades oferecidas por ela e também pela instituição privada. Assim, considerando-se a escola o espaço do conhecimento que irá contribuir para a constituição do estudante como sujeito, a conexão mostra-se evidente.

Para transitar no mundo social, tornando-se cidadão engajado e interagindo com diversos sujeitos em diferentes espaços, esse aluno precisa dominar determinados conhecimentos que atuem como passaporte para o livre trânsito social. Como exemplo, verifica-se que uma boa nota no ENEM abre caminhos e possibilidades de escolhas como opção de futuro. Desse modo, defende-se que o acesso ao conhecimento² permite que sujeitos com suas subjetividades apagadas pela modernidade possam vir a reconstruir suas histórias e, ao mesmo tempo, questionar e desconstruir outras histórias e verdades consolidadas.

O conhecimento escolar ocupa um papel central nas teorias de currículo. É por meio dele que se pode transmitir, interrogar e repensar o legado construído para as futuras gerações. Pretende-se favorecer às novas gerações o acesso crítico ao conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, bem como habilitá-las a construir novos conhecimentos. Diversos autores têm discutido questões relativas a esse conhecimento, analisando como a escola pode facilitar o acesso de seus estudantes a diferentes saberes (MOREIRA; CANDAU, 2007; GABRIEL 2008, 2011; TERIGI, 1999; YOUNG 2007, 2011, 2013, 2016, 2017; ZANARDI, 2013). O que se pode perceber, de modo geral, é a grande preocupação em relação a como tal tema está sendo trabalhado nas escolas. Mais especificamente, Young (2013, 2016) chama a atenção para essa discussão e destaca o quanto esse conhecimento tem sido negligenciado nas escolas e tem sido pouco discutido nos últimos anos.

A proposta central deste texto é refletir sobre o conhecimento escolar e analisar como os estudantes das instituições públicas de ensino podem ter acesso a esse conhecimento. Defende-se a importância do conhecimento escolar para formar subjetividades /identidades críticas e reflexivas, capazes de contribuir para a construção uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Young (2016), um currículo escolar centrado no conhecimento pode favorecer uma política de justiça e igualdade social. Todos os estudantes, independentemente da rede de ensino que frequentem, devem ter acesso ao conhecimento necessário à sobrevivência na sociedade. Trata-se de diminuir o distanciamento entre as instituições de ensino públicas e privadas, favorecendo-se o acesso dos/as estudantes a uma educação de qualidade.

Tendo-se em mente que o conceito de qualidade em educação é muito amplo, recorre-se a Moreira e Candau (2007) para destacar que uma educação de qualidade requer uma seleção de conhecimentos relevantes que contribuam para formar identidades/subjetividades criativas e críticas dispostas a promover mudanças individuais e sociais. Essa educação deve propiciar a apreensão crítica e a distribuição dos conhecimentos escolares. Para isso, investimentos na formação inicial ou em serviço do professor, bem como na estrutura das escolas, se fazem necessários para promover a qualidade na educação.

Tais discussões mostram-se relevantes, principalmente as que se referem à escola pública, para minimizar a situação “de injustiça cognitiva social” (SANTOS apud GABRIEL, 2011). Essa expressão nos remete às questões de seleção e acesso aos conhecimentos considerados válidos e legítimos para serem ensinados. Uma situação de injustiça cognitiva tende a sacrificar os alunos oriundos da escola pública, que não tem conseguido favorecer o acesso aos conhecimentos hegemônicos e significativos, restringindo-se a conhecimentos pouco importantes para esses

alunos. Com isso, eles acabam sendo privados de alcançar novos e mais elevados patamares em suas caminhadas.

Este texto traz à tona inquietações e reflexões acerca do tema conhecimento escolar e cultura. O objetivo não é apresentar respostas às questões implicadas nesse tema, mas sim enfatizar dúvidas e apostas marcantes no seu desenvolvimento.

Retoma-se a segunda epígrafe, referente ao Enem e ao ranqueamento promovido por seus resultados ao longo dos tempos³. A cada ano que se passa, desde sua instituição, têm sido comuns os discursos sobre a classificação das escolas. Jornais e noticiários publicam as notas e as classificações dos estabelecimentos de ensino, promovendo comparações entre estados, regiões e redes de ensino. A rede pública termina por ser a mais desvalorizada no país. Observe-se a manchete abaixo, da revista *Veja*, online, 2016: das 100 primeiras escolas no ranking do MEC, como já era esperado, 97 são particulares e apenas três públicas – todas as três federais, instituições que recebem mais dinheiro e fazem estreita peneira para o ingresso (RITTO; VIEIRA, 2016).

Todo esse ranqueamento acaba por dividir o sistema educacional do país em escolas para ricos e escolas para pobres (FREITAS, 2007). Os primeiros têm acesso a um tipo de conhecimento específico que pode levá-los às melhores universidades, com acesso a diversos saberes. Aos segundos, cabe o fardo de terem suas oportunidades reduzidas. Essa desigualdade de acesso aumenta quando se sabe que a escola considerada pior, significa, para muitos, o único espaço possível para disputarem novos papéis em um mundo mutante e em crise (VEIGA NETO apud GABRIEL, 2011).

A proposta do texto é, então, refletir sobre o conhecimento escolar⁴ e o direito de todos a esse conhecimento. Tal conhecimento é tido como capaz de produzir novas subjetividades críticas, reflexivas, atentas às questões sociais de nossa época e capazes de influenciar o processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao mesmo tempo, capacita seus detentores a entrarem em universidades bem avaliadas e nelas serem considerados como os melhores alunos. Cabe indagar: em que consiste o conhecimento escolar ao qual os melhores alunos possuem acesso? Por que os estudantes das escolas públicas não costumam ter acesso a esse conhecimento, sendo usualmente considerados como os piores alunos?

Como docentes e formadores de professores da rede pública de ensino, cabe defender importância de um ensino público de qualidade em nosso país. Com base em Young (2011, 2013, 2016, 2017), importa valorizar a importância, nesse ensino, de um currículo baseado no conhecimento escolar e nas disciplinas. Young formula uma série de questões centrais à discussão sobre o conhecimento escolar: por que o conhecimento continua importante para as escolas do século XXI? Que está sendo ensinado e aprendido nessas escolas? Que conhecimentos os alunos precisam aprender?

Acrescentam-se, neste texto, as questões: que é conhecimento escolar? Que conhecimento é esse? Quem define e seleciona os conhecimentos e saberes a serem ensinados e aprendidos? Por que determinados conhecimentos escolares são considerados válidos e outros são secundarizados? Como pensar as relações entre escola, conhecimento escolar, múltiplas culturas e relações de poder nos contextos atuais?

O texto está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresenta-se uma reflexão sobre o momento atual, tempo de questionamentos e mudanças. Logo a seguir destaca-se o conhecimento escolar e reflete-se sobre alternativas e possibilidades. A seguir, defende-se a importância do conhecimento escolar. Por fim, alinham-se possibilidades de pensar as relações entre escola pública e conhecimento escolar.

O momento atual: reflexões sobre os tempos pós

Vivemos em momento de questionamentos ao projeto da modernidade e de mudanças nos contextos social, político, cultural e epistemológico, considerados por alguns autores como tempos pós-modernos. Segundo Moita Lopes (2006), “são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos” (p. 22), afetando diretamente as maneiras como vivemos e pensamos, e refletindo-se diretamente nas esferas pública e privada. Nesse contexto, denominado por alguns autores como modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), pós-modernidade ou modernidade reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH, 1995), a fase contemporânea também tem sido caracterizada como uma explosão de novas identidades políticas, centradas na ascensão do feminismo, nas identidades gays e lésbicas, na valorização da identidade negra, na migração de habitantes de regiões pobres para outras ricas, provocando grande impacto nas visões de mundo tradicionais. Os ideais da era da razão (objetividade, universalidade, verdade única, entre outros) passam a ser problematizados.

Aceitando esses ideais, a escola se firmou na modernidade como o local regulador do corpo e da mente. Um espaço que produz e reproduz uma visão específica de mundo, com base na visão do dominador. Todo conhecimento produzido pelo dominador / colonizador foi encarnado na escola, tendo-se como exemplos a planificação do globo terrestre em geografia, no qual se situa o continente europeu como o centro do mundo, assim como a história contada segundo a versão do homem branco e desbravador.

Assim, as críticas direcionam-se ao modelo de escola e de construção e preservação de conhecimentos produzidos na modernidade. Contudo, no momento atual, essa instituição ainda desempenha um relevante papel social, o que justifica a luta por sua potencialidade na valorização das diversas subjetividades que coabitam em seu interior, assim como pela difusão do conhecimento escolar para todos.

Gabriel (2008) emprega o termo “escola sob suspeita”, ao destacar que algumas promessas da modernidade ainda não foram cumpridas. Sua proposta é provocar reflexões sobre o processo de produção dos saberes escolares e discutir como eles nos remetem às questões de verdade, racionalidade e objetividade, tendo-se em mente o processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos. Segundo a autora, tal condição “significa que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção de um projeto de modernidade, portanto, não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição” (p. 214-215).

É importante destacar esse posicionamento, pois, ao mesmo tempo que se afasta de uma visão negativa sobre a escola, ressalta seu papel e sua importância como espaço de conhecimento, além de seu potencial transformador e promotor de justiça social.

Como conceber, então, conhecimento escolar, cultura e poder? Como considerar as questões de verdade e racionalidade em relação ao conhecimento escolar? Como trabalhar na fronteira, ou seja, como reconhecer que não se trata de discutir universalização ou relativismo dos conhecimentos?

Como pensar o conhecimento escolar?

Com base em Gabriel (2011), ressalta-se o potencial da categoria “conhecimento escolar” para refletir sobre uma escola pública de qualidade. Acredita-se que uma das funções centrais das escolas seja proporcionar aos alunos o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou em suas comunidades. Assim, argumenta-se que a escola, principalmente a pública, deve valorizar,

socializar e permitir o acesso ao conhecimento escolar, como forma de possibilitar que o estudante venha a adquirir novos horizontes. Ao ampliar o universo cultural de seus alunos e, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão da realidade, a escola pode incentivá-los a participar mais ativamente dos processos de desconstrução e reconstrução da realidade vivenciada.

Nesta perspectiva, concorda-se com autores que consideram o conhecimento escolar como um dos elementos centrais do currículo (MOREIRA, CANDAU, 2007; TERIGI, 1999; YOUNG, 2011, 2013, 2016, 2017). Moreira e Candau (2007) concebem conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, com características próprias, diferentes de outras formas de conhecimento. Os autores destacam que não se trata de simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola, mas sim de um tipo de conhecimento próprio, organizado pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo.

Nesta perspectiva, tais conhecimentos são construídos em locais específicos. Terigi (1999) destaca os âmbitos de referência do currículo, ou seja, os locais de origem dos conhecimentos e saberes que conformam os conhecimentos escolares. Segundo a autora, o conhecimento é socialmente produzido em universidades, em centros de pesquisa, no mundo do trabalho, nos movimentos sociais e nas lutas por direitos humanos, no campo tecnológico, nas atividades referentes à saúde, nas atividades artísticas, físicas e corporais, entre outros espaços que produzem os saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares.

Tais conhecimentos, produzidos nos “âmbitos de referência”, são selecionados e preparados para se constituírem em conhecimentos escolares. Esse processo, segundo Terigi (1999), envolve descontextualização e recontextualização⁵. Ou seja, o conhecimento de referência é retirado de seu contexto de lutas e contradições e é reescrito ou recontextualizado de acordo com interesses específicos. Em outras palavras, acaba por dar a impressão de pronto, acabado, impermeável a críticas e discussões (MOREIRA; CANDAU, 2007). Ainda: os conhecimentos escolares são submetidos aos procedimentos que permitem a sua avaliação. O processo de recontextualização, então, deve permitir que os conhecimentos sejam avaliados, de alguma maneira, no âmbito escolar.

Young (2013) diferencia o conhecimento escolar conceitual do conhecimento cotidiano. Para o autor, os conceitos do cotidiano servem para capacitar as crianças a dar sentido ao mundo ao seu entorno, em contextos específicos e experiências diárias. Já os conhecimentos escolares⁶ estão associados a um currículo disciplinar e não estão ligados a contextos específicos, embora estejam conectados uns aos outros. Tal diferença permite que os alunos sejam capazes de generalizar para além de suas experiências.

Assim, a função do professor é permitir que os alunos se familiarizem com o currículo e avancem para além de suas experiências. A diferença entre conhecimento escolar e o não escolar torna-se o ponto de partida para a escola que seleciona o conhecimento (YOUNG, 2017). Nesse sentido, fica evidente que a aprendizagem na comunidade não é igual à aprendizagem na escola. A perspectiva escolar hierarquiza os processos, valorizando mais os conhecimentos acadêmicos do que os conhecimentos da experiência.

Young (2016) vem concebendo, desenvolvendo e discutindo o conceito de conhecimento poderoso como um conhecimento especializado. Para o autor, “conhecimento poderoso é aquele que se inspira nas comunidades de especialistas, que denominamos comunidades disciplinares, que constituem formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (p.34). O conhecimento poderoso é aquele que fornece generalizações e busca a universalidade. Relaciona-se ao processo de recontextualização dos âmbitos de produção do conhecimento.

Não se pode esquecer que as escolas públicas receberam, nas últimas décadas, sujeitos sociais que até então não eram considerados como sujeitos nos processos de recontextualização do

conhecimento escolar (mulheres, negros, gays, indígenas, travestis, transexuais, entre outros/as). Cada um desses grupos culturais é portador de diferentes experiências e conhecimentos negados ou apagados pelas relações de poder dominantes. Cada um deles é, então, subalternizado no processo de valorização do conhecimento poderoso.

Nesse aspecto, por destacar os conhecimentos específicos dos grupos hegemônicos, Young tem recebido inúmeras críticas. Afirma-se que o autor parece não compreender que a questão do conhecimento escolhido para ser transmitido às futuras gerações está sempre vinculada ao poder. A circulação desse conhecimento é parte da distribuição de poder (ZANARDI, 2013).

Segundo Zanardi (2013), importa estarmos alertas e atentos às novas demandas sociais em nossas escolas, principalmente as públicas. Com isso, defende-se a importância de valorizar e reconhecer as múltiplas culturas presentes no cotidiano escolar. Trazer as possibilidades multiculturais para as escolas pode contribuir para que os estudantes se reconheçam no projeto de produção de conhecimento e, com isso, se sintam estimulados a discutir de maneira crítica o conhecimento escolar, o que irá facilitar sua apreensão.

Não se admite, então, que os profissionais da educação não estejam discutindo o conhecimento, negligenciando-o nas escolas, com base na alegação de que os alunos não aprendem ou de que os conhecimentos não lhes são significativos. Em relação a essa questão, Paul Boghossian (2008) cunhou a expressão “medo do conhecimento”, para enfatizar como a preocupação com o conhecimento está sendo secundarizada pela preocupação com a aprendizagem. O conhecimento seria algo intimidante, difícil ou quase impossível de ser acessado.

Se o conhecimento poderoso está voltado para disciplinar, normatizar e universalizar, não cabe considera-lo relevante ou significativo para aqueles que não foram considerados no processo de recontextualização. Ao mesmo tempo, ele se mostra necessário para que os sujeitos possam lutar e ocupar seus espaços na sociedade, aproveitando, de forma igualitária, as oportunidades oferecidas no contexto mais amplo. Assim, acredita-se que o direito de acesso ao conhecimento deve ser defendido como um direito de todos. O que cabe discutir é que caminhos nos permitirão promover as conexões entre o conhecimento poderoso/universal e os conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais que foram secundarizados no processo de descontextualização e recontextualização. Em outras palavras, importa examinar quais as demandas desses novos grupos e como podemos articulá-las com o conhecimento poderoso.

Em busca de alternativas

Não se pode esquecer que os conhecimentos considerados válidos, por muitos anos, foram aqueles que atendiam às visões hegemônicas da sociedade. Nesse sentido, os conhecimentos valorizados, ao longo de vários anos, têm sido os correspondentes aos anseios dominantes. Cabe indagar: quem tem o direito ou o poder de determinar que um saber é válido e outro não?

A seleção, a distribuição e o consumo do conhecimento estão diretamente relacionados a questões de poder. Os conhecimentos estão condicionados à diferença e à hierarquia, o que acaba valorizando determinadas vozes e silenciando outras. Reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Uma possibilidade para a discussão de questões de hierarquia, validade, credibilidade e acesso ao conhecimento é trazer para o debate os diversos discursos sobre currículo, conhecimento e cultura e analisar em que condições e como foram formulados (GABRIEL, 2008). Tal discussão pode enriquecer o processo de hibridização das matrizes teóricas referentes à objetividade e à verdade dos conhecimentos escolares.

Vale perguntar como o conhecimento escolar vem sendo apropriado e distribuído pelas escolas. Destacam-se os debates entre os universalistas e os relativistas que difundem essa questão. Os primeiros, universalistas, defendem o conhecimento como verdade universal. Os segundos propõem o relativismo cultural e optam por valorizar a dimensão simbólico- cultural no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da discussão do conhecimento escolar.

Contudo, não se trata de defender, por um lado, a universalização de um conhecimento único, pois como a história nos mostra, tal conhecimento acabou por apagar diversas subjetividades no processo de construção dos saberes em campos específicos. Também não se pode defender o relativismo em nome das múltiplas culturas, pois se acaba por inviabilizar o diálogo entre os diferentes e, de um modo geral, continua-se hierarquizando e subalternizando sujeitos.

Para Gabriel (2008), ao se discutir a validade do conhecimento, os debates se processam em torno da seleção de culturas. Nesse caso, em nome da valorização cultural, corre-se o risco de hierarquizar os estudantes, principalmente aqueles das escolas públicas de periferia. Para Popewitz (1999), provoca-se a criação de uma zona de confinamento, ou seja, restringe-se o estudante a certas atividades por pertencer a uma determinada cultura.

Ou seja, os conhecimentos que constituem o processo de ensino inscrevem certa seletividade no modo como os professores pensam e falam a respeito dos estudantes. Essas formas de conhecimento qualificam uns e desqualificam outros para participar na sociedade (MOREIRA, 2010). Confinam-se alguns às características culturais de seu entorno, não permitindo que eles se movimentem em outros espaços e examinem outras possibilidades de conhecimento. Assim, a temática do conhecimento escolar e o direito de acesso e de justiça cognitiva acabam sendo subalternizados/negligenciados. Como Moreira (2007) argumentou, com base em pesquisa sobre as diretrizes curriculares em uma escola pública em Belo Horizonte, as questões do conhecimento terminam por serem secundarizadas.

O conhecimento não pode ser tido, simplesmente, como meio para tornar o ser humano mais humano. Deve-se considerar a recomendação de Dewey no sentido de que a ênfase no desenvolvimento não implique um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades, no qual se negligenciam a seleção e a organização de conteúdos relevantes. Cabe acrescentar: como incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno, quanto a preocupação com a sequência de conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos. Faz-se necessário, então, cuidado para que não se ignore a chamada lógica das disciplinas em prol do foco no desenvolvimento integral do educando em uma realidade plural. Os significados e os padrões culturais não são suficientes para garantir o aprendizado do/a aluno/a e ampliar seus horizontes (MOREIRA, 2007).

Defendendo o conhecimento

Reitere-se a importância de uma escola centrada no conhecimento. Acredita-se que os argumentos de Young oferecem pistas para o desenvolvimento desse ponto de vista. Todavia, não se pode desconsiderar os diversos sujeitos que hoje frequentam as escolas públicas, apresentam demandas culturais próprias e lutam por serem reconhecidos no espaço escolar. Defende-se a necessidade de se valorizarem, na escola, as experiências e as vivências de membros dos diversos grupos sociais presentes em seu espaço. Contudo, não se trata de abrir mão do conhecimento que se institucionalizou como universal e que Young denomina de conhecimento poderoso.

Importa, contudo, problematizar e interrogar o conhecimento poderoso, levando-se os estudantes a perceberem como se constituíram os processos hierárquicos de produção do conhecimento. Cabe refletir sobre a necessidade e a responsabilidade da participação dessas

subjetividades, secundarizadas no processo de validação do conhecimento. A proposta é, então, articular os conhecimentos ditos de base científica/acadêmica com os conhecimentos oriundos das diversas culturas. O processo deve ocorrer sem hierarquizações e sem binarismos que destaquem uns ou outros. Mostram-se necessárias a integração, a crítica, a articulação e o respeito.

Acredita-se que, ao desenvolver tal proposta, se esteja reconhecendo as diversas culturas e subjetividades e, ao mesmo tempo, possibilitando aos estudantes o acesso crítico ao conhecimento poderoso. Em outras palavras, espera-se romper fronteiras e reconhecer que não existe uma verdade única nem um conhecimento universal, mas sim um conhecimento pluriversal (MIGNOLO, 2003). Acredita-se, assim, que as possibilidades de produção do conhecimento podem ser articuladas e não hierarquizadas, como ocorre no modelo eurocêntrico.

Em busca de uma consideração final provisória: como pensar conhecimento escolar e escola pública?

As principais questões que se evidenciaram no processo de elaboração deste texto foram: o que é conhecimento escolar e como ele contribui para neutralizar o processo de desvalorização da escola pública em relação à privada. Refletiu-se sobre os discursos que circularam após a divulgação dos resultados do ENEM. Não se procurou, em nenhum momento, desenvolver uma análise dos conhecimentos cobrados naquele exame. O que se buscou foi chamar a atenção para o discurso que se difundiu, no qual se inferiorizou a escola pública e os sujeitos nela inseridos, diminuindo suas oportunidades sociais.

Nessa perspectiva, a epígrafe deste texto traduz a crença de que é possível construir uma escola pública de qualidade. Evidencia a importância de um currículo centrado nas disciplinas. Implica a ênfase no conhecimento escolar, visto como capaz de contribuir para a construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos e visto, também, como passível de promover justiça social. O conhecimento escolar presente no currículo deve ser significativo e relevante, para que os alunos por ele se interessem e o apreendam. Questionar o conhecimento poderoso, valorizar as experiências cotidianas e as vivências dos alunos, assim como considerar as diversas culturas na escola pode ajudar a introduzir novos discursos e novas perspectivas em relação à sala de aula. Pode, talvez, favorecer aos alunos conhecer e respeitar as diferentes lutas travadas durante o processo de constituição e produção desse conhecimento. Pode, ainda, desafiar o discurso hegemônico, tornando evidente que não há um conhecimento apenas, mas diversos discursos, proferidos por diversas vozes que contribuem para essa construção.

No que se diz respeito às questões de objetividade, verdade, universalidade, cabe argumentar que o discurso universalismo x relativismo precisa ser repensado, para que novos posicionamentos favoreçam o trabalho na fronteira. A possibilidade de pluriversalizar o conhecimento evidencia que o conceito de universal ou de conhecimento poderoso constitui um conceito em disputa, capaz de ser ocupado por diversos conhecimentos, em decorrência de distintos sistemas de significação. Permite, também, que os diversos estudantes tenham acesso a conhecimentos que contribuam para a busca de novos espaços sociais, novas possibilidades de emancipação.

Um currículo organizado com base no conhecimento pluriversal pode permitir que os estudantes atribuam um novo sentido ao mundo, propondo e desenvolvendo novas ações. Nesse sentido, pode-se favorecer o surgimento de mais cidadãos engajados no processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática.

Defendem-se, assim, a valorização e a apropriação do conhecimento escolar, principalmente nas escolas públicas. Trata-se de uma questão de justiça social e de direito de todos. Trata-se de lutar contra a insustentável situação de “injustiça social cognitiva”.

Notas

1. Afirmamos que nossa preocupação com o acesso ao conhecimento pelos estudantes de escolas públicas, de modo algum se limita em aprovação em exames e provas.

2. É relevante destacar que este texto não trata da defesa ou não de um currículo único ou de uma Base Nacional de Conhecimentos. A proposta aqui é discutir a necessidade de que estudantes das escolas públicas tenham acesso ao conhecimento e com este possam transitar e interagir em diversos espaços sociais.

3. Apesar de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) declarar que a divulgação dos resultados não tem por objetivo ranquear as escolas, não é o que vemos e sentimos na prática.

4. É relevante destacar que não se tem o objetivo de discutir o conhecimento que é objeto de exames específicos.

5. Bernstein (1996) define recontextualização como o movimento de retirar o conhecimento especializado produzido nos contextos específicos e transportá-lo para o contexto acadêmico, transformando-o em conhecimento escolar/disciplinar.

6. Cabe destacar que Young (2013) faz uma distinção entre currículo e pedagogia, afirmando que currículo corresponde ao conhecimento aos quais os alunos devem ter acesso e que pedagogia se refere às atividades que os professores desenvolvem e estimulam os alunos a desenvolver.

Referências

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGHLOSSIAN, P. Fear of knowledge: against relativism and constructivism. London: Clarendon Press, 2008.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: Revista Educação e Sociedade, vol.28, n 100 – Especial, out 2007.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

. Estudos curriculares face às demandas do nosso presente. Conferência realizada no concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ, agosto de 2011.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. Modernização Reflexiva. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.

MIGNOLO, W. Histórias globais / projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In:

Editorial, 2006. (Org.). Por uma linguística Indisciplinar. São Paulo: Parábola

MORENO A. C., TENENTE L; FAJARDO V. Enem 2015: notas por escolas. G1, 2016. Disponível em:

<<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/enem-2015-notas-por-escolas>>. Acesso em: 20 out 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. jun. 2007, p. 265-290. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: Paraíso, M. A. Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

POPEWITZ, T. Reconstituting ethnography: social exclusion, post-modern social theory, and the study of teacher education. In: GRANT, C. A (Ed.). Multicultural Research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation, Londres: Falmer Press, 1999.

RITTO C.; VIEIRA M C. As melhores escolas no Enem. Veja, 2016. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/educacao/as-melhores-escolas-no-enem>>. Acesso em: 30 out 2017.

TERIGI, F. Curriculum: itinerários para apreender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade. vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Cadernos de Pesquisa, v. 46, n 159, p.18-37, jan/mar. 2016.

. What does it mean for a school to choose knowledge? A slightly revised text of talk given to the East London Science School Conference CHOSSING KNOWLEDGE, held at the Wellcome Institute on Saturday, February 11th, 2017.

ZANARDI, T.A.C. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: currículo entre Young e Freire. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3206_texto.pdf> Acesso em: 25 out 2017.

Correspondência

Antonio Flavio Moreira, doutor em Educação pela Universidade de Londres, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: afmcju@gmail.com

Paulo Melgaço da Silva Júnior, pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor da rede pública Faetec/RJ. E-mail: pmelgaco@uol.com.br

Texto publicado em Currículo sem Fronteiras, com autorização da autora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Curitiba: CRV, 2018.

Biografia das organizadoras

Anna Augusta Sampaio de Oliveira, professora adjunta da Unesp. Livre-docente em Educação Especial, doutora e mestre em Educação e pedagoga. Líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GPIS) e coordenadora do Grupo de Estudos Políticos e Pedagógicos sobre Inclusão (GEPPI). Possui inúmeras publicações na área e atua na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Kátia de Abreu Fonseca, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, pedagoga, psicopedagoga e doutoranda em educação Especial (Unesp). Professora da divisão de Educação especial do Município de Bauru e coordenadora de área da educação especial na Secretaria Municipal da Educação, Departamento de Planejamento, Projeto e Pesquisas Pedagógicas.

Marcia Regina dos Reis, mestre em Distúrbios da Comunicação, linguagem e aprendizagem, fonoaudióloga, pedagoga e doutoranda em Educação Especial (Unesp). Especialista em Fonoaudiologia Escolar pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia.

Breve resumo

Este livro está organizado em 09 capítulos e contém as pesquisas mais recentes relacionadas às temáticas da Educação Especial. Cada capítulo foi elaborado por autores diferentes. O primeiro capítulo debate a constituição da escola inclusiva entrelaçando-se com o tema formação de professores e os aspectos da organização e estruturação do atendimento educacional especializado. No segundo capítulo, as autoras buscam analisar diferentes desenhos curriculares para a formação inicial de profissionais docentes para atuar na escolarização dos alunos da educação especial e apontam a necessidade de se articular a formação continuada de professores com a inicial. O terceiro capítulo apresenta uma relação de trabalhos, tais como teses e dissertações, publicados no país referentes à temática. O quarto capítulo aborda a relação entre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a prática educacional inclusiva em sala de aula. O quinto e o sexto capítulos, respectivamente, analisam os aspectos dos recursos digitais e as tecnologias assistivas no contexto da Educação Especial. O sétimo capítulo tem o objetivo de expor e analisar ações que têm tornado concreta a participação de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. Já no oitavo capítulo discute-se o Planejamento Educacional Individualizado para alunos com deficiências por meio de ações colaborativas entre docentes do ensino comum e o AEE. O nono e último capítulo apresenta uma reflexão sobre os livros didáticos de alfabetização e sua aplicabilidade na perspectiva da educação inclusiva.

Capítulo 1 – Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva *(Anna Augusto Sampaio de Oliveira, Jáima Pinheiro de Oliveira)*

As autoras iniciam o capítulo com uma breve reflexão sobre a fragilidade da apreensão conceitual sobre educação inclusiva em uma perspectiva apenas de integração no contexto das escolas comuns, perdendo-se o sentido principal: a luta por uma escola para todos, sem restrições. Por sua vez, reconhecem as dificuldades no estabelecimento de formas de estruturação e organização dos processos de ensino que abram um campo de possibilidades para a aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento. Com isso, apontam que há muitos discursos sobre o tema desgastados que não proporcionaram mudanças substanciais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é necessário levar a discussão para o contexto da formação de professores que exercem o papel de ator principal do ato pedagógico. No entanto, eles dependem da garantia de toda a rede de organização educacional para executarem este papel. Apesar de ser alvo de muitas críticas, a formação de professores ainda é vista como essencial para a constituição de uma escola inclusiva.

A escola sem contexto formativo: o professor em movimento

A ideia de uma escola inclusiva requer um processo altamente complexo, pois envolve uma mudança de paradigma no quadro de concepções, assumindo-se uma nova lógica em relação ao processo educativo. Considera-se a escola como um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores, familiares – e ainda há a perspectiva da inclusão escolar. Ideologicamente, os contextos são diversos e, por isso, as possibilidades não são as mesmas para todos, sendo múltiplos os caminhos a fim de se atender a multiplicidade de necessidades presentes nas histórias de cada um. Deve-se considerar, ainda, que o próprio professor se encontra em movimento de aprendizagem, ou seja, é preciso apreender novas formas de lidar com o ensino numa escola que valoriza a diversidade e coloca a diferença como pauta principal do ato educativo.

Nessa direção, da *práxis* educacional, a formação no interior da escola deve ser valorizada, pois representa a possibilidade de pensar nas possibilidades pedagógicas e discutir questões provenientes da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores. Por outro lado, não se pode negar a subjetividade docente, uma vez que a formação inicial e a continuada indicam nova prática educativa, mas não transpõem os referenciais teóricos no exercício das *práxis* educativas. A verdade, porém, é que a realidade concreta das escolas já desafia o professor a repensar sua prática pedagógica, muitas vezes em um processo solitário, buscando por si só soluções para as questões que se apresentam no seu cotidiano escolar. Todavia, não pode ser assim.

Ainda sobre o movimento do professor e sua formação em Educação Especial e Inclusiva

Apesar de muitas discussões na literatura especializada, as autoras apontam dois aspectos fundamentais dessas discussões: a) a necessidade de apropriação de conhecimentos específicos para atender o público-alvo da educação especial; b) a formação dos professores deve se sustentar sobre “investigação – elaboração – reflexão e avaliação”.

No primeiro aspecto é preciso haver uma articulação entre o trabalho da equipe escolar, os serviços especializados representados pelo AEE, o que ocorre nas salas de recursos multifuncionais e outros setores, como os da saúde e um planejamento escolar específico para cada caso, lembrando que o aluno da educação especial deve ser assumido pela escola e não pelo professor

do AEE. Na legislação não é previsto nenhum momento de planejamento conjunto ou de articulação entre os professores generalistas e o especialista, inclusive, o AEE deve funcionar em horário contrário ao da sala comum. Nesse momento, já temos o primeiro entrave.

Outro fato reflete na avaliação escolar desses alunos: o foco deve recair sobre suas potencialidades, dificuldades e planejar o ensino desses escolares, inclusive, individualizado, se for o caso, lembrando que existem muitos casos de alunos que demandam um atendimento do professor de AEE e, não são alunos necessariamente com deficiências, mas sim, com dificuldades escolares. Propõe-se, então, a ampliação do serviço de AEE.

Os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia já abriram espaço para conhecimentos sobre a educação especial, porém, de uma forma mais abrangente. Todavia, é preciso conhecer as especificidades relevantes de cada deficiência, capacitação e experiência dos docentes que ministram as disciplinas e o tempo adequado dedicado à temática da inclusão.

O estágio curricular como possibilidade de apropriação dos aspectos da realidade escolar

Os estágios curriculares representam outras formas de promover a investigação ao longo da formação dos professores, articulando-se teoria e prática. Algumas pesquisas indicaram que nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado de SP há um baixo índice de disciplinas voltadas para a Educação Especial e também para o Ensino Fundamental. Mais uma vez, as autoras destacam a importância do estágio como espaço formativo dos professores em formação inicial.

Possíveis caminhos

As dificuldades apresentadas em relação à formação dos professores indicam a gama de contradições que, por um lado, exigem professores generalistas com conhecimentos específicos que os possibilitem enxergar a diversidade como uma característica da sociedade e da escola; por outro lado, as políticas públicas recomendando que essa formação seja específica, fornecendo a ideia de uma distância entre os professores da sala comum e o professor especialista do AEE. As autoras apontam que:

- não se deve desconsiderar os conhecimentos específicos dos professores na atuação em uma escola inclusiva;
- deve haver uma articulação entre o professor generalista, o AEE e os profissionais da saúde;
- o estágio curricular é importante como espaço de formação.

Capítulo 2 – Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? (Denise Meyrelles de Jesus, Carline Santos Borges)

Palavras introdutórias

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil estabelece o direito à educação para todos, incluindo alunos com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades. As ações políticas se desencadearam, especialmente, a partir de 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil, a

LDBEN de 1996 preconiza em seu capítulo V, art. 59, parágrafo III, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos público-alvo da Educação Especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Com isso, a formação dos professores passou a ser um dos pilares fundamentais da política de Educação Inclusiva no Brasil. Para a implementação da inclusão é proposto o atendimento educacional especializado a ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais (SRM) no contra turno escolar. Em diversos estados e municípios brasileiros essa formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições privadas que promovem cursos de graduação, de aperfeiçoamento ou pós-graduação, buscando-se uma formação inicial mais barateada, à distância, diminuindo os dispêndios com uma formação mais longa. O capítulo irá discutir diferentes formações de professores de Educação Especial no âmbito das universidades públicas.

Formação inicial de professores e Educação Especial: o que diz a literatura?

Pesquisadores apontaram que a formação inicial carece de articulação entre os debates teóricos e os práticos gerais com as dimensões singulares e particulares de cada espaço e sujeito garantindo a aprendizagem de todos. As tensões sobre a formação de professores atravessam também a privatização do ensino superior, a formação inicial e continuada em cursos à distância e a presença do modelo médico-psicológico na formação de professores de Educação Especial.

Os desenhos de formação inicial e o contexto da Educação Especial

Na formação inicial, permanece o debate sobre o “lócus” e o “como” da formação do professor especializado, evidenciando-se que a maioria dos graduados em Pedagogia teve uma formação frágil na área da Educação Especial, com destaque para aqueles que realizaram seus estudos pela educação à distância. As diferentes proposições curriculares apontaram:

- licenciatura plena em Pedagogia com uma ou duas disciplinas obrigatórias na área, sendo uma delas a de Libras;
- licenciatura plena em Pedagogia com uma ou duas disciplinas obrigatórias na área, sendo uma delas a de Libras e um núcleo mais geral em Educação Especial;
- licenciatura em educação especial específica na área, de caráter mais geral, incluindo disciplinas de fundamentos da educação especial;
- licenciatura em educação especial específica na área e de caráter específico e exclusivo em educação especial.

No Brasil, predomina uma formação mais geral nos cursos de Pedagogia, pois existe a crença de que o docente que irá atuar na Educação Especial é, antes de tudo, um professor e precisa estar a par da formação de todos os tipos de alunos. Já os cursos na área de Licenciatura em Educação Especial foram criados tendo em vista diferentes lócus de atuação e admitem espaços mais segregados de atuação para os formados. Para as autoras do capítulo, a formação deveria se dar nos cursos de Pedagogia com ênfase no eixo sobre as diferenças, tendo a formação continuada articulada à formação inicial.

Capítulo 3 – Aspectos da formação da pesquisa em educação especial no Brasil *(Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Andressa Santos Rebelo)*

A educação especial no Brasil passou por mudanças de paradigmas nos finais do século XX, de uma perspectiva de integração das pessoas com deficiências para uma abordagem social do significado de diferença/deficiência. O capítulo apresenta um panorama das pesquisas em educação especial listando um rol de trabalhos publicados na área, disponibilizados na Capes e na ANPEd entre 1987 a 2017.

Teses e dissertações: Observou-se que, aos poucos, as pesquisas enquadradas na palavra-chave *educação inclusiva* superou o número de pesquisas que usaram como palavra-chave *educação especial*, aumentando a quantidade de trabalhos significativamente após o ano de 2000. Também houve contribuições das áreas das ciências da saúde e as biológicas, assim como a área multidisciplinar e das ciências sociais aplicadas, significando que o campo da educação especial vem recebendo contribuições de profissionais de outras áreas (Direito, Educação Física, Enfermagem, Ciências e Matemática e Administração).

Aproximações da área – a educação especial olha-se no espelho: as autoras relatam um histórico das primeiras pesquisas e trabalhos realizados no país, a partir de 1970, e apontam as primeiras defesas de mestrado em educação especial na UFSCar, na década de 1980 e do grupo de estudos GT15 – Educação Especial da ANPEd. Historicamente, a Educação Especial foi confundida com alunos considerados oriundos do “fracasso escolar” e, posteriormente, atribuiu-se aos alunos com deficiências.

As autoras apontam que tem havido um possível aumento dos pesquisadores e da produção na área, assim como está presente em muitos programas de pós-graduação. Da década de 1970 para cá, o modelo patológico das pesquisas foi cedendo lugar para uma multiplicidade de olhares e de abordagens. Todavia, mesmo com um número crescente de pesquisas identificadas com o termo educação inclusiva e a disseminação de críticas voltadas à educação especial, este campo de estudo parece resistir.

Capítulo 4 – O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental

(Ticiano Couto Roquejani, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Kátia de Abreu Fonseca)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçou a ideia de uma escola para todos, que considera a singularidade de cada estudante. Com isso, o desafio de trabalhar de forma flexível, eliminando as barreiras e inserindo todos no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se um dos principais aspectos na discussão sobre a inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Por flexibilização curricular, entende-se modificações consideradas relevantes na prática pedagógica dos professores em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola, adequadas e comuns a todos os alunos, ou seja, diz respeito às mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas, superando a concepção de “adaptação”.

No final do século XX, surge o *Desenho Universal para Aprendizagem*, preconizado por David Rose e Anne Meyer na década de 90, no EUA, definido como:

Conjunto de princípios metodológicos que visa utilizar variados métodos, materiais e avaliações para apresentar as informações e conteúdos de diferentes formas, com o intuito de possibilitar diferentes possibilidades aos estudantes para expressarem o que eles sabem, além de buscar estimular o interesse e a motivação para aprendizagem (ROQUEJANI et al., 2018, p. 60).

O desenho universal para a aprendizagem (DUA)

A premissa principal do DUA é envolver todos da sala de aula no processo de aprendizagem, por meio da flexibilização do currículo educacional, constituindo-se em conjunto de práticas voltadas ao desenvolvimento curricular e que viabilizem ambientes de aprendizagem mais acessíveis. São princípios do DUA:

- a) fornecer múltiplos meios de representação: percepção, idiomas, expressões, símbolos e compreensão.
- b) fornecer múltiplos meios de ação e expressão: ação física, expressão e comunicação – função executiva;
- c) fornecer múltiplos meios de engajamento: interesses de recrutamento, sustento e persistência – autorregulação.

Assim, o DUA se configura como tentativa de apoiar os docentes a tornarem o currículo inclusivo, contextualizando as abordagens pedagógicas na perspectiva singular de cada estudante, afastando-se da abordagem pedagógica do tipo uniforme. Dentro dessa perspectiva, o mesmo conteúdo é apresentado aos alunos sob diversos formatos e estímulos: livros, versões digitais, jogos, imagens, filmes etc.

Os princípios orientadores do DUA estão apoiados em três redes neuronais: *as redes de reconhecimento* – formadas pelas informações que chegam ao cérebro, processam os estímulos visuais; *as redes estratégicas* – planejam, executam e monitoram as ações e habilidades do indivíduo e processam as atividades sensoriais, cognitivas e motoras; e *as redes afetivas* – relacionadas ao interesse e à motivação e que envolvem os mecanismos de prazer ou punição. Nessa perspectiva, as estratégias do DUA articulam-se com as redes neuronais, na medida que o professor deverá oferecer diferentes alternativas de apresentação da informação, uma vez que cada indivíduo possui um processo de reconhecimento diferente. Em segundo lugar, buscar estratégias variadas que visem a superação de barreiras físicas, evitar materiais que dificultem a aprendizagem, utilizando materiais mais flexíveis, incluindo-se os digitais e, por último, possibilitar a autonomia, participação, colaboração, reflexão, responsabilidade, valorizando a superação, os desafios e as recompensas.

Para o DUA o principal objetivo da educação do século XXI, além de dominar os conteúdos ou o uso das novas tecnologias, é dominar o processo de aprendizagem, transformando estudantes sem experiência em especialistas. Alguns documentos da legislação brasileira vêm trazendo esta perspectiva do DUA, tais como a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Da construção à aplicação das atividades curriculares, tendo por base o DUA

As autoras apresentam uma pesquisa descritiva que foi realizada com alunos das 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do interior paulista, nas aulas de Geografia, sobre conceitos cartográficos (leitura, interpretação e análise de mapas). A pesquisa envolveu a

produção do material didático, o desenvolvimento passo a passo das atividades das aulas levando-se em conta a diversidade de instrumentos para se demonstrar apenas um conteúdo e o processo de avaliação do estudante e das aulas. Além do uso de diferentes materiais, foram elaboradas diversas estratégias de ensino para dar suporte ao reconhecimento da informação a ser apreendida, por meio de vários exemplos, diferentes mídias, propostas de materiais como músicas, histórias, jogos, aulas-passeio, mapas em EVA, caixas de papelão, bonecos de feltro, bolas de isopor, entre outras.

Os processos de avaliação da aprendizagem

Assim como a multiplicidade de estratégias e de materiais abre caminhos possíveis para a aprendizagem de todos os alunos, a forma de avaliar o aluno na perspectiva do DUA está vinculada aos meios de participação, empenho e capacidade de superar as dificuldades. Como exemplo: observar se o estudante concluiu a tarefa e seu progresso; fazer questionamentos durante a aula e observar sua participação; coletar textos, desenhos e outros materiais produzidos pelos estudantes; observar o envolvimento e o engajamento do estudante durante as atividades; considerar a tutoria em pares ou em grupos; valorizar a capacidade individual de superar dificuldades; valorizar a autoavaliação e a reflexão sobre sua participação. A partir desse modelo é possível que a avaliação seja feita de forma individual.

Os resultados do DUA em sala de aula

O principal resultado da pesquisa é que foi ofertada voz aos alunos e aos professores, que expressaram entusiasmo com a participação de todos e o envolvimento e a retenção dos conteúdos desenvolvidos. Concluiu-se que pensar em diferentes formas de apresentação do conteúdo, passa a ser um rico caminho para o início do planejamento de uma aula, especialmente no caso da pesquisa, aulas de Geografia.

Como conclusão do capítulo, as autoras entenderam que os recursos alternativos são indispensáveis no contexto escolar atual, não somente para estudantes com deficiência, mas para todos que compõem o ambiente de ensino. Além de enriquecimento das aulas, proporcionam maior engajamento, ação e expressão de quase todos os estudantes. Quanto aos estudantes com PAEE, não basta apenas ter acesso ao ambiente e às estratégias, mas é preciso integrá-lo, fazê-lo participar e, principalmente, viabilizar, a cada profissional, a nítida clareza de seu papel em todo o processo.

Capítulo 5 – Educação inclusiva na cultura digital: recursos e estratégias ***(Ketilin Mayra Pedro, Miguel Claudio Moriel Chacon)***

O surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a expansão da internet tornaram a sociedade atual cada vez mais interativa e conectada, alterando o modo de convivência e interação de toda a sociedade. Na Sociedade da Informação e Cultura Digital, a aprendizagem dos estudantes sofre influência do grande número de informações às quais estamos expostos. Os estudantes nascidos na era digital apresentam comportamentos diferentes daqueles que nasceram na era analógica, por exemplo: exibem facilidade para manipular dispositivos móveis, passam a maior parte do tempo conectados, e possuem atividades preferidas como jogos *on-line*, aplicativos de comunicação, vídeos *on-line* etc.

Tendo isso em vista, é necessário rever as práticas pedagógicas dos professores. Nesse contexto, as TDIC devem ser usadas com intencionalidade pedagógica, enriquecendo e aprimorando o ensino. Nesta direção, as TDIC podem ser consideradas como recursos, estimulando capacidades cognitivas e meta cognitivas, melhorando a motivação e o rendimento dos alunos.

No campo das Tecnologias Assistivas, os recursos disponíveis não apenas favorecem a independência do indivíduo com deficiência, como também facilitam o acesso ao currículo e estimulam a participação nas atividades escolares. Por isso, os autores reconhecem que os professores necessitam conhecer as possibilidades ofertadas pela cultura digital, rompendo barreiras de formação. Nesta perspectiva, toda a equipe escolar deve se apropriar da tecnologia, tornando-a parte dos processos de ensino e de aprendizagem, transcendendo o tradicional e promovendo a democratização da comunicação com o enriquecimento curricular ofertado aos alunos da educação especial.

Recursos e estratégias

Alguns aplicativos e suas funcionalidades descritos pelos autores do capítulo foram:

- *Handtalk e Prodeaf*: tradução automática para LIBRAS por meio de um intérprete virtual;
- *LetMeTalk*: aplicativo de CAA que facilita o diálogo de pessoas com dificuldades complexas de comunicação, tais como paralisia cerebral e TEA;
- *ABC Autismo*: aplicativo que auxilia na alfabetização e no letramento de crianças com TEA;
- site *Toondoo*: disponibiliza uma plataforma com variados recursos para criação de histórias em quadrinhos, tirinhas e *cartoons* personalizados;
- a equipe do site *Legendas Sonoras* disponibiliza audiodescrições de vídeos variados para deficientes visuais;
- o site *Escola digital* é um repositório que disponibiliza variados recursos;
- o *Projeto Participar* da UNB possui em seu site *softwares* e aplicativos para estudantes com deficiência intelectual e TEA;
- o *Khan Academy* é uma plataforma digital que disponibiliza vídeos de instrução, exercícios de fixação e um painel de aprendizado personalizado;
- *my Maps* do *Google* permite a criação de mapas personalizados;
- *StoryJumper* é um site que possibilita a criação de livros *on-line*;
- o currículo *Mais Educação* é uma iniciativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo que tem por objetivo catalogar objetos de aprendizagem (AO) articulados com o currículo escolar do Estado.

Concluindo, em termos tecnológicos, a perspectiva é que as tecnologias digitais ocupem cada vez mais espaço na vida cotidiana, modificando especialmente os processos de comunicação, o acesso à informação e à educação. Portanto, desenvolver práticas inovadoras que utilizam as TDIC é aproximar as práticas pedagógicas ao cotidiano dos jovens, os quais nasceram em uma era digital e apresentam habilidades diferenciadas na adoção desses recursos. Além disso, é uma ferramenta que possibilita a acessibilidade e o enriquecimento intelectual de todos.

Capítulo 6 – Atividade motora adaptada, tecnologia assistida e inclusão *(Manoel Osmar Seabra Júnior, Eduardo José Manzini)*

Nos últimos anos, os profissionais de Educação Física têm se “reconfigurado” para atender as demandas da sociedade, especialmente na área da Educação Especial. O professor de Educação Física precisa adaptar atividades motoras (sem oferecer vantagens) de modo a equiparar as oportunidades e minimizar as diferenças em desempenho. Essa perspectiva corresponde a uma escola onde todos os estudantes possam ter acesso e possibilidade de aprendizagem a partir de habilidades, aptidões e capacidades do aprendiz, desenvolvendo autonomia e independência como cidadãos nas suas diferenças. Apesar de ser direito do aluno com deficiência participar da escolarização regular e comum, a realidade das aulas de Educação Física escolar, em muitos casos, contraria este direito. Ainda hoje, existem muitos estudantes que não participam das aulas, ou quando participam, limitam-se a auxiliar o professor.

Historicamente, a Educação Física para estudantes da educação Especial passou por diversos períodos com várias vertentes de atuação para a Educação Física Adaptada, cujas origens remontam à China entre 3000 a 2500 a.C. Outra influência deve-se à terapia recreativa e esporte destinado às pessoas com deficiência na Europa, no século XVIII e mais recentemente, no século XX, à Educação Física corretiva com fins de tratamento. Somente a partir de 1952 emerge o conceito de Educação Física Adaptada e no Brasil, por volta dos anos 60. Na perspectiva da inclusão, a Educação Física Escolar deve pautar-se no estudante como eixo fundamental e, assim, potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências de todos, como também propiciar condições para o acesso aos conteúdos, por meio de estratégias e recursos pedagógicos adequados.

Atividade motora adaptada e tecnologia assistiva

A atividade motora adaptada depende de recursos e equipamentos de acessibilidade arquitetônicos. Um exemplo são os parques infantis da maioria das escolas que não possui equipamentos para estudantes com paralisia cerebral. O Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) pontua a segurança e a autonomia, que pode ser total ou assistida. É muito comum os profissionais realizarem adaptações aos estudantes que apresentam limitações motoras, pois constatou-se que grande parte dos recursos pedagógicos comercializados não garantem a estudantes com deficiência física o poder de manipulação e o uso desses recursos. Por exemplo: a apreensão de objetos. Manzini e Santos (2002) apresentaram um fluxograma largamente utilizado que oferece um caminho a ser percorrido por meio de sete etapas:

1. entender a situação: ouvindo os desejos e identificando as necessidades físicas e psicomotoras, a dinâmica e o contexto;
2. gerar ideias: dialogar com outros estudantes e professores da sala de recursos, buscar soluções existentes com a família e catálogos, pesquisar materiais e alternativas para confecção do objeto;
3. escolher a alternativa mais viável;
4. representar a ideia: por meio de desenhos, modelos, ilustrações etc.
5. construir o objeto para experimentação;
6. avaliar o uso do recurso;
7. acompanhar o uso verificando se houveram mudanças nas condições.

Essa metodologia pretende contribuir para o desenvolvimento de materiais e objetos adaptados às necessidades individuais de alunos com dificuldades motoras. Concluindo, todos os recursos de Tecnologia Assistiva que favoreçam ao estudante a praticar uma atividade motora com

funcionalidade, permitem a inclusão escolar. Não há um modelo absoluto, pois muitas vezes a adaptação irá recair sobre o recurso a ser usado na atividade e, outras vezes, sobre a atividade para se usar determinado recurso. O mais importante é avaliar o contexto inicial, delimitar as estratégias, planejar e avaliar os resultados.

Capítulo 7 – Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual *(Patrícia Braun, Marcia Marin)*

As autoras iniciam o capítulo afirmando que atualmente o Brasil possui um arcabouço de leis que garantem a presença do público-alvo da educação especial em sala de aula das escolas comuns, porém, a garantia de haver uma efetiva aprendizagem desses alunos é outra batalha a vencer. Encontramos muitas contradições entre legislação, políticas públicas e prática escolar em relação à inclusão, revelando um descompasso no processo de ensino desse público-alvo, com práticas de ensino ainda excludentes.

Historicamente, sabe-se que a atenção destinada aos estudantes que apresentam especificidades foi caracterizada por um período de longo silêncio, com iniciativas muito isoladas e pontuais, reservando a esses estudantes um lugar de “não-aprender”. Assim, neste capítulo, as autoras discutem a relação entre deficiência intelectual, escolarização e práticas pedagógicas.

Deficiência intelectual, por quê?

O desafio de ensinar o currículo escolar para todos, incluindo-se as pessoas com deficiência intelectual com suas especificidades, instiga e questiona a lógica meritocrática, seletiva e excludente das instituições escolares, pois não existe uma “fórmula” como solução única. Por isso, ao responder sobre *como* ensinar pessoas com deficiência intelectual, abrem-se possibilidades sobre *como* qualificar propostas de ensino para todos e quaisquer estudantes. Ao retirarmos o foco sobre os limites e “o que falta” a essa pessoa para aprender, a ênfase é dada ao que está fora, ou seja, aos meios e recursos de mediação, que constituem as práticas escolares e se tornam condição para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem.

Escolarização

Concebe-se por escolarização, o cumprimento do papel social da escola em garantir que cada estudante se aproprie daquilo que ela oferece – aprender a ler, escrever, contar, compreender fenômenos naturais, reconhecer lugares, se localizar, conviver, participar da vida comunitária, produzir, conhecer, descobrir, transformar. Juntamente com as garantias legais de acesso é preciso também promover a permanência e a aprendizagem por meio da escolarização.

Para dar conta da diversidade presente na sala de aula são necessárias estratégias específicas, um arranjo diferente do habitual e novas e variadas formas de promover o ensino. De acordo com o pensamento de Vygotsky, o ensino precisa se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, é indispensável conhecer o que o indivíduo sabe e o que pode fazer com ajuda e, então, estimular o desenvolvimento por meio de desafios e situações que o impulsionem. Daí a necessidade de propostas bem planejadas, pois a ação pedagógica deve orientar-se para o amanhã do desenvolvimento dos sujeitos. Para Vygotsky, o papel da escola é promover aprendizagens, considerando o que cada um já sabe e impulsionando o desenvolvimento com novos conhecimentos.

Desse modo, o “bom ensino” é compreendido como o que prevê ações educativas, por meio de planejamentos bem estruturados, a partir do conhecimento sobre o estudante com estratégias diferenciadas e recursos variados, de forma a atender a todos. Numa perspectiva de que a aprendizagem prevê a interação, o ensino tem como pressuposto o “fazer com”. Se o docente compreender como o sujeito aprende, investigando por meio de diálogo e verificando o que ele pensa e sabe sobre o objeto do ensino, perceberá melhor as dificuldades e o que precisa fazer para impulsionar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Por isso, aprendizagem e desenvolvimento são processos inseparáveis.

O que é prática pedagógica?

Para as autoras, prática pedagógica significa uma construção docente, composta no processo cotidiano do fazer e do saber fazer, envolvendo o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam reconstruir e reelaborar respostas que atendam a dinâmica inerente à profissão. A prática também se constitui decorrente dos padrões culturais e do contexto. É ainda, um campo da identidade docente, por ser formativa no exercício reflexivo profissional.

A ação docente é *mediadora* por excelência, inerente ao ato de ensinar e essa ação é fundante na constituição do sujeito. O caminho do objeto para a criança e da criança ao objeto passa por outras pessoas, o que significa dizer que nos processos de ensino e aprendizagem há uma tríade formada pelo sujeito da aprendizagem, o objeto do conhecimento e o elemento mediador, que pode ser um professor, um colega mais experiente ou artefatos da cultura (material escrito, filmes, imagens etc.).

Assim, a questão central da escola e da atuação docente passa a ser, justamente, pensar sobre que caminhos e possibilidades são necessários para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Em nossas práticas cotidianas, a mediação se concretiza por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações, elaborações colaborativas de propostas de atividades – um olhar atento e intervenções verbais são a tônica da mediação que está presente nas aulas.

Outro conceito fundamental sobre a prática pedagógica em relação ao estudante com deficiência intelectual e todos os demais reside na *diferenciação pedagógica ou diferenciação no ensino* – ações pedagógicas que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais de todos os estudantes de uma classe, respostas educativas com recursos diversificados, atividades em grupo, em dupla ou individuais, com flexibilização de tempo e/ou espaço etc.

Ensino colaborativo

A referida estratégia tem por finalidade a colaboração entre dois docentes, na mesma turma, durante as aulas, para o desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar, ou seja, ambos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. O propósito é articular saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois docentes: o regente da turma traz os saberes disciplinares, o cumprimento do currículo e o planejamento da escola juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o estudante com deficiência intelectual; enquanto que o docente do ensino especial, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de

ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção da aprendizagem.

O ensino colaborativo entre docente é referenciado como estratégia válida e facilitadora para processos educacionais inclusivos. Contudo, ainda é uma prática incomum na maioria das escolas.

Então, como fazer?

Essa pergunta circula em grande parte nas escolas. Pensar como organizar o processo de ensino para um estudante com deficiência intelectual, de modo a desafiá-lo para elaborar e ampliar seus conceitos, a utilizar novos conhecimentos e saberes, internalizando-os, é uma condição para o desenvolvimento e, consequentemente, para a aprendizagem. Algumas estratégias apresentadas:

- a **compreensão leitora** é uma das funções primordiais no desenvolvimento dos conceitos científicos. Estudantes com deficiência intelectual apresentam dificuldades nesta área cognitiva. As autoras apresentam algumas estratégias baseadas nas experiências e pesquisas realizadas para a compreensão leitora: mapa conceitual ou mapa de ideias; leitura oralizada; método de impressão neurológica e leitura repetida em coro. Outro recurso são os *Livros de Leitura Fácil* – adaptações de obras literárias que cumprem as diretrizes internacionais estabelecidas pela Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (Ifla) e são muito usados por pessoas com deficiência intelectual, surdez, baixo letramento e leitores iniciantes de qualquer idade. Outro material importante para consulta é o *Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva* (disponível em: www.maisdiferencas.org.br/site/educacao-inclusiva).

- em relação ao **registro de informações**, que é uma ação rotineira em sala de aula, exige do estudante habilidades de estruturação do pensamento e da linguagem que envolve funções psicológicas superiores como atenção, memória, análise e síntese sobre o que leu ou observou. As autoras propõem as seguintes estratégias: estudo dirigido compartilhado; quadro-síntese (o que já sei, o que quero saber, o que aprendi); áudio-síntese (após ler um trecho, solicitar ao estudante que expresse com suas palavras a ideia principal – o que será gravado); gráficos de barra (podem ser visualizados por cor e tamanho) e variação de linguagem (gestual, musical, poética, jornalística, informativa etc.).

- **expressão escrita:** possibilita ao estudante organizar de forma estruturada a sequência dos fatos e das informações que ele deseja escrever na resposta da questão, na redação ou outro tipo de registro dissertativo. Exemplos: registro de tópicos em arquivo ou fichário – auxilia na estruturação do pensamento e serve como material de estudo e de consulta; pasta de recortes de imagens e textos; banco de palavras e expressões; organizadores gráficos e modelos de gêneros textuais (indicando as partes, por exemplo, com cores diferenciadas).

- **Matemática** envolve principalmente a compreensão leitora, pois tem atividades que pedem ao estudante que analise, trate e solucione questões de lógica, desafios matemáticos com vistas à construção de conceitos etc. Em relação ao estudante com deficiência intelectual, deve ser incentivado no aluno a capacidade de elaborar, executar e analisar e não a aplicação mecânica de uma operação matemática para a resolução de problema. São propostas as seguintes estratégias: roteiro de problematização para resolução de desafios realizado de forma oral ou por sequência de perguntas; resolução coletiva; tabela de Pitágoras ou quadro de tabuadas; fichas com regras das operações matemáticas; plaquinhas plastificadas para que o aluno possa escrever e apagar sem deixar marcas e com melhor espaçamento do que as linhas do caderno; produção de jogos e uso da calculadora.

Ainda para refletirmos

A qualidade para o impulso ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual nos processos de escolarização está diretamente relacionada ao planejamento curricular, à organização do ensino, à atividade docente e às práticas realizadas no cotidiano. Na perspectiva histórico-cultural, as práticas pedagógicas são elementos mediadores da cultura e responsáveis por favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes.

Capítulo 8 – A avaliação mediada como pressupostos para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiências

*(Marcia Denise Pletsch, Mariana Correa Pitanga de Oliveira,
Érica Costa Vilese Zichtl Campos)*

Estudos sobre o funcionamento, estrutura educacional e de suporte oferecida para a escolarização do Público-Alvo da Educação Especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro vêm evidenciando as fragilidades dos processos de escolarização desta população, em especial, no que diz respeito à diversificação curricular e ao processo de avaliação pedagógica – aspectos interligados. A proposta da diferenciação curricular aliada aos princípios do desenho universal na aprendizagem tem como objetivo desenvolver ações de ensino de forma diversificada para atender a diversidade presente em sala de aula.

Nas pesquisas realizadas pelo Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional (Obee) da UFRJ, tem-se evidenciado que na medida em que são realizadas práticas diversificadas que atendem a todos da turma com mediações significativas, os alunos com deficiência têm tido acesso ao conhecimento escolar e se apropriado dele. Outro aspecto observado mostra que o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais diversificadas aliadas ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) de forma colaborativa entre os professores das turmas comuns de ensino e professores do atendimento educacional especializado, favorece a escolarização de alunos com deficiência, sobretudo, no caso da deficiência intelectual.

Nesse sentido, percebe-se que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve assumir papel de suporte especializado aos estudantes matriculados na rede comum de ensino. Infelizmente, ainda enfrentamos barreiras devido à segregação histórica como herança da cultura escolar focada mais no assistencialismo. O capítulo pretende apresentar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tomando como referência o conceito de avaliação mediada e o ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e docentes do AEE.

Conhecendo o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

A concepção de uma proposta de ensino individualizado como um dos princípios para efetivação da inclusão escolar está presente nas diretrizes oficiais desde o ano de 2000. Uma dessas práticas é o PEI, que pode ser definido como uma estratégia que promove a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva da inclusão e a inserção laboral e social de alunos com deficiência, redimensionando as práticas pedagógicas dos professores. O PEI é uma proposta recente no Brasil, mas na Europa e nos Estados Unidos da América vem sendo empregado desde os anos de 1990. Algumas pesquisas sobre o PEI na Baixada Fluminense evidenciaram como ele pode ser elaborado de forma colaborativa para favorecer a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Uma

das questões que chamou a atenção nesta pesquisa foi o uso de objetos pedagógicos concretos para mediar o processo de construção simbólica dos alunos.

As necessidades reais dos alunos com deficiência formam a base para a elaboração do PEI e, para isso, é necessária uma avaliação mediadora ampla que irá analisar a conexão desses alunos ao trabalho geral da turma, suas necessidades, dificuldades e limites, o contexto escolar, os recursos pedagógicos, enfatizando aspectos qualitativos individuais dos alunos e gerais da escola e oferecendo uma nova visão sobre a deficiência intelectual, não estigmatizada. Cabe destacar que as práticas avaliativas devem estar à disposição de professores e alunos, auxiliando, instrumentalizando e permitindo o trabalho de ambos. Nesse aspecto, o PEI é um dos instrumentos que poderá promover o desenvolvimento desses sujeitos considerando o planejamento para a turma.

Assim, compreende-se que a avaliação é um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só o que ele já aprendeu; o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode fazer por meio da intervenção/mediação do outro. As pesquisas apontam que a maioria das escolas avaliam com o foco na deficiência intelectual e nas impossibilidades advindas da mesma. Propõe-se a avaliação mediada como uma concepção avaliativa que se aproxima da proposta inclusiva, revelando novas possibilidades para estruturar a prática pedagógica e suscitar o desenvolvimento potencial dos alunos, apontar caminhos e explorar possibilidades de aprendizagem desses alunos.

Concluindo, o PEI não é uma proposta isolada sem conexão com os objetivos e o currículo da instituição, mas sim, uma proposta de intervenção específica e individualizada pensada a partir do contexto coletivo e cultural da sala de aula em que o sujeito está inserido e quando necessário, envolvendo não apenas os docentes da sala comum e do AEE, mas também a família e o próprio sujeito com deficiência intelectual.

Capítulo 9 – Gêneros textuais no livro didático: desafios para o letramento e reflexões sobre deficiência intelectual

*(Viviane Gislaïne Caetano Auada, Elsa Midori Shimazaki,
Nerli Nonato Ribeiro Mori, Renilson José Menegassi)*

A qualidade conceitual e metodológica dos gêneros textuais presentes no livro didático tem sido uma preocupação dos autores e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma das exigências das reformas educacionais no Brasil para melhorar a qualidade no ensino. O PNLD enfatiza a necessidade de a escola trabalhar, sistematicamente, com os gêneros textuais, orais e escritos, para formar alunos leitores e produtores dos diversos gêneros presentes na sociedade e, por conseguinte, ofertar educação de qualidade com vistas à formação de sujeitos autônomos e críticos (MEC, 2010).

Apesar disso, o INEP vem demonstrando que os alunos não fazem uso dos gêneros textuais como instrumento de interação social, porque não dominam suas especificidades. Por isso, os autores defendem a necessidade de estudos e pesquisas que avaliem a qualidade do livro didático, especialmente quanto aos recursos estilísticos, à estrutura composicional, ao suporte textual, entre outros elementos.

As crianças com deficiência intelectual, como todas, têm o direito de se apropriar dos conceitos científicos previstos no currículo básico comum e, entre tais, os conceitos que se

reportam aos gêneros textuais. Para isso, precisa receber as mesmas oportunidades de acesso, recorrendo-se a instrumentos diferenciados.

Breve histórico da reforma do ensino no Brasil

As reformas educacionais nos países latino americanos, em sua maioria, foram impulsionadas por órgãos mundiais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, elaboradas entre os anos de 1980-1990, pós ditaduras e aberturas à democratização desses países, incluindo-se o Brasil, com a intenção de conciliar as orientações internacionais com a melhoria na oferta e na qualidade da educação. Uma das orientações dos organismos educacionais estava na descentralização do sistema pautada na lógica de gestão privada, minimizando a responsabilidade do Estado-Nação, bem como os recursos públicos aplicados nas áreas sociais.

Foi nesse contexto que a Constituição Federal Brasileira foi elaborada em 1988, em seu artigo 211, que estabelece a descentralização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios e prevê a oferta do ensino básico a todos os brasileiros; a obrigatoriedade do repasse de uma porcentagem da receita da União, dos Estados e Municípios para a educação; a descentralização da arrecadação tributária. No governo de FHC, em 1996, foi promulgada a LDBEN e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais com caráter flexível porém direcionador de programas educacionais, entre os quais o PNLD, instalando uma grande reforma educacional. Esse programa expressa em suas orientações o objetivo de melhorar a qualidade da educação e para isso, os conteúdos devem ser apresentados engajados na realidade do aluno e historicamente e culturalmente contextualizados. Entretanto, embora atribua-se ao livro didático tamanha responsabilidade, sua elaboração fica a cargo de instituições privadas.

Os gêneros textuais no livro didático

Os gêneros textuais apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. As relações comunicativas verbais se estabelecem por meio de diferentes gêneros textuais, por isso, pressupõem o domínio por parte dos falantes e dos ouvintes, do escrito e do leitor. Por exemplo, para encontrar um endereço desconhecido, é preciso recorrer ao gênero textual mapa. Contudo, faz-se necessário conhecer, previamente, alguns conceitos sobre esse gênero. Assim, para cada gênero deve-se conhecer a finalidade, o meio de circulação, o suporte, a estrutura composicional para seu uso efetivo.

São exemplos de gêneros textuais: carta comercial, bilhete, carta pessoal, anúncio publicitário, propaganda, telefonema, convite, piada, bula de remédio, instruções de uso, notícias, reportagem, resenha, resumo, conto, crônica, história em quadrinhos, charge, cartum, poema, horóscopo, receita culinária, aula expositiva, entre outros. Salientamos a distinção entre os gêneros textuais notícia e reportagem: a *notícia* é mais concisa e trabalha com acontecimentos recentes; a *reportagem*, além de trabalhar o fato em si, recorre a outros fatos, por exemplo, aos históricos e a mais detalhes.

Os autores analisam o gênero *reportagem* na *Coleção Plural: Letramento e Alfabetização*, de Branco e Marinho, indicados pelo PNLD, direcionada aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e concluem que não foram contemplados aspectos de um ensino sistematizado sobre este gênero no livro, impossibilitando quaisquer dos alunos com deficiência e mesmo sem deficiência empreenderem sínteses cognitivas necessárias para levar a efeito a proposta final apresentada no livro de os alunos elaborarem uma reportagem. Desse modo, salientam que “conhecer a

nomenclatura do gênero que circula socialmente, sua finalidade e seu suporte não é suficiente para que o aluno se torne um leitor e produtor autônomo desse gênero”, sendo necessárias atividades de compreensão da estrutura composicional, do tema, do meio de circulação e das condições de produção.

*Resumo elaborado por **Neide Esperidião**, doutora em Educação, mestre em Música, pedagoga e fonoaudióloga. Atua na formação de professores como docente em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas da Educação, Psicopedagogia, Artes e Educação Musical em universidades da rede privada. É diretora da Faculdade de Ciências da Fito, autora de diversos artigos e livros, palestrante de cursos, conteudista de cursos EaD e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.*

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Campinas, SP: Papyrus, 2017.

Biografia da organizadora

Luciana Esmeralda Ostetto é professora na Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Breve resumo da obra

O livro aborda diferentes modalidades e práticas de registros na educação infantil, articulando conceitos e contextos implicados na documentação pedagógica, a partir dos percursos de uma pesquisa-formação trilhada na observação e na escuta.

Obra resumida: Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica

O tema central da obra constitui-se na reflexão, análise e formas de interpretação das variadas formas de registros na educação infantil, concebendo-os como fundamentos para uma documentação pedagógica que possibilita releituras de histórias e experiências, orienta o trabalho educativo, proporciona encontros, diálogos e comunicação com a comunidade e oferece experiências formativas para os professores.

O livro é dividido em sete capítulos, sendo o primeiro redigido pela própria organizadora, o segundo redigido pelas diretoras da instituição onde é realizada a pesquisa-formação, e o restante dos capítulos são escritos por professoras da instituição.

Ostetto, no **primeiro capítulo**, destaca o registro diário na educação infantil como instrumento de trabalho pedagógico, documento reflexivo de professores, e espaço legítimo de

construção de autorias – concebendo o papel do educador como também autor e narrador, que comunica seu fazer educativo através da escrita de um texto vivo, apropriando-se, assim, de sua história. O registro é, desta maneira, compreendido como essencial para a formação docente, pois a reflexão diária possibilita ao professor avaliar e planejar sua prática.

A autora ainda sugere que, segundo experiências de Reggio Emília, a documentação deve focar o protagonismo das crianças e seus processos, atentando-se a suas linguagens, hipóteses, pensamentos, modos de ser. Também, as formas de registro são múltiplas e, além da escrita, podem ser utilizadas fotografias, áudios, vídeos e produções das crianças.

A autora narra a experiência de um projeto de pesquisa-formação na Umei Rosalda Paim, em Niterói, sobre o exercício da observação e do registro, integrando a prática e a pesquisa da documentação pedagógica. No contexto italiano, a prática da documentação pedagógica pressupõe observar as maneiras próprias das crianças se relacionarem e construírem conhecimentos sobre e no mundo.

Como metodologia da pesquisa, Ostetto privilegiou o estar junto com as educadoras para escutar a multiplicidade de formas e sinais que falam sobre o que está acontecendo no cotidiano educativo e revelam maneiras de ser professora, diretora ou pedagoga, o que, segundo ela, significa abertura para a constituição de um campo de significações. Como material para análise, a autora utilizou-se de registros escritos elaborados pelas professoras, registros e documentos de reuniões pedagógicas, além de outros registros (imagéticos, fílmicos, sonoros) produzidos e organizados durante o período.

A documentação nasce da observação, e observar não é apenas um ato neutro que reproduz a realidade; é um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações. Interpretar é atribuir significado ao que dizem e ao que fazem as crianças. Por isso observação e documentação são instrumentos que contribuem para valorizar suas experiências.

O registro que se converte em documentação pedagógica é um meio privilegiado para ampliação da compreensão de conceitos e teorias sobre as crianças.

A autora afirma ainda que os atos de observar e documentar implicam professores que respeitam a identidade das crianças, escutam e refletem sobre o que testemunham, que olham as crianças não à procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, que se perguntam sobre seus modos próprios de ser.

Assim entendida, a documentação não é algo estático, não representa um relatório final ou um portfólio. É um procedimento que sustenta a ação educativa no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças.

A documentação também alimenta o planejamento. Na medida em que aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos e suas formas de expressão, mais elementos são presentes para um planejamento significativo, ajudando-as a avançar em suas hipóteses, potencializando o desenvolvimento de suas linguagens, e apoiando e intensificando suas buscas e suas formas de pensar e fazer.

A abordagem educativa de Reggio Emilia compreende o planejamento (*progettazione*) como um conjunto elaborado junto às crianças, considerando o que poderá contribuir para o crescimento delas. É um plano flexível, um processo dinâmico baseado na comunicação, que gera documentação e é reciclado por ela.

Ostetto chama atenção para a dimensão comunicativa da documentação, pois é necessário um esforço para torná-la compreensível e disponível a outros olhares e interpretações. Nesse sentido, as produções das crianças são fundamentais.

Na Umei, o registro fazia parte do PPP e estava pautado entre as ações que deviam ser garantidas. Os tipos de registros encontrados na instituição foram:

- *blocão*: álbum em A3 no qual eram anotadas histórias, descobertas e experiências vivenciadas pelos grupos, e onde as crianças também participavam de sua construção. Sua principal característica era a cotidianidade: ele foi sendo composto no decorrer dos dias, em diferentes momentos, ao longo do ano, representando uma identidade do grupo (nenhum é igual ao outro). Sua função era a de comunicação (inclusive em alguns grupos ele podia ser levado para casa e contar com a participação das famílias em sua confecção).

- *mapa conceitual*: considera um tema inspirador definido pelo coletivo da unidade, e tem uma estruturação que se pauta na ideia de que os conhecimentos se desenvolvem em rede, devendo contemplar o interesse e a participação das crianças. É, assim, um mapeamento de ações, temas, conteúdos, atividades, possibilidades, que se espalham e se articulam em rede; oferece uma visão ampliada do trabalho pretendido; orienta o percurso e ao mesmo tempo historiciza as experiências. Deve ser então flexível, já que pretende romper com a fragmentação da ação pedagógica e representa um caminho trilhado e ampliado na reflexão coletiva.

- *relatórios*: elaborados semestralmente, são de cada criança e do grupo. Nasceram da observação diária registrada nos cadernos da dupla de professores, culminando em uma narrativa que pretendia revelar processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em grupo. Percebeu-se nesse documento orientações referentes à preocupação em olhar e falar das crianças em suas potencialidades, considerá-las em determinado contexto e nas suas relações. Indicou a importância de contextualizar o comportamento das crianças e não o qualificar. Reforçou a ideia de que precisam ser vistas em suas identidades, cada qual com sua singularidade.

- *fotografias*: Ostetto cita Loris Malaguzzi, que sugere que, além de perceberem as situações e os fatos que são registrados na fotografia, os educadores prestem atenção aos rostos, olhos, bocas, posturas, gestos e sinais das crianças, que indicam sentimentos, tensões, e que qualificam níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo e de espera. No ato da foto há uma preocupação com a memória, com a história. Porém, depois de realizada, a foto se abre a diferentes interpretações, de acordo com quem a observa. Assim, a fotografia permite a construção de outras histórias. Ao registrarem fotograficamente, os professores compartilham com outras pessoas suas visões e concepções sobre os modos próprios de ser criança.

- *murais*: Valorizam as produções das crianças e buscam comunicação com os pais e a comunidade. Não se trata apenas de decoração, contam histórias, falam de princípios, concepções e objetivos daqueles que os estruturaram. Na Umei, além das imagens, fotos ou produções das crianças, sempre havia um título e um pequeno quadro explicativo, narrando o processo que estava sendo visto. Com um apelo visual e uma dimensão estética, adquire um valor pedagógico.

O **segundo capítulo**, escrito por Marina e Wolf, tem como objetivo contar um pouco da história da Umei em questão, que teve sua instauração em 2013 e foi fundada a partir de uma creche, passando por uma reorganização pedagógica e administrativa, além de uma reforma no prédio.

Dois desafios foram colocados à equipe gestora: a construção de vínculos com a comunidade e a construção de um projeto pedagógico com os novos profissionais. As estratégias traçadas foram: a gestão escutar as professoras que já eram da creche para conhecer suas experiências e modos de trabalho, depois, realizar a leitura dos referenciais curriculares da rede municipal e fazer uma aproximação com os familiares para esclarecimento de dúvidas e escuta de suas considerações. Com os profissionais também se criaram oportunidades de troca e mediação.

Foi realizada uma parceria com o Curso de Pedagogia da UFF como investimento na formação teórica dos professores a fim de discutir, construir e implementar uma proposta pedagógica para a escola.

As autoras afirmam que nos últimos 30 anos as crianças de 0 a 6 anos ganharam destaque na construção de políticas públicas educacionais. Por isso, a proposta construída pela Umei buscou contemplar a brincadeira e as interações como eixos, além de possibilitar que as ações de cuidado fossem compreendidas como possibilidades de aprendizagens.

As atividades de cuidado ganham sentido educativo quando o adulto se dirige às crianças com respeito, paciência e alegria.

Além disso, entendem o espaço como um outro educador, não o concebendo como neutro, já que é organizado de acordo com as ideias que os educadores possuem sobre o desenvolvimento infantil e é compreendido como um ambiente que favorece encontros, interações e trocas entre as crianças. Se historicamente o planejamento e a construção dos espaços físicos têm sido negligenciados ou partem de concepções cujo adulto é o centro das atenções, os referenciais indicam a importância de organizar e estruturar os espaços para que as crianças se sintam parte deles.

Quando o espaço das instituições não favorece aprendizagens e relações, dificulta práticas pedagógicas que promovam a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, as oportunidades para o crescimento, a sensação de segurança e a confiança e as oportunidades para o contato e a privacidade. Nessa perspectiva, o espaço deve proporcionar a construção das identidades das crianças e a busca de autonomia.

Estudar o espaço foi o primeiro movimento de formação docente realizado em parceria com a UFF. A criação de diferentes cantos para as crianças brincarem apontou para uma proposta em que o professor não precisava direcionar as atividades todo o tempo, favorecendo que ele ficasse disponível para aquelas crianças que precisavam de maior atenção, bem como tendo mais tempo para observar as interações entre elas.

Compreender tal proposta significa romper com o paradigma de que o professor é o centro da ação pedagógica. Ainda é um desafio perceber a criança como centro do processo, estabelecendo relações horizontais com ela. Então, a primeira proposta foi a elaboração de “cantos de brincadeiras”, como forma de valorizar a brincadeira proporcionada pela experiência de um canto pensado coletivamente.

As autoras relatam como se configuraram os registros diários: no caderno da dupla das professoras, combina-se quem irá registrar e qual foco será dado ao registro. Importa mencionar que este registro precisa detalhar o que foi feito e as estratégias utilizadas pelos professores, podendo ser, também, compartilhado com a equipe gestora e pedagógica.

Na parceria com a UFF, a formação destacou a escrita da experiência, a observação e o registro do cotidiano. Nos encontros discutiu-se também a importância de fotos e vídeos, já que são contribuintes do processo de formação e dão às crianças e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem visibilidade, além de ajudar o professor a ter mais consciência de suas ações.

O **terceiro capítulo** da obra constitui-se do relato de experiência de determinado período vivido na Umei, quando as pedagogas participaram da história da criação de um coletivo de educação infantil. Entre os encaminhamentos, havia a proposta de produção semestral de relatórios avaliativos sobre o trabalho realizado (“relatório de grupo”). Assim, a utilização do caderno de registro foi considerada aliada das duas professoras que atuavam em cada grupo, como estratégia de memória e coleta de elementos para a avaliação da prática pedagógica e para o replanejamento.

Também houve a necessidade de um pequeno caderno de campo (também chamado bloco-de-notas), como suporte para anotações de acontecimentos cotidianos, cenas e experiências que seriam observadas e poderiam ser esquecidas. A ideia era fazer pequenas anotações neste caderno, como memória auxiliar, para transcrever posteriormente a narrativa no caderno de registro. Esse olhar investigativo do professor coloca-o como sujeito da etnografia e desafia-o a estranhar o familiar e tornar familiar o que parece estranho. A observação participante aponta o exercício de estranhamento como estratégia para compreender o compreendido do outro.

A disciplina para as anotações é fundamental. No caso da experiência em questão, tornou-se um desafio já que considerava dois olhares de dois professores sobre o mesmo objeto de estudo.

Para aprimorar os olhares sobre as crianças, entendendo-as como seres completos, totais e indivisíveis, a proposta apoiou-se nos fundamentos do trabalho com projetos – uma forma não linear dos conhecimentos e que convida as crianças, seus saberes e fazeres, para o planejamento.

A orientação era que as crianças fossem ouvidas para planejar o que propor, rompendo a listagem de ideias e atividades como planejamento a ser desenvolvido. Para tal, a equipe propôs exercícios de mapeamento de possibilidades de conhecimentos, envolvidos por um tema inspirador (o mapa conceitual), que foi desenhado como uma teia com uma lista de conteúdos relacionados a ele.

As autoras citam Madalena Freire, que afirma que é importante ter uma pauta para o olhar. No exercício de pautar o olhar, o caderno de registro das turmas passou a ser, pouco a pouco, um instrumento indispensável da prática pedagógica.

Nas formações, era proposta a leitura dos cadernos de registros das professoras, já que esse tinha um caráter público. A princípio, essa estratégia trouxe um desconforto mútuo: quem escreve teme ser avaliado, e quem lê sente-se responsável por um retorno sincero, ajudando o docente a refletir sobre sua prática. Fez-se necessário compreender que o exercício de escrever sobre a prática cotidiana e dividir a escrita com a equipe pedagógica podia ser um canal de aproximação, não de controle.

A partir das leituras, fez-se uma análise, baseada por um material de suporte produzido pela equipe gestora-pedagógica, para que o grupo pudesse, coletivamente, discutir sobre o que se apresentava nos cadernos, com o objetivo de provocar a memória e possibilitar a projeção de novas ações.

Sobre os cadernos de registros, houve um diálogo a respeito do conteúdo e da forma das anotações: haviam registros que apenas listavam o planejamento e descreviam o que fora realizado; alguns detalhavam as situações vividas, traziam as falas das crianças, comentavam, apontavam temas para reflexão, descobriam limites e possibilidades; outros, além de descreverem as cenas pedagógicas, revelavam a autoria da criança nas atividades propostas e tentavam relacionar teoria e prática, refletindo sobre o vivido e buscando significá-lo.

Assim, em termos de produção, o exercício do registro ainda parecia muito embrionário. Logo, os encontros mensais com a UFF desafiavam e orientavam o grupo a ousar na prática dos registros, em seu aprofundamento.

Com o avanço dos encontros de formação, a equipe começou a compreender que não apenas os registros escritos, como também os fotográficos e videográficos poderiam ser formativos, já que também se constituem como instrumentos de observação das crianças, do espaço, do currículo e da própria prática. Os murais também foram assumindo importante lugar.

O mural não precisa apenas apresentar os resultados de um trabalho, como também pode ser usado para expor fotos de uma atividade que está sendo vivenciada, para contar detalhes ou momentos de um projeto que está acontecendo, ideias que estão sendo discutidas com as crianças

etc. Também, há a possibilidade de convidar as famílias para festas ou outras atividades, compartilhar registros de falas das crianças sobre uma atividade especial. Aos poucos, os sentidos dos murais se ampliaram.

A equipe também compôs um *blog* para compartilhar os fazeres e ampliar a comunicação, além da “Mostra Pedagógica”, já que a própria preparação já conduz adultos e crianças a revisitar o processo vivido, lembrando o que viveram e experimentaram, para selecionar experiências significativas que desejavam compartilhar.

Ao término do ano, com a documentação pedagógica construída em mãos, a dupla de professoras de cada grupo fez uma retrospectiva do trabalho, utilizando *slides* e trazendo à roda de conversa questões que estiveram presentes ao longo do ano. Foi mais um momento de avaliação da prática pedagógica.

O quarto capítulo relata a experiência de um grupo composto por crianças de 4-5 anos.

As professoras que escrevem o capítulo contam como acham importante potencializar o olhar das crianças, a curiosidade e o interesse observados, organizando tempos e atividades que ampliassem as possibilidades de as crianças realizarem as próprias pesquisas, brincando em espaços ao ar livre e/ou envolvidas com elementos da natureza.

Nesse processo, contam que se preocupavam em registrar ações, perguntas, interesses e movimentos das crianças e assim avaliaram que seria interessante propor e planejar uma exploração à área verde da escola (as crianças levaram lupas, sacolas, e foi combinado antes, na roda de conversa, que a intenção era explorar o espaço, pesquisando e selecionando folhas para uma investigação posterior). Durante a exploração, as crianças questionavam as professoras sobre alguns fenômenos naturais que encontravam. As professoras registravam as impressões das crianças, seus comentários e suas perguntas, para aprofundar posteriormente os assuntos.

Com base nessa primeira atividade de exploração, as professoras iniciaram o processo de planejamento dos meses seguintes, em formato de mapa conceitual (que inclusive poderia ser modificado com a contribuição das crianças).

Acolhendo o interesse manifestado na curiosidade e nas perguntas das crianças, que queriam saber cada vez mais detalhes sobre o mundo dos insetos, as professoras elaboraram o mapa conceitual do primeiro semestre baseado em pesquisas sobre os animais de jardim.

Uma das ideias era a construção de um insetário feito pelas crianças. No processo, as professoras relatam as pesquisas e as descobertas que as crianças fizeram. Alguns momentos cotidianos eram anotados nos blocos-de-notas, como as falas, as reações e os questionamentos. Houve também grande envolvimento e colaboração dos familiares, funcionários e equipe de professores da unidade.

Durante o processo de construção do insetário, era perceptível o interesse das crianças também por outros elementos encontrados na área verde, como gravetos, folhas secas, terra, pedrinhas etc. Foi surgindo a ideia de também fazer uma coleção desses elementos. As crianças sugeriram que fosse construído, então, um “coisário” – para rimar com “insetário”. Surgiu o “Coisário Elemental”.

O Coisário Elemental na sala de aula possibilitou maior variedade para o brincar coletivo, pois havia diferentes elementos para inventar e construir – ampliando o acervo de brinquedos para além dos brinquedos estruturados. Foi utilizada uma sapateira de plástico transparente, na qual as crianças colocavam os elementos encontrados categorizando-os nos espaços.

O quinto capítulo também é um relato de experiência, desta vez de crianças com idades entre 5-6 anos.

As professoras contam que levavam à sala questões que despertavam o interesse do grupo. Destacam que a observação e a escuta atentas levavam a acolher as opiniões e perceber caminhos para seguir potencializando processos e propiciando um espaço de trocas, interações e aprendizagens. Isto é, foi por meio da escuta que surgiram os temas, assuntos e questões de pesquisa que guiaram o planejamento.

As crianças interessaram-se pela expressão “mãe-coruja”, que foi o assunto que contribuiu com a construção do projeto de trabalho, começando com o desenho do mapa conceitual. Este, afirmam as autoras, permite a antecipação de questões de pesquisa para aprofundar com o grupo, explicitando a intencionalidade do planejamento, com base em um interesse ou tema disparador. Tem como função representar as relações dos conceitos por meio das proposições. É com base no tema-inspirador, estabelecido no PPP da Umei, que linhas de conexões vão se desencadeando, projetando possibilidades, mapeando caminhos. O mapa pode ser revisto, modificado, ampliado, de acordo com o observado com as crianças e seus interesses.

Mediante a curiosidade explicitada e pretendendo aprofundar a pesquisa sobre a coruja, as professoras trabalharam com livros sobre o assunto (no cantinho da leitura), obras de arte e músicas.

As experiências da sala de aula despertavam inúmeros sentimentos, que foram ganhando nomes, lugares, situações, cores. Tudo que as crianças diziam sobre sentimentos era anotado no caderno de registro.

Os registros despertavam a reflexão sobre cada momento vivido e ofereciam mais segurança para prosseguir, viabilizando o pensar e o repensar da prática pedagógica. Neste grupo, o bloco foi um instrumento criado com as crianças, onde elas poderiam anotar o que quisessem por meio de desenhos, letras, fotografias etc. Era um espaço destinado à memória do grupo. O conteúdo era muitas vezes compartilhado nas rodas de conversas.

Também, o grupo e as professoras utilizaram-se de audiograções para o registro da autenticidade da palavra, da voz, da entonação, o que contribuiu para a potencialização da qualidade das relações que se davam todos os dias.

A música foi um recurso importante para a história do grupo e suas aprendizagens. Depois de uma pesquisa com as crianças sobre o estilo musical de suas preferências, o *funk* foi selecionado, possibilitando às professoras reflexões sobre como ampliar o leque de oportunidades para as crianças ouvirem outros sons.

Depois de algumas experiências significativas com diversos estilos musicais, as crianças elegeram o maestro Heitor Villa-Lobos como centro das atenções do espaço. Construíram um boneco, observaram lugares pelos quais o maestro viajou, estudaram partituras musicais e conheceram sua biografia. Depois, conheceram o violino, construíram instrumentos com sucatas, montaram bandinhas, fizeram apresentações. Também produziram sons com copos de vidros e talheres, construindo hipóteses como: O som muda se o copo estiver cheio ou vazio? De modo que fizeram as devidas experimentações.

As professoras contam que convidaram uma banda, organizaram a recepção da mesma e assistiram a um show.

Assim, ao longo do projeto, a música foi o fio puxado pelas crianças para conduzir a prática. Por fim, destaca-se que o registro é um diálogo entre a teoria e a prática, diálogo da professora consigo mesma e com os outros, que pode levar à construção de práticas pedagógicas renovadas: observar, ouvir meninos e meninas, anotar e refletir sobre o vivido afirma a intencionalidade do planejamento e do papel do professor, além de potencializar a aprendizagem de todos – crianças, professoras, grupo.

O **capítulo seis** apresenta algumas experiências de um grupo da Umei de 5 anos e suas duas professoras.

Os acontecimentos narrados foram registrados e sistematizados em forma de relatório de grupo – documento produzido ao final de um ano letivo para ser entregue aos pais. Neste documento encontram-se memórias do vivido e, ao se tornar o capítulo de um livro, foi ressignificado, ampliando seu conteúdo e sua análise.

A turma passou por uma mudança de professores, o que não apenas quebrou rotinas, como também influenciou na confiança no adulto. No processo da aproximação e conquista da confiança, as professoras foram conhecendo as características das crianças e os seus interesses. Definiram o grupo em três palavras: intensidade, resistência, ousadia. O trabalho foi planejado com base nessas observações. Utilizaram-se da literatura como pontapé para reconstrução da história da turma.

As professoras classificaram a relação entre as crianças como conflituosas, contendo muitas brigas e agressões físicas. Primeiramente, realizaram um trabalho para reconhecer e identificar sentimentos, para posteriormente controlar suas emoções, por meio de encontros e rodas de conversas.

Criaram, com participação das crianças, um “cantinho da arte” para que as crianças que estivessem com sentimentos ruins pudessem fazer atividades prazerosas para se sentir melhor. Também, para ajudar na aproximação das crianças, o grupo com as professoras criou a “caixa do afeto”, contendo palavras de carinho, para uma atividade de trocas durante as rodas de conversas.

A poesia também foi um recurso que ajudou as professoras a proporcionar um espaço de fala e escuta gentil com as crianças.

As professoras chamaram atenção para a realização de uma rotina diária, para proporcionar mais segurança às crianças e que ficassem mais à vontade com o grupo. A intenção era criar um espaço de convivência.

O grupo criou um lema “Brincar e se divertir”, que foi registrado em uma cartolina. Foram listadas as brincadeiras preferidas das crianças. Aos poucos, elas aprendiam que compunham um grupo e que trabalhavam juntas para manter o objetivo de todas, que era “brincar e se divertir”. Vai ficando clara a necessidade de colaboração quando se tem um objetivo comum, e a turma foi conquistando mais sensibilidade e gestos mais afetivos.

A partir das relações que se fortaleciam no grupo, foi possível trabalhar na construção dos cantos de brincadeiras, conforme os interesses das crianças. O espaço-educador, além de ser construído pelas crianças, não pode ter muitas mudanças, para que proporcione segurança. Ter as coisas no mesmo lugar, além de facilitar o convívio e a movimentação no espaço, diz às crianças quem elas são: o espaço deve abrigar características de cada um, desenvolvendo a identidade e a autonomia.

Para organização do espaço nessa perspectiva, as professoras listaram junto com as crianças o que elas gostariam que houvesse ali, considerando os eixos que nortearam a proposta pedagógica da rede municipal de Niterói (linguagens, tempo, espaço, ciências e desenvolvimento sustentável).

As crianças sugeriram um espaço para leitura, um espaço para o sono, um espaço com fantasias, um espaço para brincar de casinha e outro para brincar de esportes.

O grupo leu *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, e observou obras da artista Tarsila do Amaral. A literatura, grande interesse das crianças, proporcionou ao grupo atravessar os muros da escola, ampliando a leitura para as famílias em suas casas.

No grupo, o papel de professor se transforma. Não basta abrir espaço para as brincadeiras, é preciso viver a realidade e fantasiar junto com as crianças. A afetividade é a chave para abrir muitas

portas. Conhecer a história de cada um é o fio condutor para um trabalho mais coerente. Cuidar e educar é ver a criança no todo, é contribuir para um ser humano saudável e uma sociedade melhor.

A autora do **último capítulo, o sétimo**, reflete sobre como o registro diário, articulado com o planejamento e a avaliação, dá visibilidade às experiências tecidas e vividas com as crianças, e sobre como a documentação pedagógica amplia o exercício do registro de memórias e vivências por meio de diferentes ferramentas, proporcionando a investigação dos processos de conhecimento e aprendizagem de crianças e professores.

Ela realizou uma pesquisa na unidade escolar em 2014, com a pergunta: “Que contribuições a utilização de diferentes registros traz à educação infantil e a seus professores?”, utilizando-se do “blocão” para análise de dados.

Inicialmente, no capítulo, a autora relata sua própria história, em formato de memorial, contendo partes marcantes de sua trajetória – como a oportunidade de diálogo entre múltiplas narrativas (as da autora, as de algumas professoras e as de algumas crianças) – com o objetivo de fazer um (re)conhecimento do percurso vivido, dando visibilidade às histórias que constituem a autora.

Após essa exposição, sugere que a prática do registro coloca educadores e educandos como protagonistas de suas histórias, porque também se concretiza como um recurso favorável para revelar que as crianças, sujeitos de direitos que sentem, falam e argumentam cada vez mais. O registro, ainda, possibilita às professoras a autoavaliação, ajuda a ter um olhar mais próximo das crianças, apoia mediações do cotidiano, dá base para a manutenção da memória viva.

O instrumento da observação, junto à escuta atenta, apura o olhar para a aprendizagem das crianças, individual e coletivamente, para a dinâmica do trabalho pedagógico e/ou para outros aspectos julgados necessários.

O olhar que fundamenta o registro, alimenta o planejamento, pois as propostas desenvolvidas com as crianças e as hipóteses levantadas por elas, além das dúvidas surgidas durante o percurso de trabalho, entre muitos outros acontecimentos que serão observados, registrados e analisados, podem ser retomadas e/ou redefinidas para dar continuidade ao trabalho. Por isso o registro apresenta-se como uma necessidade para o exercício pedagógico, um verdadeiro instrumento de trabalho.

O espaço do registro não é burocrático, é um espaço de aprendizagem, de enfrentamento do medo e da superação dos limites. E o registro diário é um instrumento que alimenta a ligação entre teoria e prática, entre o velho e o novo, entre aprendizagens efetivadas e novos conhecimentos.

Segundo Reggio Emilia, o registro serve a três funções: oferecer às crianças uma memória concreta e visível que serve como ponto de partida aos próximos passos da aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para as pesquisas e uma chave para a melhoria e renovação; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas como meio de obter seu apoio.

Devem, ainda, ser pautados em uma observação aguçada (olhar curioso e observador), uma escuta atenta (escuta das linguagens das crianças), e ser socializados.

Nessa perspectiva, o currículo é tomado pela observação dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, tornando o planejamento flexível, baseado na comunicação geradora da documentação.

A autora acompanhou quatro encontros de formação continuada em registros, com a participação da UFF, e as reuniões de planejamento semanais, organizadas e coordenadas pela equipe administrativo-pedagógica da instituição.

Por meio do registro, a avaliação, por vezes concebida como uma lista de objetivos a serem cumpridos pelas crianças, dá lugar ao acompanhamento de um processo revelador, constituído pelas ações, relações, apontamentos, interações e brincadeiras.

Nos encontros os educadores compartilhavam os registros e eram convidados a interpretações, análises e olhares mais atentos, enquanto expunham dúvidas, incertezas e acertos. Nesse processo foram percebendo suas fragilidades e humanizando-se.

Nas reuniões de planejamento, nas quais o registro diário tornou-se pauta de discussão, as professoras superaram o caráter burocrático tornando-se narradoras da história de um grupo.

Por fim, como procedimento de coleta de dados, foram fotografados cinco blocões. A autora destaca a dimensão estética dos mesmos e tece reflexões sobre as especificidades de cada bloção, tendo um olhar cuidadoso ao trabalho das professoras e afirmando que os registros de situações com as crianças demonstraram que o aprendizado é contínuo, não acontece somente em momentos pontuais e planejados.

*Resumo realizado por **Angela Helena Rodrigues Leite**, graduada em Pedagogia pela PUC/SP (2004), especialista em Psicodrama pela PUC/SP (2007) e em Gestão Educacional pela Unifei (2018), e mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP (2014).*

O CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

*3ª ed. Tradução: Ernani F. da
Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.*

Biografia do autor

José Gimeno Sacristán nasceu em 1947, em *Vilueña, Zaragoza*, Espanha. Iniciou seus estudos em Pedagogia, na *Universidad Complutense de Madrid* e, mais tarde, assumiu a cátedra nesta mesma universidade. Posteriormente lecionou nas Universidades de Salamanca e de Valência e como professor visitante e colaborador, em outras universidades espanholas e estrangeiras. Participou das reformas educacionais nacionais da Espanha como consultor e conselheiro do Ministério da Educação. Autor reconhecido internacionalmente por diversas publicações nas áreas da educação, ensino e cultura.

Breve resumo do livro

Trata-se de uma obra que discute os processos de transformações do currículo enquanto uma prática pedagógica contextualizada. Por isso, o autor ressalta a importância de se compreender a cultura e o momento histórico nos quais o currículo se aplica; a filosofia e as crenças que embasam a política curricular, que irá determinar as práticas pedagógicas. O autor também discute a estreita relação entre formação docente, cultura escolar e a práxis educativa, apontando caminhos e possibilidades para reformas curriculares condizentes com a contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Esta obra se circunscreve pela concepção de currículo como uma prática contextualizada, traduzida em processos de aprendizagem para os alunos e que está relacionada diretamente à cultura na qual o currículo está inserido. O autor é categórico em afirmar que não tem sentido haver uma renovação de conteúdos, sem que haja mudanças na práxis dos professores e sem se considerar conteúdos culturais nos processos educativos. Em um sistema educativo, sabe-se que a prática escolar é determinada pelos usos, tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo; geralmente, as decisões curriculares são tomadas por pessoas de instâncias administrativas governamentais que não estão em sala de aula. Dessa forma, “não será fácil melhorar a qualidade do ensino, se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos” (SACRISTÁN, 2000, p. 10) e, por outro lado, não haverá sucesso nas reformas educacionais, se não houver mudanças nos cursos de formação dos professores. O livro divide-se em duas partes, contendo ao todo 10 capítulos.

PARTE 1 - A CULTURA, O CURRÍCULO E A PRÁTICA ESCOLAR

Capítulo 1 – Aproximação ao conceito de currículo

Neste capítulo, inicialmente, o autor discute as diferentes concepções de currículo, agrupando-as em cinco âmbitos:

- a) currículo com função social, como ponte entre a sociedade e a escola;
- b) currículo como projeto ou plano educativo;
- c) currículo como expressão formal e material desse projeto educativo, contendo conteúdos, orientações, sequências e formas de abordá-lo;
- d) currículo como um campo prático;
- e) currículo como todas as experiências obtidas.

Para o autor, o currículo descreve a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las, de acordo com a realidade social, cultural e o momento histórico determinados. O currículo “é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Os currículos desempenham diferentes missões, nos diversos níveis educativos e de acordo com as respectivas características. Por isso, tratá-lo com algo dado ou como uma realidade objetiva e não como um processo decorrente de determinado momento histórico e contexto social e cultural, seria uma visão reducionista.

Deve-se considerar que não há neutralidade no currículo, uma vez que a escola adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, e de acordo com certos interesses dominantes que se refletem no currículo. As finalidades atribuídas às diversas instituições escolares, nos diferentes níveis de ensino, acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam o currículo dessas instituições. Sabe-se que a análise curricular de qualquer instituição escolar faz parte da avaliação de sua qualidade educacional. “Nessa mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo da instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sacristán defende a retomada da função cultural da escola e, por sua vez, do currículo como finalidade essencial. Para ele:

- retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente em descobrir os mecanismos, através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

A concepção de currículo teve um grande avanço com as teorias curriculares formuladas pelos teóricos da Nova Sociologia da Educação (NSE), entre os quais Young (1980). Para este autor, o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, pode-se considerá-lo como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, as quais concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. Outro sociólogo importante da NSE, Bernstein (1980), afirma que o currículo define o que se considera como conhecimento válido a ser ensinado nas instituições escolares, ou seja, a apropriação dos conhecimentos considerados socialmente válidos pelos indivíduos garante a participação desses sujeitos nos processos culturais e econômicos da sociedade, tendo consequências no nível de desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e no seu *status*.

Assim, a relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica a pressão sofrida que os sistemas educativos exercem sobre as escolas para mudanças exigidas pelas sociedades contemporâneas. Por isso, a cada reconfiguração educacional, os currículos escolares também sofrem mudanças e transformações.

O currículo: cruzamento de práticas diversas

O currículo é um campo prático complexo que requer um olhar múltiplo sobre o contexto, sobre o tempo e o momento de sua construção e sobre as muitas ações que intervêm em sua configuração. Por isso, não se pode reduzir o currículo à única prática de ensino, pois existem ações que são de ordem político-administrativa, de supervisão, de avaliação etc. Para realizar uma análise mais específica, o autor menciona oito subsistemas ou âmbitos do sistema educacional relacionados ao currículo:

- a) o âmbito da atividade político-administrativa: determina e prescreve o currículo mínimo obrigatório para determinado nível educacional;
- b) subsistema de participação e controle: instâncias que supervisionam e controlam a concretização do currículo e sua realização;
- c) ordenação do sistema educativo: regulam as entradas, trânsito e saídas do sistema educativo, de cada período educativo;
- d) sistema de produção de meios: conjunto de materiais didáticos, como os livros-texto, nos quais o currículo se baseia;
- e) âmbitos de criação culturais, científicos – as universidades e a academia: local onde ocorre a produção dos saberes que exercem influências sobre a seleção dos conteúdos escolares;
- f) subsistema técnico-pedagógico: constituído pelos pesquisadores, técnicos e especialistas que atuam com a formação dos professores, criando um código e uma linguagem modeladora;
- g) subsistema de inovação: responsável pelas reformas curriculares;
- h) subsistema prático-pedagógico: configurado por professores e alunos e comumente chamado de ensino.

A interação de ações de todas essas instâncias resulta no sistema curricular.

Toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo: o currículo é o cruzamento de diversas práticas diferentes e se converte em configurador. Assim, o currículo se traduz em atividades práticas sobrepostas oriundas das diversas instâncias e subsistemas, dentro dos contextos singulares de cada instituição. Sendo assim, o interesse pelo currículo acompanha paralelamente o interesse em conhecer a realidade escolar. A própria relação pedagógica professor-aluno está muito condicionada pelo currículo, ao papel que lhes são atribuídos no desenvolvimento do currículo. Sintetizando:

- a) o currículo é a expressão socializadora da escola;
- b) é o elemento-chave para se compreender a prática pedagógica;
- c) relaciona-se diretamente com a profissionalização dos professores;
- d) é o resultado do cruzamento de ações de diversos âmbitos;
- e) é o ponto central de referência na melhora da qualidade educacional.

As razões de um aparente desinteresse: sabe-se que o desinteresse dos professores por este assunto deve-se, de modo geral, ao fato de as tomadas de decisões sobre o currículo estarem centralizadas nos gestores administrativos, a partir de políticas burocráticas que regulam o sistema educativo. Herdamos uma tradição curricular da década de 70, principalmente, com enfoque tecnicista, expressos nos muitos objetivos formulados e permeados por uma “gestão científica”. Assim, deduzimos que o currículo sempre possui uma vertente política e que sua configuração depende de fatores reformistas ou de resistência. Dessa forma, podemos afirmar que não possuímos uma teoria do objeto pedagógico chamado currículo.

Um primeiro esquema de explicação: de acordo com Sacristán (2000, p. 34), em um primeiro momento, define-se currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, política, social e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Nesta perspectiva, pode-se analisar a qualidade educacional das escolas, sob três vertentes:

- a) a aprendizagem dos alunos nas instituições organizada em função de um projeto cultural;
- b) a realização desse projeto cultural dentro das reais condições políticas, administrativas e institucionais da escola;
- c) as formas condicionantes e modeladoras de uma filosofia curricular derivada do campo social, gerando concepções curriculares.

Por exemplo, o esquema de programar a prática docente por objetivos é uma filosofia curricular que condiciona e determina a prática, provocando consequências na aprendizagem. Assim, as três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular são: a seleção cultural dos conteúdos, conhecimentos e saberes; as condições institucionais moldadas pelas políticas curriculares e estrutura do sistema educativo; e as concepções curriculares derivadas de concepções psicológicas, epistemológicas, valores sociais, filosofias e modelos educativos. Desse modo, em qualquer mudança ou reforma curricular, é preciso considerar que currículo é o produto de toda essa interação de aspectos.

As teorias sobre currículo: elaborações parciais para uma prática complexa

- *O currículo como soma de exigências acadêmicas:* Sacristán (2000, p. 39) afirma que “boa parte da teorização curricular esteve centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas”. Surgiu da tradição medieval que distribuía o saber acadêmico em *trivium* e *quadrivium*. O currículo se concretiza como lista de conteúdo. Frente ao fracasso escolar, contemplamos movimentos nos países

desenvolvidos que conclamam uma volta ao básico, no nível secundário, principalmente: leitura, escrita e as matemáticas.

- *O currículo, base de experiências:* este enfoque está relacionado às preocupações da Escola Nova, mais direcionado ao ensino pré-escolar. Partindo do pressuposto que os aspectos afetivos, psicológicos, intelectuais, físicos, emocionais são importantes no desenvolvimento e na vida dos alunos, o currículo nesta vertente enfatiza os aspectos metodológicos do ensino, para valorizar a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações-problema como desafios aos estudantes. Desse modo, o foco está em uma educação integral e mais humanística, na perspectiva da escola ser considerada mais como uma agência socializadora e educativa total, apoiada em um projeto global de educação. Essas concepções acarretam uma atenção maior para: as condições ambientais que afetam as experiências; o currículo oculto que se manifesta por trás das experiências planejadas; os processos que se desenvolvem na experiência escolar, ou seja, como se desenvolvem esses processos. Trata-se, portanto, de um enfoque curricular mais totalizador dentro de um referencial psicopedagógico.

- *O legado tecnológico e eficiente no currículo:* o modelo de racionalidade técnica taylorista imprimiu ao currículo uma gestão científica e burocrática. Nesta vertente, a política educativa e a administração especializada ordenam o acesso aos níveis e às modalidades do sistema educativo, o trânsito interno entre esses níveis, os controles sobre o êxito ou fracasso escolar etc., sendo que a preocupação curricular surge, em parte, por conveniências administrativas. Com isso:

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

- *A ponte entre a teoria e a ação – o currículo como configuração da prática:* A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo. Sabe-se que a educação ou o ensino são antes de tudo uma atividade prática. Por isso, uma teoria curricular não pode ser indiferente ao papel que a prática pedagógica desempenha, pois o currículo, antes de quaisquer teorizações, é constituído em torno das práticas escolares. Assim, os papéis ativos, as relações e o protagonismo dos atores e sujeitos envolvidos no processo educativo devem ser considerados fundamentais em uma teorização do currículo. Este funciona como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais exercidas em seu interior. Por isso, qualquer teorização sobre currículo implica em uma meta teoria social e educativa. É um enfoque integrador entre conteúdos e formas de experiências e vivências escolares, de um projeto cultural dialético. À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre ideias, valores, crenças e a prática, os conteúdos curriculares são considerados uma linha de conexão entre a cultura social e a cultura escolar.

Capítulo 2 – A seleção cultural do currículo

Características da aprendizagem pedagógica motivada pelo currículo: a complexidade da aprendizagem escolar

Ninguém duvida de que a educação básica deve incluir componentes culturais cada vez mais amplos, como particularidades de uma educação integral. Devido a isso, o currículo nos primeiros anos da educação básica deve ter um caráter mais totalizador e aos poucos, mais complexo. Algumas razões para isso: a) transferência para a escola de missões educativas desempenhadas por outras instituições, como a igreja, a família e os grupos sociais; b) capacitar os alunos para compreenderem a realidade e a vida social; c) a aspiração a uma educação cada vez mais globalizada como ideologia dominante. Assim, necessita-se de um currículo complexo, porque a cultura pressupõe: um sistema de conhecimento, de compreensão e explicação da realidade; linguagens e sistema de comunicação; formas de expressão estética; sistema econômico; estrutura social; sistemas de governos; sistema de valores e visões de mundo; sistema de transmissão e sobrevivência e história.

Schilbeck (1984) sugere nove áreas para constituir o núcleo básico do currículo, assinalando os territórios da cultura de onde se selecionam os componentes curriculares: artes e ofícios; meio ambiente; habilidades e raciocínio matemático; estudos sociais, cívicos e culturais; educação para a saúde; modos de conhecimento científico e tecnológico; comunicação; pensamento moral e mundo do trabalho, do ócio e estilo de vida. Nesta seleção pode-se tratar da diversidade cultural propondo-se alguns conceitos a serem trabalhados de forma diversificada. Adequar as exigências curriculares ao mercado de trabalho exige uma pluralidade de conteúdos e linguagens artísticas mais diversificadas.

Quando se faz uma reforma curricular é preciso compreender os saberes válidos que irão compor os conteúdos curriculares, especialmente no caso de se tornarem obrigatórios. King e Brownell (apud SACRISTÁN, 2000, p. 68) ressaltaram uma série de dimensões do conhecimento nas disciplinas: um campo de conhecimento vem a ser uma comunidade de especialistas e professores que compartilham determinados saberes e discurso intelectual; é também a expressão da criação humana; um domínio ou território; tradição; é composto por uma determinada estrutura conceitual (formado por ideias básicas, hipóteses, conceitos etc.); uma estrutura sintática constituída por conceitos básicos articulados; os campos possuem linguagens e sistemas de símbolos e códigos específicos; sendo uma herança e, por último, um ambiente afetivo.

Currículo escolar x currículo exterior à escola

Uma das características das aprendizagens escolares continua sendo que elas se mantêm muito dissociadas da realidade e vivência dos alunos, porque a escola assimila muito lentamente as transformações e inovações sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, como uma contradição em sua função educativa. Hoje, as pessoas têm acesso praticamente imediato às informações, fatos e acontecimentos por causa da internet e dos meios de divulgação. O predomínio do poder de informação dos novos meios sobre os currículos escolares é evidente em muitos campos e, todos esses meios competem com o livro-texto e com as práticas dos professores porque são muito mais atrativos, refletindo por sua vez, nos materiais didáticos.

A dissociação entre a cultura exterior à escola e a cultura do currículo escolar gera, cada vez mais, uma escola obsoleta, potencializando não apenas um conflito, mas também, um desinteresse nos alunos pelos saberes escolares. O desafio maior da escola está em oferecer outro sentido da

cultura, diferente da tradição acadêmica, conectando-se melhor com a cultura externa que está cada vez mais ampla, mais complexa, mais diversificada e mais atrativa. Para o autor:

A escola, numa sociedade de mudança rápida e frente a uma cultura sem abrangência, tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens básicas e essenciais, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente, mas sem renunciar a ser um instrumento cultural (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

Os códigos ou o formato do currículo

Conforme vimos, por trás de qualquer currículo existe uma série de princípios que ordenam a seleção, a organização e os métodos para a transmissão, dentro de um contexto específico de formulação. Entendemos por código, qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação do currículo.

Os códigos da Especialização do Currículo: Bernstein determinou dois tipos de currículo, de acordo com a relação que mantém entre si os conteúdos: a) o currículo organizado como mosaico ou disciplinas justapostas que reduz o poder dos professores sobre os conteúdos que transmitem, hierarquiza e fragmenta as disciplinas e os conteúdos e, conseqüentemente, os professores quase não se comunicam entre si, primando pela especialização; b) o currículo integrado, geralmente com aceitação total na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I, nos quais os professores estão integrados e, conseqüentemente, se comunicam com maior frequência cultivando um sentimento de grupo com mais facilidade. Pode-se também: organizar o currículo em áreas, de forma interdisciplinar; permitir fórmulas mais flexíveis de organizar o espaço; distribuir o tempo; variar as tarefas acadêmicas etc.

O código organizativo: um exemplo deste tipo de currículo é aquele organizado por ciclos (considerando-se ciclo uma unidade que engloba vários cursos), permitindo um tempo mais dilatado para sua avaliação e superação etc. O ciclo proporciona ao professor uma margem maior de flexibilidade, de mais fácil adaptação ao ritmo do aluno em grupos heterogêneos, com maior tolerância da diversidade.

O código da separação de funções: as funções educativas dos professores são fragmentadas, desaparecendo determinadas competências do professorado. Os técnicos da educação e especialistas acabam exercendo essas funções. Como exemplo, a função tutorial separada da função do docente faz perder a unidade da função educativa.

Os códigos metodológicos: a projeção que determinados princípios e ideias sobre a educação, a aprendizagem e os métodos de ensino têm na elaboração do currículo.

Assim, todos esses códigos afetam a prática pedagógica, regulando externamente as ações e atividades dos professores e, ao mesmo tempo, configurando e modelando essas práticas.

Capítulo 3 – As condições institucionais da aprendizagem motivada pelo currículo

Como vimos anteriormente, o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados ao currículo, dependendo das condições ambientais da escola e da qualidade curricular.

A complexidade da aprendizagem escolar – expressão da complexidade da escola: as aprendizagens derivadas do currículo são as que se realizam dentro das condições estruturais, configuradas por um “ambiente” modelador ou mediador das aprendizagens e fonte de estímulos, formando em seu conjunto o projeto educativo e socializador da instituição. A escola e o ambiente escolar que se cria constituem o currículo oculto – fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno. Criar ambientes favoráveis à aprendizagem pode ser um objetivo de certos projetos curriculares, principalmente em sua dimensão psicossocial. O ambiente escolar é criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno de tarefas para desenvolver um currículo. A dimensão ambiental do currículo, se reflete, claramente, nos modelos de currículos da educação infantil e, um pouco menos, no ensino fundamental.

Apple propôs seis aspectos básicos do ambiente escolar de sala de aula: 1) o conjunto arquitetônico; 2) os aspectos materiais e tecnológicos; 3) os sistemas simbólicos e de informação; 4) as habilidades do professor; 5) os estudantes e demais pessoas da escola; 6) Componentes organizativos e de poder. Schubert determinou as seguintes dimensões do ambiente escolar: física, material, interpessoal, institucional e psicossocial. Assim, não se pode aprender qualquer coisa na escola e em qualquer momento; depende de condições ambientais ideais de aprendizagem. A interação de todas essas dimensões preenche o currículo oculto.

Algumas consequências: a) o professor pode observar suas competências ampliadas para além das relações com o saber; b) a formação do professor deve ser aberta e contínua, com atenção nos processos de aprendizagem dos alunos; c) exige-se dos professores novas habilidades, competências e saberes profissionais diferenciados; d) o professor se vê submetido em contradições pluralistas e heterogêneas com currículo cada vez mais amplo.

PARTE 2 – O CURRÍCULO ATRAVÉS DA SUA PRÁXIS

Capítulo 4 – O currículo como confluência de práticas

O campo do currículo trata-se de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências distribuídas e diversas e que agem por mecanismos peculiares. Como vimos, o currículo pode ser visto com um campo de ação, nos quais forças e agentes se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos – o sistema curricular. Esses níveis e instâncias atuam convergentemente sobre a prática pedagógica e através de mecanismos peculiares e até contraditórios, com uma dinâmica própria, que não são realidades fixas, mas sim, sujeitas às mudanças constantes. Desse modo, pode-se considerar o currículo como algo que é construído, com caráter processual, complexo e inacabado. Assim, têm-se as seguintes fases do projeto curricular em construção: o currículo prescrito, o currículo que é apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado, com interferências dos condicionamentos escolares que, por sua vez, sofre intervenções dos campos: econômico, social, político, cultural e administrativo do sistema escolar e das sociedades.

Capítulo 5 – A política curricular e o currículo prescrito

O currículo prescrito como instrumento da política curricular

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e alunos têm. Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, o que ocorre na realidade escolar. A política curricular cria uma dinâmica com diversas consequências.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa. E essa política que condiciona a incidência de cada um dos subsistemas estudados que intervém num determinado momento histórico. Sistematizando, podem ser considerados: a) as formas de regular e de impor determinados conhecimentos distribuídos pelo sistema educativo; b) estruturas de decisões centralizadas ou descentralizadas; c) aspectos sobre os quais esse controle incide; d) mecanismos explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle; e) as políticas de inovação do currículo.

Funções das prescrições e regulações curriculares

São as seguintes funções:

1. *O currículo prescrito como cultura:* gerando um projeto de cultura comum para todos os membros de uma mesma comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passa todos os cidadãos. Essa ideia é inerente ao projeto unificado de educação nacional: é preciso fazer parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema ou determinados ciclos de estudos etc. A ideia de um currículo mínimo comum está diretamente relacionada à ideia de uma escola também comum, na perspectiva democrática: uma escola comum a todos, independentemente das condições sociais e econômicas. O currículo mínimo comum contido nas prescrições da política curricular pressupõe um currículo homogêneo para todas as escolas, nivelando-se as aprendizagens a todos os estudantes.
2. *O currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades:* o mínimo marca uma norma de igualdade de conhecimentos e saberes que acolhem diferentes tipos de alunos, determinando uma cultura que se considere convalidada para todos. Todavia, não devemos cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá dessa forma. A definição do currículo mínimo para o ensino obrigatório adquire uma profunda significação cultural e social, determinando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos.
3. *O currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade:* o currículo prescrito em seus conteúdos e códigos, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, bem como a sequencialização dos níveis de ensino e a progressão dentro de uma mesma modalidade. A regulação administrativa do currículo não apenas determina os conteúdos mínimos, como também sugere e regula as avaliações que se farão em determinadas etapas. Além de prescrever e de orientar o processo de ensino e a aprendizagem pedagógica, pode levar a uma política contraditória de não intervir realmente na prática.

4. *O currículo prescrito como via de controle da prática de ensino:* o controle administrativo acaba gerando uma ilusão de controle sobre a própria prática pedagógica dos professores. Este esquema de controle do processo pedagógico tem várias consequências: não propicia um verdadeiro sistema de controle do currículo para avaliar o sistema escolar; confunde-se a função de controle com a função técnica de orientação forjando dependência; cria a ilusão de uma política educativa progressista; não pondera caminhos a médio e longo prazo; e por último, prejudica o controle de qualidade das escolas.

A concepção burocrática da eficácia de um modelo curricular específico e do controle administrativo implica que os professores podem não encontrar orientações precisas nas disposições oficiais para suas ações. Assim, o currículo prescrito não pode e nem deve ser entendido com um tratado pedagógico ou um guia didático que promove planos de ensino elaborados para os professores.

Controle de qualidade

O controle de qualidade pode ser regulado por duas formas: a) internamente, por meio de inspeção ou verificação administrativa e controle do processo de desenvolvimento curricular; b) por meio de uma avaliação externa com controle centrado nos produtos ou rendimentos dos alunos. O primeiro modelo incide diretamente sobre as condições de ensino enquanto que o segundo foca os produtos da aprendizagem. Cada um dos modelos tem suas vantagens e suas peculiaridades, todavia, o centrado nas práticas educativas pode acarretar uma homogeneização das escolas e dos próprios conteúdos de ensino, enquanto que o controle realizado por avaliações externas acabam gerando a sujeição do processo pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento avaliado. Como vantagem, as avaliações externas avaliam mais o sistema educacional do que os níveis de conhecimento e competências profissionais dos professores.

Enfim, essas formas de avaliação se entrecruzam com uma política educacional descentralizada/centralizada, gerando consequências favoráveis e desfavoráveis, como: oferecer, teoricamente, mais autonomia aos professores para se organizarem, mas, ao legitimar uma norma de qualidade e de cultura nas provas que realiza, acaba provocando a sujeição do processo pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento que é avaliado de fora. Assim, o sistema de gestão do currículo supõe a distribuição de competências entre os diferentes agentes sociais que nele intervêm e o recebem.

Prescrição e meios que desenvolvem o currículo

Sabe-se que as prescrições oriundas da administração não podem orientar e prescrever de forma direta a prática dos professores e de alunos em sala de aula, mas apenas de forma indireta. De modo geral, os professores quando preparam e planejam suas práticas têm dois referenciais imediatos: os meios e as condições imediatas para a realização. Em alguns países, os centros de desenvolvimento curricular proporcionam iniciativas de criação de materiais de qualidade para os professores. O controle do material didático, por sua vez, regula as mensagens e os conteúdos que são transmitidas nas aulas, determinantes de uma política educacional mais autoritária.

A concretização histórica de um esquema de intervenção na Espanha

Neste tópico, o autor discorre sobre os aspectos históricos e políticos da construção curricular na Espanha, com a passagem do regime governamental para a democracia, atendendo um número cada vez maior de camadas sociais da população, sob a cautelosa vigilância do Estado por meio de intervenções administrativas na configuração e no desenho curricular espanhol. Essas intervenções da administração deixaram uma profunda marca na política curricular, com as seguintes características: 1) conteúdos e aprendizagens reguladas em hábitos, habilidades e atitudes, obscurecendo a carga ideológica contida. 2) orientações metodológicas configuradas em modelos pedagógicos, atuando na formação dos professores e sujeitas aos modismos e correntes pedagógicas do momento. 3) modelos pedagógicos adotados pela administração são, na maioria das vezes, ineficazes para a realidade e condições das escolas. 4) o modelo pedagógico, embora com aparência de inovador, desprofissionaliza o professorado, cujo papel fica relegado ao de executor, à concretização das diretrizes metodológicas em suas classes, vigiados e orientados, em teoria, pela inspeção. 5) produz-se uma relação unilateral e individualista entre o professor e a burocracia que presta orientações metodológicas para realizar o ensino “adequado”. 6) a prescrição rigorosa e o intervencionismo acarretam aos docentes não participarem da decisão seletiva dos conteúdos. 7) os inspetores acabam exercendo dupla função de controle e de orientação, cabendo a eles a vigilância do cumprimento das prescrições. 8) o controle real do conhecimento distribuído fica nas mãos do material didático controlados e aprovados pela administração.

Em suma, um sistema escolar adequado às necessidades básicas de escolarização deve preocupar-se com a qualidade e em estabelecer mecanismos de adaptação às constantes mudanças sociais e culturais das sociedades. Para isso, o autor aponta a necessidade de: a) menos burocracia; b) mais qualidade do professorado; c) gestão escolar democrática e participativa; d) democratização das informações sobre a escola à comunidade; e) criação de mecanismos permanentes de inovação curricular, como renovação de materiais didáticos etc.; f) flexibilidade curricular e adaptação às transformações exigidas pela sociedade.

Sintetizando, as decisões sobre o currículo são estabelecidas em quatro níveis: o Estado; as comunidades autônomas; as escolas e os professores, conforme quadro abaixo elaborado pelo autor (2000, p. 146).

DISTRIBUIÇÃO DE ATRIBUIÇÕES CURRICULARES

	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AValiação	ORGANIZAÇÃO	INOVAÇÃO	
ESTADO	- Mínimos curriculares - Áreas e/ou cadeiras - Objetivos e conteúdos - Horários mínimos	- Orientações metodológicas - Materiais, textos...	- Títulos - Promoção de alunos - Alta inspeção - Controle-inspeção	- Ordenação de níveis - Ordenação de ciclos - Promoção - Horários - Órgãos de gestão - Estrutura das escolas - Quadro de professores	- Planos de formação de professores - Planos de aperfeiçoamento - Estrutura e recursos de inovação	CENTRALIZAÇÃO
COMUNIDADES AUTÔNOMAS	- Desenvolvimento de mínimos - Áreas próprias	- Orientações metodológicas - Materiais, textos...	Controle-inspeção	- Promoção-recuperação - Agrupamento de alunos - Horários - Quadro de professores	- Planos de formação de professores - Planos de aperfeiçoamento - Estrutura e recursos de inovação	DESCENTRALIZAÇÃO
ESCOLAS	Projeto pedagógico	- Projeto pedagógico - Seleção de meios - Ordenação de recursos	Avaliação da escola	- Agrupação de alunos - Equipe docente - Horários - Admissão de professores	Seminários-departamentos	AUTONOMIA ESCOLA
PROFESSORES	Definição de programas	Desenvolvimento do ensino	Avaliação dos alunos	Ordenação de aula	- Auto-aperfeiçoamento - Aperfeiçoamento horizontal	AUTONOMIA PROFESSOR

Capítulo 6 – O currículo apresentado aos professores

Economia, cultura e pedagogia nos materiais didáticos

A renovação pedagógica que preconiza o papel central dos professores no planejamento de sua prática deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes. Assim, percebe-se que: a) a prática dos professores envolve uma complexidade de tarefas curriculares; b) os saberes profissionais docentes envolvem uma diversidade de conhecimentos de natureza diferentes; c) a formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade; d) as condições de trabalho dos professores não são as mais adequadas. Por todas essas razões, que são situações transitórias e melhoráveis, não está ao alcance do professorado planejar sua prática profissional partindo de orientações muito gerais. De fato, é conhecida a dependência dos professores de algum meio ou artefato que o ajude na elaboração do currículo, geralmente constituído pelo livro-texto adotado.

Assim, a maioria do professorado busca nos currículos pré-elaborados por agentes externos e na tradição acumulada, elementos para elaborar o currículo. As pesquisas etnográficas confirmam que os docentes partem de plataformas pré-elaboradas para desenvolver seu ensino, direcionado quase sempre a numerosos alunos e em condições nem sempre favoráveis. Por isso, a comunicação de ideias, princípios, alternativas pedagógicas etc., até a prática curricular não é uma relação direta, unívoca, mas mediatizada por meio das tarefas que os alunos realizam e as

estratégias de ensino elaboradas pelos professores. A importância do livro-texto é generalizada em diversos sistemas escolares de vários países: uma forma de controle do conhecimento, do que será ensinado nas escolas e de transferir o material para as gerações seguintes. Os professores se baseiam mais no livro-texto em detrimento da carência de outros meios e materiais que contenham informações, os quais estão monopolizados nas mãos de determinadas editoras, verdadeiros sustentadores da prática pedagógica.

Outro fator que pede atenção reside na divisão de tarefas e funções educativas entre professores, técnicos e especialistas da educação, fracionando a atividade educativa. Segundo o autor, o professor poderá utilizar de quantos meios achar necessário para a elaboração de sua prática, porém a dependência desses meios é um sinal de desqualificação técnica em sua atuação profissional. A diversidade de meios e estratégias contribuem para que a função do professor seja a de facilitar o currículo estruturado mais do que a de buscar outras alternativas possíveis para sua realização.

A importância dos materiais didáticos que desenvolvem todo o currículo consiste nos seguintes fatores: 1) são os tradutores das prescrições curriculares gerais, para alunos e professores. 2) são os divulgadores de códigos que levam à prática, depositários de competências profissionais. 3) são facilitadores da atividade profissional do professor, inspirando-lhe confiança e segurança e mantendo a atividade por um período prolongado.

A discussão deste capítulo centra-se na tradicional prática de adotar-se um livro-texto como material didático principal, que acaba sendo determinante sobre a prática pedagógica dos professores. Essa determinação da prática por parte dos materiais didáticos adotados pode ser vista como negativa se acreditarmos que anula a capacidade de iniciativa dos professores, pois resulta em pouca flexibilidade e também nivela o ritmo de aprendizagem de todos os alunos e de seus contextos. Por outro lado, pode ser usado como estratégia de renovação e melhora no currículo. É necessário avaliar esses materiais, antes de adotá-los em massa, de acordo com os critérios listados a seguir:

- verificar se o material sugerido já foi experimentado com alunos e quais os resultados;
- obter orientações quanto ao uso do material;
- selecionar materiais que pudessem ser utilizados por mais de um ano;
- obter materiais diversificados para os alunos numa mesma escola;
- o livro-texto deveria sugerir o uso de outros materiais, além do que apresenta em seus conteúdos;
- a seleção dos materiais deveria ser feita coletivamente, com troca de experiências entre os professores;
- a extensão de um material nem sempre tem relação direta com sua qualidade;
- os professores deveriam recolher sistematicamente opiniões dos alunos sobre os materiais;
- dificilmente, os livros-texto oferecem discussões sobre problemas atuais;
- materiais nos quais os alunos escrevem ou desenham encarecem seu custo;
- adequação ao aluno.

quanto aos conteúdos:

- verificar quais conteúdos estão subjacentes e quais seus valores;
- analisar os aspectos abordados, como: dados, fatos, teorias, conceitos, visão geral etc., e as conexões com a realidade e as questões sociais;
- conexões interdisciplinares;

- analisar se há possibilidades de seguir uma sequência mais livre dos conteúdos;
- observar o currículo oculto: valores, preconceitos, problemas controvertidos etc.

quanto à estruturação pedagógica:

- analisar qual o papel do professor ao adotar determinados livros e materiais;
- nenhum material pode oferecer todas as decisões pedagógicas do professor;
- verificar a extensão da programação;
- verificar as estratégias didáticas que acompanham os materiais;
- o tipo de tarefa que os materiais trazem condiciona a aprendizagem dos alunos;
- existem sugestões de outros recursos ou meios para serem explorados pelos alunos;
- todo material deveria visar objetivos comuns às áreas do conhecimento;
- tipos de objetivos educativos ocultos: habilidades, valores, atitudes etc.

Assim, ao selecionar determinados materiais didáticos, o professorado deve refletir sobre essas questões antes de adotá-los.

Capítulo 7 – O currículo modelado pelos professores

Ao reconhecer que o currículo é algo que se configura na prática, o professor é o elemento de primeira ordem nesse processo. Se o currículo é uma prática, todos os que participam são sujeitos dessa prática. Todavia, é o professor quem melhor pode analisar o contexto cultural de seus alunos e fazer as intervenções adequadas à realidade na qual escola, alunos e comunidade vivem. São os professores que constituem um fator condicionante da aprendizagem de seus alunos e, por isso, são os principais mediadores desse processo, ou seja, os professores são mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e seus alunos, são agentes ativos no modelo curricular, modeladores e transformadores do currículo em práticas de ensino e aprendizagens.

O professor não decide sua prática dentro de um vazio, mas conforme o contexto da realidade local de trabalho, num contexto que possui normas de funcionamento, política curricular, tradições educativas etc., condicionantes da prática curricular. Por isso, tais fatores devem ser considerados quando se enfatiza demais a importância dos professores na qualidade do ensino. Assim, as competências profissionais do professorado interagem dialeticamente com a realidade, pois ele não escolhe as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher como desenvolvê-lo. Como discurso idealista da imagem da profissão, difundiu-se a ideia da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, com coordenadas e decisões fixadas pelo professor, exaltando sua capacidade de iniciativa e de formação; porém, a maioria das pesquisas indica uma prática profissional do professorado institucionalizada e que as decisões dos professores constituem uma forma de “resistência” burladora de coerções diversas, ou seja, uma ação política e não meramente adaptativa.

Por isso, a margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Por exemplo: o currículo poderá exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, mas só o professor poderá escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos. Um professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado.

O profissional docente não pode ser comparado a outros profissionais liberais, ou seja, o modelo de racionalidade técnica não é aplicável, em seu sentido estrito, aos professores. Por isso, o professor age nas situações nas quais enfrenta, de forma peculiar e como a estrutura problemática exige, redefinindo suas práticas. Para Sacristán, a atividade do professor “não se define na

realidade, prioritariamente nem fundamentalmente, a partir de uma cultura pedagógica de base científica” (2000, p. 170). Daí a perpétua insatisfação entre as demandas de um modelo pedagógico e as demandas da situação prática dada.

A busca de modelos ideais de professor é uma abstração à margem da análise das condições concretas nas quais exerce seu trabalho. A influência exterior nas decisões que os professores tomam, sobretudo o desenvolvimento do currículo e seus conteúdos, são evidentes: guias curriculares; padrões de controle; provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino; livros-texto previamente regulados pela administração escolar; avaliação exigida aos alunos; socialização profissional nos cursos de formação; influência de outros companheiros; pautas de funcionamento etc. Desse modo, a emancipação progressiva do trabalho docente é um objetivo histórico – condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo o autor, os professores interpretam o currículo e o molda conforme suas concepções sobre a educação, o valor dos conteúdos, a percepção das necessidades dos alunos, as condições de trabalho, entre outros fatores. Todavia, o papel do professor no desenvolvimento do currículo é decisivo. O docente, como profissional, se defronta com situações únicas, incertas e conflitivas, no sentido de que não existe uma só e indiscutível forma de abordá-las que se considere correta. Consequentemente, o professorado pode recorrer ao exercício de atividades muito diversas, pois o ensino é uma atividade muito difusa, na qual cabem uma infinidade de tipologias de atividades ou tarefas – o que proporciona um alto grau de autonomia aos profissionais que a exercem. Desse modo, se a realidade é assim, conflitante e mutante, eleger uma determinada ação acima de outras pode ser reducionista.

Assim, a modelação do currículo é o campo no qual o professorado pode melhor exercer suas iniciativas profissionais, especialmente na estruturação de atividades e estratégias de ensino, “traduzindo” o currículo aos seus alunos.

Significados, dilemas e práxis

O professor é, pois, o mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que, em princípio, ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes em relação a esse conhecimento. Daí resulta seu papel decisivo, já que a filtragem ou interpretações pedagógicas diversas não representam um mero problema de distorções de significados, nem são neutras. Qualquer ideia ou pensamento que se queria introduzir na prática pedagógica, passa pela sua personalização nos professores, ou seja, de certa forma, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. A resposta pessoal que dá, em cada caso, depende das condições do professor. Assim, os papéis possíveis e previsíveis de um professor frente ao desenvolvimento curricular estabelecido vai desde o papel passivo de mero executor até o papel crítico que usa sua autonomia e seu conhecimento para propor soluções originais frente à cada situação educativa.

Para Tanner e Tanner (apud Sacristán, 2000, p. 179) existem três níveis no papel do professor quanto ao grau de independência profissional: a) imitação-manutenção; b) mediador; c) criativo-gerador. São “opções políticas” que querem configurar *a priori* uma forma de entender a profissionalização docente. Enfim, pode-se afirmar que o currículo não é mais do que uma hipótese a ser experimentada na prática pelos próprios professores.

Concepções epistemológicas do professor

Conforme uma visão emancipadora da profissão docente, uma margem de autonomia no professor deve ser estimulada. Neste sentido, as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos, especialmente, as do tipo epistemológico – responsáveis por atribuir ao currículo significados concretos na aula. Essa epistemologia implícita levará o professor a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns do que a outros e a levar tudo isso em conta na hora de avaliar. Existe, portanto, uma conexão singular entre as crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos que adotam, especialmente relativos aos processos de avaliação e no papel do professor frente ao controle dos alunos.

Essa epistemologia implícita do professor quanto ao conhecimento é uma parte substancial de suas perspectivas profissionais, configuradas ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e inclusive como aluno. Suas perspectivas culturais e experiências e vivências vão deixando no professor um sedimento ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura articulados com as posições pedagógicas frente aos problemas relacionados com o ensino e com os conteúdos do currículo. Os estudos comprovaram que existe uma diferença nas posições relativas ao conhecimento entre professores com e sem experiência.

Schulman (apud Sacristán, 2000, p. 184) aponta as seguintes categorias de conhecimento que contribuem para legitimar o professor como um profissional possuidor de um saber específico: conhecimento do conteúdo do currículo; conhecimentos pedagógicos; materiais e programas; conhecimento das características dos alunos; do contexto educativo e das finalidades educativas, valores e significados filosóficos e históricos. Assim, o professor deve ter um domínio de conhecimentos que estruturam suas práticas:

Enfim, como o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido (SACRISTÁN, 2000, p. 186).

Dimensões do conhecimento nas perspectivas dos professores

Conforme vimos, as perspectivas epistemológicas nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos educativos, delimitados e vigentes em determinados momentos históricos. Para Pope e King (apud Sacristán, 2000, p. 189) existem quatro modelos educativos, dentro das ideologias ocidentais relacionadas ao desenvolvimento psicológico e à natureza do conhecimento: a) tradicionalismo cultural; b) romantismo; c) educação progressista; d) desescolarização. As posições frente ao conhecimento são um desses pontos críticos na teorização do currículo e podem ser rastreados nos próprios currículos, traduzindo-se na prática por meio da mentalidade dos professores. A diversidade de dimensões, traduzidas pelo professor em perspectivas pessoais serão um filtro decisivo para suas atitudes, seleção e definição de critérios na hora de ponderar, selecionar, distribuir, valorar etc. A formação, a cultura geral do professor, a interação entre conhecimentos de conteúdos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real de mediação que o professor tem no currículo. Por isso, ressalta-se a influência e a importância da formação cultural e profissional do professorado.

Estrutura social do trabalho profissional e seu poder de mediação no currículo

De acordo com o autor, a necessidade de abordar o exercício profissional docente de forma coletiva e de entender a mediatização curricular do professor, se fundamentam em três ordens de fatores: a) da perspectiva das metas educacionais do currículo; b) sob a visão dos professores; c) de acordo com a relação escola-comunidade-famílias. Assim, a mediação profissional grupal existe sempre como fenômeno próprio de uma situação coletiva de trabalho. O autor aponta que na individualidade da aula, os problemas são mais de ordem técnica, enquanto que os problemas coletivos, organizacionais e institucionais, são mais sócio-políticos. O trabalho em grupo dos professores pode oferecer um projeto global mais coerente com a realidade dos alunos. A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, tomadas de forma mais democrática e que exigem uma renovação das práticas de forma mais geral e coletiva de trabalho. Portanto, longe da autonomia corporativa, inexplicável num trabalho social, o desenvolvimento da profissionalização do professor exige a liberação progressiva do individualismo profissional.

Capítulo 8 – O currículo na ação: arquitetura da prática

O currículo na ação é a última expressão do seu valor, a concretização das ações pedagógicas e o momento decisivo para se realizar mudanças e inovações. A estruturação da prática obedece a múltiplos determinantes que não são apenas os curriculares, pois o ensino não é uma mera interação entre professores e alunos, mas aspectos que se entrecruzam nas situações educativas: tipos de atividades metodológicas; aspectos materiais da situação; estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc., ou seja, trata-se da superposição de múltiplos contextos, que é o que dá real significado às práticas escolares. Os principais contextos são os fatos pedagógicos, o contexto profissional dos professores e o contexto social. Assim, a situação ecológica da aula é um elemento de análise significativa que irá modelar os processos de aprendizagem. A aula em si, se configura como um microssistema educativo e que irá explicar a competência dos professores e o comportamento e resultado nos alunos. Não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática.

Os ambientes escolares são caracterizados por uma série de peculiaridades que é preciso levar em conta na hora de se pensar sobre as competências básicas dos professores. O professor atua como membro de um ambiente imediato, o da classe, caracterizado como: pluridimensional; dotado de uma simultaneidade de atividades que requerem atenção seletiva para demandas e processos; imediatista frente aos acontecimentos na classe; imprevisível; dotado de um controle técnico não rigoroso; carregado de envolvimento pessoal e caráter social das tarefas imprimindo esquemas de comportamento e condutas. Nesse ambiente fluido e mutante, o professor acaba por desenvolver esquemas práticos subjacentes às ações, simplificando e regulando suas práticas.

As tarefas escolares: conteúdo da prática

Atividades de ensino e aprendizagem muito diferentes, de graus diversos de complexidade e duração, que configuram a prática do ensino. O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir dessas atividades que preenchem o dia a dia escolar. As tarefas formais são aquelas às quais institucionalmente se pensam e estruturam para conseguir as finalidades da

própria escola e do currículo. O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre – o que lhe imprime um caráter dinâmico. As tarefas são regulações da prática, que são configuradas por um plano interno e uma estrutura.

O conceito de tarefa procede dos estudos cognitivos e faz mais direta referência ao modo particular que um determinado processamento de informação, se estrutura e se converte em experiência para os sujeitos. Assim, as tarefas acadêmicas, como elemento nos quais se entrecruza a atividade de professores e alunos, representam um microambiente da classe; configura uma metodologia, se houver repetição; são mediadoras do currículo; expressam o estilo do professor e suas competências; interagem as proposições didáticas e curriculares com os aspectos organizativos do sistema escolar; possui um significado social e pessoal complexo.

As tarefas escolares se apresentam em sequências determinadas dentro de um período do horário escolar, de uma matéria ou para um determinado professor etc. Um professor pode ser caracterizado de acordo com as tarefas dominantes e pela sequência das mesmas. Geralmente, a variedade de tarefas praticadas não é tão ampla como deveria ser, muito ao contrário, elas são muito parecidas. O sistema educativo mostra uma continuidade histórica assombrosa e a persistência do esqueleto que o articula – as tarefas – tem muito a ver com isso. Algo que poderia nos explicar a resistência à mudança das práticas escolares e o conservadorismo natural dos professores. No entanto, a variedade de tarefas pode indicar estilos variados de professores.

As tarefas como mediadoras da qualidade do ensino através da mediação da aprendizagem

A tarefa modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando os resultados que os alunos poderão extrair de um determinado conteúdo ou situação de aprendizagem. As tarefas são micro contextos de aprendizagem, organizam a experiência e a compreensão delas, define as experiências de aprendizagem dos alunos. Assim, um mesmo tópico de um programa ou um currículo trabalhado na aula ou fora dela com diferentes tipos de tarefas daria resultados qualitativamente diferentes. Portanto, a interação entre conteúdo-tarefa e currículo-instrução é determinante na execução prática do currículo. O conhecimento profissional operativo dos professores é composto de recursos práticos ou tarefas muito ligadas a concepções epistemológicas.

A tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Por isso que a variedade e complexidade de atividades básicas disponíveis aos alunos assinalam a riqueza do seu desenvolvimento. A relação entre conteúdos curriculares e atividades é recíproca: a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, mediatizam as possibilidades do currículo.

A estrutura de tarefas como matriz de socialização

É evidente que a validade cultural do currículo depende das atividades com as quais se trabalha. Doyle (apud Sacristán, 2000, p. 223) aponta uma tipologia de tarefas, da seguinte ordem: tarefas de memória; atividades de procedimentos ou rotinas; tarefas de compreensão e tarefas de opinião. Pode-se acrescentar ainda as tarefas do tipo de descobertas. Na prática, as atividades acadêmicas englobam múltiplos tipos de processos intelectuais, embora alguns possam ser mais dominantes. O valor das atividades ou tarefas vai mais além do que mediar nas aprendizagens cognitivas.

Quanto ao aluno, as tarefas lhe comunicam o que deve fazer, como deverá fazê-lo e se pode fazê-lo etc., mediatizando toda a experiência dos que aprendem com a cultura e o meio escolar. A forma de realizar a tarefa implica na socialização da experiência escolar e regula o comportamento de alunos e professores na sala de aula e fora dela. Por isso, professor, metodologia e escola se distinguem didaticamente à primeira vista pelas tarefas propostas aos alunos. Resumidamente, o meio educativo se configura por uma série de ambientes concêntricos, aninhados: o primeiro do qual o aluno tem contato é a aula, configurada por múltiplas tarefas ou atividades acadêmicas, além do ambiente geral da escola. As escolas tradicionais mantêm a separação entre aula e ambiente escolar, fechadas em si mesmas e com escassas conexões. Em uma pedagogia mais moderna, as fronteiras entre os ambientes tornam-se mais fluídas e permeáveis: visitar um museu, realizar um estudo do meio etc., tornaram-se tarefas acadêmicas. Com isso, pode-se afirmar que a organização escolar, as normas e seu funcionamento delimitam a escolha das tarefas escolares possíveis.

As tarefas como base de análise da profissionalização docente

Os professores projetam no planejamento de atividades suas possibilidades de autonomia profissional, caracterizando o ensino. O papel profissional docente, do ponto de vista didático, se especifica nas tarefas que têm a desenvolver para elaborar e conduzir aprendizagens a partir de um determinado modelo educativo. As tarefas transformam-se em elementos nucleares da prática profissional docente e, por essa razão, são unidades de análise da profissionalização do professor. Ao definir tarefas, o professor cumpre duas demandas: escolhe a forma do currículo a ser desenvolvido e estabelece as regras do jogo para o comportamento dos alunos na aula.

O planejamento e o controle das tarefas são a forma simplificada que o professor tem para manter um certo controle das condições complexas nos ambientes de classe, seguindo uma espécie de agenda composta por planos operativos para desenvolver unidades de trabalho. A previsão e a ordenação desses segmentos dentro da agenda é o que os professores consideram quando realizam suas programações. As tarefas são os elementos nucleares dos quais constituem a prática: traduzem o currículo aos alunos e servem para dirigir uma ação numa classe com um grupo numeroso de alunos. Todavia, entender a prática docente como um rol de tarefas a serem executadas pelos professores é reduzir ao mínimo o seu papel. As tarefas do professor desenvolvem-se em fases diferentes do ensino: planejamento, desenvolvimento e avaliação ou revisão, que não são coincidentes com o tempo de permanência em sala de aula. Assim, as atividades acadêmicas não esgotam os papéis profissionais dos professores.

Sintetizando, a estruturação do trabalho dos professores não é independente das tarefas que desenvolvem, as quais estão condicionadas institucionalmente e são compostas por múltiplas facetas que não se esgotam na sala de aula ou na escola. A estruturação do trabalho docente ocorre em três dimensões: quanto ao seu conteúdo; quanto à localização geográfica das funções docentes e se são realizadas individualmente ou coletivamente. Em suma, as atividades e tarefas docentes podem ser classificadas em: atividades de preparação prévia ao desenvolvimento do ensino; atividades de ensino aos alunos; atividades orientadoras do trabalho dos alunos; atividades extraescolares e atividades de avaliação.

Decisões práticas em campos prefigurados: As teorias curriculares admitem que a racionalidade prática e a tomada de decisões dos professores são situacionais, cujos condicionantes são: organizativos, institucionais, políticos e administrativos; ambientais; técnicos e didáticos; decorrentes de sua formação; de acordo com um discurso pessoal e coletivo.

As atividades como recurso estruturador dos planos de ação do professor: o planejamento da prática realizado pelo professor sustenta a sua profissionalização. No transcurso da prática, o professor tomará muitas decisões para resolver questões que vão surgindo à medida que a própria ação se desenvolve num determinado espaço de tempo. O planejamento, como fase prévia, nem sempre é um hábito profissional que se atualiza em cada momento ou período de ensino. Em muitos casos, trata-se apenas da simples continuidade de um estilo adquirido com o tempo e a experiência, ressaltando-se os significados do que se compreende por planejar: propiciar um organizador prévio de conduta; regular a prática; estabilizar as pautas gerais da ação. O plano favorece, então, a estabilidade e coerência no curso da ação. Todavia, na hora de escolher as tarefas e atividades, geralmente os professores idealizam tarefas genéricas advindas de sua própria experiência. A discussão sobre modelos de planejamento para os professores centrou-se na elaboração dos objetivos e nas alternativas dos mesmos. A questão principal, entretanto, está em analisar quais são os elementos-chave que configuram as situações pedagógicas que estão no campo de decisões autônomas dos professores. O professor sempre planeja sua ação de alguma forma, ou seja, formalmente ou como uma agenda que organizará suas ações. As atividades planejadas são como marco de referência do pensamento dos professores, pois adquirem significado profissional importante para definir e desenvolver suas ações. Ao planejar atividades e tarefas, se está condicionando fortemente a ação dos professores. Portanto, as tarefas são elementos decisivos em torno das quais os professores estruturam suas ações, isto é, são recursos para planejar a prática.

O professor quando planeja, estrutura a situação de acordo com uma série de elementos que para ele são relevantes, constituindo categorias significativas que organizam antecipadamente sua conduta. Uma tarefa acadêmica contém os seguintes elementos básicos: um conteúdo, alguns materiais a serem usados, as atividades peculiares, os objetivos gerais, as condições do aluno e o contexto sociocultural da instrução. Esses componentes da tarefa são os aspectos que um professor deve planejar e gerir em suas classes.

O papel das tarefas no controle da classe: De certa forma, o professor dirige a prática, porque a simplifica e recorre a rotinas profissionais que reduzem a complexidade da ação e dos diversos aspectos de uma mesma situação. São padrões de comportamento instaurados de forma natural, entre alunos e professores, chamado de procedimentos ou estratégias de ensino, que desenvolvem um saber fazer muito próximo das condições reais. Professores e alunos atuam apoiados num certo grau de autodireção, ou seja, padrões de comportamento exigidos em cada tipo de tarefa. Conseguir que o “trabalho funcione” e manter a classe dentro de certos padrões de comportamento é uma exigência da própria organização escolar e psicologicamente pessoal do professor. Assim, o professor utiliza a estrutura de tarefas que se desenvolvem na aula como um recurso para estabelecer e manter algum tipo de controle sobre o andamento da vida social do grupo de alunos. Manter a dinâmica de trabalho significa: clareza do que se vai realizar; motivação e interesse em concluir a atividade; continuidade na transição entre diferentes tipos de tarefas; adequação do grau de dificuldade para o aluno; manejo ordenado dos materiais; organização do comportamento dentro da sala; atenção aos alunos que se mostram lentos ou adiantados etc. As normas e os mecanismos de controle da aula que se estabelecem nos primeiros dias do curso são fundamentais também para manter a ordem da classe.

Mover-se na ambiguidade: a ambiguidade é uma característica inerente a toda aprendizagem. Desse modo, é mais fácil para os professores controlarem tarefas com alto nível de definição, pois são menos ambíguas e permitem um controle mais fácil do grupo de alunos. Uma tarefa mais indefinida exige mais orientações do professor para os alunos, mais supervisão e mais assessoramento. Contrariamente, não é preciso dedicar tanto esforço a uma atividade rotineira.

Por isso, os professores acabam selecionando tarefas que implicam uma atuação mais definida nos alunos, simplificando a gestão da classe e a manutenção da ordem. A pedagogia moderna caracteriza-se por estimular atividades mais ambíguas e diversificadas, exigindo muito mais dos professores. Dessa forma, a escolha didática recai sobre as funções sociais do ensino, a forma como a instituição escolar responde a essas funções e com o tipo e o sentido da cultura que se seleciona no currículo.

As tarefas como base de comunicação entre teoria, conhecimento subjetivo e prática: o professor, ao escolher e modelar tarefas, delimita o cenário da relação teoria-prática. Por isso, o currículo representa a mediação entre teoria e a ação pedagógica e as tarefas práticas reais são expressão de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social. Assim, a prática é um entrelaçado particular de tarefas de professores e de alunos em sequências características e, por sua vez, as tarefas acadêmicas são um veículo de mediação entre a teoria ou o conhecimento sobre o ensino e a prática. Essa comunicação entre teoria e prática não acontece de forma abstrata, mas sim, decorrem de categorias interpretativas que os professores utilizam para dar significado e racionalidade para a sua prática.

Sintetizando, existem duas funções básicas das tarefas acadêmicas: serem mediadoras da aprendizagem real dos alunos e serem elementos estruturantes da prática e da profissionalização dos docentes. São ainda, o veículo entre os pressupostos teóricos e a ação, ou seja, teoria-prática, mas não apenas neste sentido, e sim, também no sentido inverso, prática-teoria. A comunicação entre o pensamento do professor e sua prática ocorre ainda, em nível subjetivo, além dos modelos pedagógicos e do material didático que toma como referências.

Cinco aspectos básicos exigem a atenção do professor ao planejar a ação: 1) Analisar quais os aspectos do currículo que deseja preencher com as atividades; 2) Pensar nos recursos dos quais dispõe; 3) Pensar os tipos de intercâmbios pessoais que serão realizados para organizar a atividade; 4) Organização da classe; 5) Processos educativos envolvidos na atividade. No entanto, sabe-se que os professores, no momento de elaborar e planejar as atividades, podem não pensar em todos esses aspectos e em suas dimensões subjacentes.

As tarefas representam pontos de condensação da experiência e da criatividade da coletividade profissional. Síntese das operações práticas e de pressupostos teóricos que se propagam na formação e socialização profissional dos docentes. O pensamento pedagógico dos professores é estruturado, precisamente, sobre o que acontece na aula. O conhecimento estratégico é o que se manifesta em situações que o professor enfrenta, porque a prática exige que os professores desenvolvam esquemas de atuação prática. Portanto, a cada tarefa, como esquema prático operativo, corresponde um esquema teórico racionalizador. Por sua vez, as tarefas práticas serão o primeiro motivo de reflexão crítica dos professores. Somente esta atitude crítica do professorado pode contribuir para conscientizar os valores que definem realmente suas práticas e os efeitos das mesmas. Desse modo, é conveniente partir de uma reflexão sobre a própria prática, de uma autocrítica, de uma revisão bibliográfica, para analisar, mudar, transformar o cenário educativo e a qualidade da educação.

As tarefas na formação e no aperfeiçoamento de professores: A formação dos professores possui múltiplas facetas, e é tão complexa quanto a dos alunos. Mas, basicamente, deve-se considerar três aspectos relevantes: a) o saber fazer prático nos níveis de ensino e nas áreas do currículo em que vão atuar; b) estabelecer uma fundamentação desses saberes; c) ser capaz de analisar e questionar as condições que delimitam as práticas institucionalizadas. A pesquisa na ação favorece os professores no sentido de contribuir para que haja uma revisão de suas próprias práticas, os resultados produzidos nos alunos e as possíveis mudanças e melhorias necessárias. A prática de analisar todos esses aspectos nas tarefas é uma boa metodologia de formação e

aperfeiçoamento do professorado, dando-lhe subsídios para uma análise mais precisa da realidade escolar.

Dimensões das tarefas acadêmicas: segue o quadro elaborado pelo autor, a partir das questões analisadas neste capítulo (SACRISTÁN, 2000, p. 277-279).

DIMENSÕES DAS TAREFAS ACADÊMICAS:

1. Conteúdo (tópico, aptidão ou habilidade curricular) oculto ou focalizado, total ou parcialmente, pela atividade. Molde do conteúdo de informação que cobre.

Substantividade epistemológica do conteúdo oculto: dados, fatos, conceitos, teorias, estruturas conceituais. Conteúdos desconectados ou vinculados entre si, valorização de componentes, ponderação de diversos conteúdos dentro de uma tarefa ou através de atividades concatenadas, etc.

Valor cultural dos conteúdos. Introdução de aspectos históricos, gênese de correntes, achados, significação social de contribuições culturais e científicas, etc.

Relevância das aprendizagens inferidas para a vida exterior à escola, tratando-se da educação obrigatória. Sentido propedêutico das aprendizagens para outros níveis ou materiais *versus* sentido final para o aluno que aprende.

Atualidade e vigência científica ou cultural do conhecimento ou habilidade abarcados pela tarefa, se não se trata de revisões históricas.

Valorização do conteúdo oculto no planejamento da tarefa e à luz do processo que se segue no ensino.

2. Ordenação dos conteúdos: elemento de referência em torno do qual se estruturam os conteúdos da unidade didática abarcados por uma ou mais tarefas entrelaçadas: interesse dos alunos, problema social, tópico da disciplina, estrutura ou mapa conceitual, etc.

3. Capacidade de inter-relacionar conteúdos entre si dentro da mesma área ou matéria, ou entre áreas diferentes; inter-relação dos conteúdos com a experiência pessoal e culturalmente próxima. Realizar um jornal ou enquête, por exemplo, tem a possibilidade de integrar múltiplos conteúdos e efeitos de aprendizagem. Capacidade de exploração da tarefa em tipos distintos de situações ou áreas do currículo, matérias, etc.

(*Continua*)

4. Papel do aluno que prevê ou desenvolve. Clareza do que a tarefa lhe propõe realizar.

Processos de aprendizagem estimulados pela atividade ou tarefa: memorização, compreensão significativa do que se aprende, integração de informações, expressão pessoal, estímulo à originalidade, resolução de problemas, etc.

Conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia, seja pertinente a um tipo de conhecimento prévio da mesma matéria ou área, seja apelando para experiências pessoais. Detecção de concepções errôneas, etc.

Compreensão quanto a tipos de aprendizagens que teoricamente abarca: intelectuais, afetivos, sociais, motores.

Análise de objetivos previsivelmente afetados ou ocultos, de acordo com as condições nas quais se realiza. Adequação de tais processos à filosofia que orienta a ação educativa. Efeitos secundários ou de currículo oculto que previsivelmente se desprendem das condições e forma em que se desenvolve a tarefa e de acordo com as atividades dominantes numa determinada área, professor, etc.

5. Motivação que desperta no aluno ou grupo de alunos como garantia de riqueza dos processos anteriores, da criação de atitudes positivas e de continuidade dos efeitos previsíveis. Envolvimento pessoal que estimula: interesse intrínseco pela atividade.

6. Adequação à maturidade dos alunos, para poder deduzir aproveitamento.

Adequação do tempo de sua duração à resistência dos alunos, ao cansaço, à motivação, etc.

7. Compatibilização ou incoerência das tarefas realizadas e propostas por cada professor com as de outros professores que lecionam para os mesmos alunos, enquanto suponham estilos contraditórios ou exijam trabalhos incompatíveis. A congruência pode ser analisada em tempo e esforço exigido ao aluno e quanto ao significado da atividade para este. As contradições entre estilos docentes especificados em tarefas acadêmicas diferentes ou realizadas de diferente forma têm consequências importantes para os alunos, exigem adaptações sucessivas a estilos diversos.

8. Grau de estruturação: definição do padrão de conduta esperado do aluno. Grau de ambigüidade, diretividade ou fecho do mesmo. Existem tarefas que permitem diferentes cursos de realização, enquanto que outras propõem processos mais diretos para se seguir.

Quem decide o final quando há ambigüidade? O professor, os próprios alunos, o material...

9. Possibilidades e meios de expressão que permitem ou estimulam explicitamente: orais, escritos, gráficos, audiovisuais, etc. Uma tarefa dará mais possibilidades quantos mais processos de expressão facilite aos alunos. Aspecto que também pode ser observado não apenas em cada tarefa, mas também na variedade de atividades que se pratiquem de forma dominante.

10. Critérios explícitos ou subjacentes de avaliação formal ou informal da tarefa. Diferentes tarefas têm desigual significado e peso na avaliação em função de que processos os professores valorizam mais, ainda que seja de forma implícita.

11. Funções do professor que o planejamento da tarefa e seu desenvolvimento exigem. Pode-se dizer que cada tarefa do aluno exige ou tem relação com um determinado tipo de atuação dos professores, seja esta simultânea, de realização prévia, ou seja posterior à dos alunos. Existem tarefas que o professor prepara com pouco esforço, enquanto que outras comportam uma maior dedicação prévia. As tarefas que se

(*Continua*)

afiançam têm muito a ver com um determinado senso de economia da ação para os professores. As tarefas são possíveis ou não, em muitos casos, segundo tenham aceitação e possam ser abordadas nas condições de trabalho dos professores.

Adequação das tarefas dominantes às possibilidades profissionais dos professores e seus recursos pessoais, formação, etc. Atividades que podem se ver afetadas pela realização de outras dominantes.

Potenciação do desenvolvimento profissional. Grau de autonomia profissional do professor na seleção e no planejamento da tarefa. Modelos de que o docente parte. Determinação dos parâmetros da atividade: o próprio professor determina-os; são selecionados através de material.

Planejamento individual ou da **equipe docente** das seqüências de tarefas, horários, etc. Profissionalização individual ou coletiva.

12. Padrões de comunicação e clima que fomenta, estimula ou requer entre alunos ou entre estes e os professores como condição para a melhor realização: trabalho individual, por grupos, dependência do professor, autonomia e trabalho pessoal, etc. Campo social que prefigura.

Pautas e estilos de **controle** e de **autoridade** que vêm reforçados.

13. Materiais que seu desenvolvimento requer para que este aconteça nas melhores condições. Possibilidades de satisfazer esta demanda devido às condições do contexto. Cada material encontra uma forma particular de uso em tarefas diferentes, tanto por parte de professores quanto de alunos.

Variedade e tipos de materiais utilizados: comerciais, elaborados pelo professor ou pelos alunos. “Especialização” ou uso estabelecido de determinados materiais em tarefas concretas, sem aproveitar outras possibilidades.

Participação dos professores e alunos no planejamento de materiais.

Exploração das possibilidades do material de acordo com o uso que se faz do mesmo. Tipo de interação que se estabelece entre o material e os alunos.

Pautas de **aquisição e consumo** dos materiais, conseqüências acadêmicas e sociais das mesmas.

14. Condições organizativas de sua realização. Cada tarefa implica um determinado tipo de comportamento por parte de professores e alunos coerente com uma determinada organização da aula e da escola. As tarefas dominantes são coerentes com essa organização, e, quando se propõe uma inovação, é preciso alterar o campo organizativo normal. As tarefas mais procuradas são as que permitem uma acomodação mais fácil do curso de ação exigido pelas mesmas para determinados modelos de organização da aula e da escola. Novas tarefas exigem mudanças organizativas que podem ficar fora da competência individual dos professores.

Lugar onde se desenvolve: carteira, aula, escola, fora dela, em casa, etc. Espaços exigidos. Adequada disposição e existência de recursos para a realização em cada caso: do espaço, do mobiliário, dos meios, etc. Lembremos, como exemplo, que uma tarefa para ser realizada em casa, se os meios disponíveis para desenvolvê-la em boas condições já não dependem do professor nem da escola, fica à mercê das oportunidades desiguais que cada aluno tem em seu próprio meio cultural.

Adequação de tempo requerido pela tarefa aos horários estabelecidos para que dê seus frutos. Tempos preestabelecidos condicionam o campo de decisões sobre atividades possíveis.

(Continua)

Capítulo 9 – Um esquema para o planejamento da prática

Equilíbrio de competências repartidas

A função de planejar o currículo é uma das facetas mais relevantes do sistema educativo, sendo realizada por várias instâncias e sujeitos: pelo político que o prescreve, pelo autor do livro didático, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Planejar a prática é algo mais amplo do que atender aos objetivos e os conteúdos do currículo, pois supõe preparar as condições de seu desenvolvimento. Para o autor, os níveis de competências são quatro:

- nível 1: definição da totalidade de objetivos para o sistema;
- nível 2: definição de objetivos detalhados para se alcançar os gerais e exigências ou pré-requisitos;
- nível 3: classificação dos objetivos detalhados de acordo com alguma taxionomia sobre os tipos de aprendizagem;
- nível 4: análise das implicações de cada objetivo específico, estabelecendo táticas de instrução.

O plano é um processo progressivo dos passos que se necessita dar para que os alunos alcancem os resultados esperados de um currículo. Não consiste, pois, em uma técnica específica ajustada a uma esquematização de um processo no qual se aplica uma norma derivada de um conhecimento rigoroso, mas sim, a realização de uma prática na qual é necessário deliberar opções, considerar circunstâncias singulares da situação na qual se aplica, tendo coerência com a teoria do currículo que o engloba. O plano, na verdade, é a transformação da soma de decisões acumulativas que progressivamente prefiguram um tipo de prática. Segundo o autor, qualquer proposição de um modelo de plano acaba em tecnificação e desprofissionalização do professor. Por isso, não pode ser esquematizado rigorosamente, pois o currículo é uma realidade processual, um projeto cultural que se realiza dentro de certas condições escolares e, por sua vez, o plano consiste em o professor organizar o projeto e as condições favoráveis para seu desenvolvimento.

O plano relaciona-se com a definição da política curricular e com a margem de autonomia do professorado. O plano que a administração idealiza interfere diretamente na composição dos livros-texto, mas não diretamente no professorado. A função do planejamento é, portanto, uma competência repartida dentro do sistema curricular, deixando ao professor, uma série de funções peculiares. Entende-se que o currículo é um instrumento de formação profissional dos professores, e as formas de planejá-lo até torná-lo prática concreta, tem incidências na profissionalização docente.

Quando um professor planeja sua prática, alguns aspectos delimitam esse planejamento, tais como: a) as diretrizes curriculares; b) o tipo de avaliação ou controle externo; c) a dependência dos professores de materiais didáticos e livros-texto; d) a operabilidade de sua formação profissional; e) a tradução pedagógica dos conteúdos curriculares; f) o campo organizativo da escola; g) as condições do trabalho do professor.

Os problemas que se entrecruzam no planejamento não são apenas técnicos, mas políticos, de divisão de competências dentro do sistema curricular, de formação dos professores, entre outros.

A seguir, o esquema ilustra níveis e agentes que compartilham o planejamento e suas funções (SACRISTÁN, 2000, p. 295):

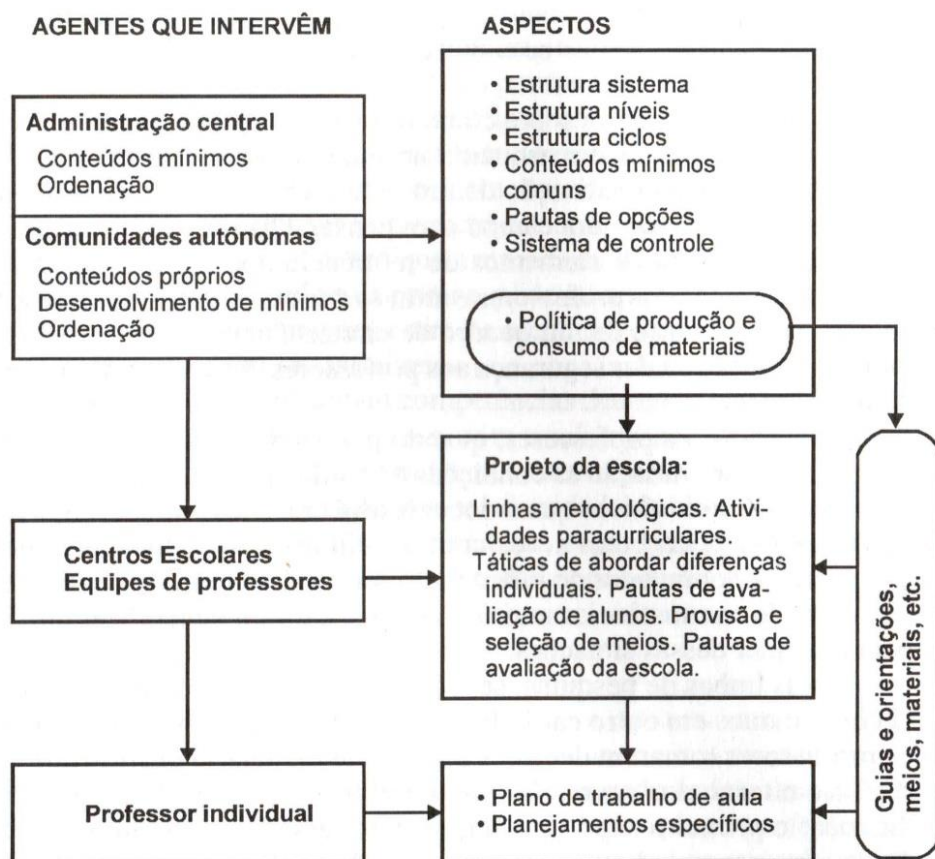


FIGURA 8. Níveis e agentes que compartilham o planejamento: suas funções.

O plano a ser realizado pelos professores

De acordo com estudos e pesquisas, parece que o professores quando planejam, realizam um processo cíclico de progressiva aproximação às condições da realidade na qual atuam, já comentado anteriormente, e serve para pensar e repensar a prática antes de realizá-la.

Elementos a serem considerados na configuração contextual do ensino

Essa reflexão deve girar em torno das seguintes questões:

a) *conteúdos*: geralmente são determinados pelos materiais didáticos selecionados, como os livros-texto, pois os professores não têm preparo e tempo suficiente para elaborarem esta seleção dos conteúdos e fazer a “tradução” pedagógica;

b) *organização dos conteúdos*: geralmente organizam em unidades didáticas, centros de interesse, projetos de aprendizagem, módulos curriculares etc. É importante pensar em sequências curriculares não lineares, como acontece nas práticas curriculares modulares, tão em evidência atualmente. Existem ainda, modelos piramidais com uma base comum a todos os alunos e depois, diversificações e as redes de tópicos, que seleciona componentes em torno de um projeto concreto ou centro de interesses. O autor destaca as vantagens do sistema modular de ensino, pois facilita a motivação do aluno; permite estabelecer diversos conteúdos conectados com atividades práticas; favorece a ordenação do trabalho dentro da classe e nas

escolas em grupos de diferentes níveis e ritmo; assinala ciclos de atividade para conteúdos de forma mais coerente; e por fim é uma ajuda reguladora para o próprio professor.

c) *esclarecer a estrutura do conteúdo do módulo*: as redes propiciam que os conteúdos não tenham uma linearidade hierarquizada e unívoca entre si, mas produzem conexões como num mapa conceitual, de acordo com a teoria significativa de Ausubel. A aprendizagem significativa tem mais probabilidade de ocorrer quando os novos conceitos se integram em uma estrutura mais ampla. Neste modelo, os conceitos mais gerais se localizam na parte superior do mapa, enquanto os conceitos mais específicos se desdobram em outros níveis. Um mapa pode se referir a conceitos, fatos, dados relevantes, teorias, normas, princípios e generalizações, entre outros. A leitura de um mapa implica em novas conexões, caminhos e possibilidades diversas etc., que devem ser levadas em consideração.

d) *estruturação das atividades ou tarefas*: planejar é, antecipadamente, antecipar o futuro de algo. A estrutura das atividades já foi vista no capítulo anterior.

e) *atenção a habilidade, aptidões ou objetivos comuns a qualquer unidade, disciplina ou área curricular*: existem objetivos gerais comuns a várias disciplinas que acabam caindo no esquecimento do professorado, devido ao taylorismo. Por isso, destaca-se o planejamento coletivo como a fórmula que evitará o esquecimento desse mínimo comum entre todos os professores.

Capítulo 10 – O currículo avaliado

De um modo geral o ensino se realiza em um clima de avaliação, de certo controle, sem que necessariamente se realize em procedimentos formais, os quais, por outro lado, são muito frequentes no cotidiano escolar. A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos e planejando atividades. O capítulo irá demonstrar como essa pressão é exercida através da avaliação que os professores realizam.

No caso de não haver controle externo no sistema educativo, a força das avaliações formais e informais dos professores são determinantes. Assim, o progresso do aluno no sistema escolar fica, totalmente, nas mãos do professorado, conforme veremos a seguir.

Avaliação como expressão de juízos e decisões dos professores

Os mecanismos e instrumentos de avaliação elaborados pelos professores são decisivos, uma vez que as funções avaliativas dependem, unicamente, do professorado. De um modo geral, a avaliação significa a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões, apoiados em diferentes tipos de evidências ou indícios ou por mera observação informal. A literatura sobre a tomada de decisões do professor indica que elas não são elaboradas segundo um modelo teórico altamente estruturado, mas que têm muito a ver com as exigências das demandas e urgências institucionais e da classe num determinado momento.

A avaliação envolve um esquema entre três elementos básicos: um avaliador que possui uma memória de informações sobre o sujeito a ser avaliado; um produto real para avaliar e um ato de comparação. A interação desses elementos irá constituir a essência da avaliação. Assim, informações prévias unem-se às específicas e são comparadas com expectativas médias de aprendizagem da classe. Ao lado das produções dos alunos, os professores também ponderam sobre o esforço realizado pelo aluno, seu desempenho nas tarefas, a dificuldade da tarefa, o apoio

familiar, a conduta em classe, a maturidade do aluno e uma série de atribuições que o professor realiza sobre o sucesso ou o fracasso escolar.

Um professor poderá realizar a avaliação de modos muito diferentes, mas sempre pode-se supor esses aspectos mencionados em seu julgamento articulados ao tipo de comunicação que o professor mantém com seus alunos. A emissão do juízo de avaliação em notas numéricas ou categorias simplificadas exige uma redução importante de toda a informação que o professor possui sobre um determinado aluno ou sobre uma tarefa, contrapondo-se aos informes qualitativos avaliativos.

O contexto no qual se realiza a avaliação é tão importante quanto o próprio procedimento. O autor destaca que: 1) O processo de avaliação implica na elaboração de uma série de informações selecionadas como relevantes; 2) Todo processo de informação envolvido na avaliação fica limitado pelo fluxo de sinais que se produzem numa situação; 3) Os esquemas mediadores do avaliador interferem na seleção de informação considerada relevante e no próprio processo de elaboração de juízo de valor.

Cada professor dispõe de um esquema mediador de avaliação que é pessoal, apesar de existirem esquemas gerais próprios de um grupo ou de um determinado tipo de professores. Assim, a subjetividade na avaliação deveria ser substituída pelos esquemas mediadores de avaliação, os quais podem ser modificados de acordo com uma série de informações e referências, em determinadas circunstâncias e situações.

O produto-norma que se considera rendimento ideal: o rendimento ideal agrupa diferentes aspectos das pessoas, não apenas do tipo intelectual, mas também características personalistas. Todavia, à medida que o conteúdo do rendimento ideal seja mais variado e englobe maior número de aspectos diferentes do indivíduo, como aspectos da personalidade etc., influenciados pelo psicologismo na educação, o ato de mediação fica condicionado e nutrido por mais componentes e teorias implícitas dos professores. Desse modo, o tipo de conteúdo que é ressaltado pela avaliação é o indicador mais confiável para os alunos e para se analisar o sistema pedagógico.

A ampliação de conteúdos nos esquemas de mediação: observa-se uma ampliação dos conteúdos e esquemas de mediação da avaliação resultantes: a) de uma preocupação estritamente metodológica de dominar melhor qualquer objeto de conhecimento, e a projeção de teorias diversas do tipo psicopedagógico que vem transformando os conteúdos e esquemas mediadores da avaliação; b) do embate entre avaliação objetiva e avaliação qualitativa ou a complementaridade entre ambas, levando ao enfoque mais ecológico dos problemas com o incremento de novas facetas para se avaliar o objeto da avaliação, no caso, os alunos, e diagnosticar a realidade de uma forma mais objetiva – avaliação diagnóstica; c) de concepções humanistas de educação que apresentam a avaliação como uma ação diluída por todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a avaliação contínua; d) de uma certa ideologia de avaliação que determina um controle mais absoluto sobre todas as variáveis, conforme uma mentalidade tecnocrata e de gestão que vem dominando os sistemas educativos.

Em suma, a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é o de informar aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, quais processos de aprendizagem que desencadeiam em seus alunos no ensino etc.

Modelos de avaliação, provas e escalas de medição na coleta de informação

O autor considera que os aspectos técnicos de como realizar a avaliação são secundários, embora não irrelevantes. Todavia, a capacidade de informação de um procedimento de avaliação e a mediação que estabelece nos conteúdos e processos exigidos dos alunos como rendimento ideal

dependem dessas técnicas. Assim, deve-se considerar a incidência que a forma técnica de realizar a avaliação de produções, exames, tarefas ou traços diversos condiciona o tipo de informações que o avaliador terá que selecionar ao realizar a avaliação. O próprio desenvolvimento da teorização e de modelos de avaliação levou a propor diversos procedimentos de acordo com o tipo de informação a ser avaliado. Assim, temos a avaliação formal frente à informal, a somativa frente à formativa etc., que acabam condicionando a tomada de decisões do professor e os próprios processos estruturantes de seu pensamento pedagógico.

*Resumo elaborado por **Neide Esperidião**, doutora em Educação, mestre em Música, pedagoga e fonoaudióloga. Atua na formação de professores como docente em cursos de Graduação e de Pós-graduação nas áreas da Educação, Psicopedagogia, Artes e Educação Musical em universidades da rede privada. É diretora da Faculdade de Ciências da Fito, autora de diversos artigos e livros, palestrante de cursos, conteudista de cursos EaD e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA

1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

Biografia dos organizadores

Jaqueline Luzia da Silva é graduada em Ciências Sociais pela UFRJ, doutora em Educação pela PUC-Rio e professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Além deste, tem outros dois livros publicados pela mesma editora.

Pedro Carlos Pereira é doutor em Matemática pela PUC-SP, professor adjunto e coordenador do Curso de Especialização em ensino de Matemática na UFRJ.

Breve resumo da obra

O livro reúne reflexões de vários educadores que participam de formações pedagógicas no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A ideia de reunir essas reflexões surgiu a partir da necessidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos e construídos na prática a fim de ajudar outros educadores que trabalhem com a EJA.

Educação de jovens e adultos: contribuições para a alfabetização (Jaqueline Luzia da Silva)

Nos últimos anos o caminho trilhado pela EJA é o da alfabetização como meio de emancipação e transformação das pessoas e da sociedade. Para isso, enfatiza-se a formação de

leitores e escritores durante a alfabetização, que tem por base o perfil do jovem, adulto ou idoso, suas necessidades de aprendizagens e as demandas sociais. Nesta concepção, deve-se conhecer a história de vida, buscando dar sentido aos conteúdos formais, fazendo a ligação com a própria vida.

A teoria que baseia esta concepção é a teoria psicogenética, também conhecida com construtivismo ou socioconstrutivismo, de Emilia Ferreiro, na década de 80. A base principal da teoria é o reconhecimento de que é por meio da interação com materiais de leitura reais e com situações concretas de comunicação que se aprende a ler e a escrever. Vygotsky também contribuiu para essa concepção de alfabetização quando diz que, ao usar instrumentos próprios de sua cultura e sistemas linguísticos, as pessoas desenvolvem novas formas de atividade, formando-se como seres culturais. Magda Soares, 1990, diz que dissociar alfabetização de letramento é um equívoco, porque o adulto não alfabetizado no mundo da escrita passa por dois processos: a alfabetização, aquisição convencional da escrita; e o desenvolvimento de habilidades para usar a escrita e a leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento. Portanto, elas são indissociáveis e interdependentes. Algo também importante sobre o letramento é que os atos de falar, ler e escrever envolvem conhecimentos distintos e são determinados pela situação e contextos em que são produzidos.

Alfabetização e currículo: o currículo para a EJA deve ser construído considerando as condições de vida dos estudantes, rompendo com a distância entre a escola e a realidade do educando. Deve fazer sentido para eles e deve ser construído em conjunto, no cotidiano da escola, com conteúdo da vida e da prática, motivados pelos objetivos que os levaram a se matricularem na EJA. O tempo curricular para a EJA difere do ensino regular, no entanto, isto não significa que tenha menor conteúdo ou seja mais “apressado”. É preciso considerar as diferenças etárias e culturais desses grupos e garantir uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e a continuidade dos estudos. A leitura da palavra serve como leitura de mundo e esta é a maior contribuição da EJA para os alunos.

Outros aspectos importantes versam sobre a afetividade entre educador e educando, o que contribui significativamente para facilitar a aprendizagem. O planejamento sistemático das aulas também facilita a alfabetização ao selecionar as intervenções pedagógicas necessárias. O gosto pela leitura não se ensina, é por meio da interação com outros leitores e de forma descomprometida que o interesse pela leitura pode ser despertado.

Métodos de alfabetização: pouco se discute sobre métodos de alfabetização nas práticas da EJA, porém, uma discussão mais específica sobre os métodos utilizados na alfabetização é importante no processo pedagógico. Os professores devem saber que referenciais fundamentam a sua prática, pois a “alfabetização envolve aprendizagens para além da decodificação, necessitando que sejam ensinados e aprendidos os princípios de organização do sistema alfabético-ortográfico da escrita e a construção de sentidos em contextos de usos sociais da escrita e da leitura”.

O objetivo do que foi apresentado é apontar caminhos para uma alfabetização que contextualize as experiências de aprendizagem da leitura e da escrita, e que esta seja uma força de transformação para os educandos, proporcionando uma leitura crítica, curiosa e impulsionadora de mudanças nas suas relações com o mundo.

O ato de ler na educação de jovens e adultos **(Solange Freitas da Mota)**

Os sujeitos da EJA: os alunos que estão nas classes de Educação de Jovens e Adultos mostram intensa pluralidade social e cultural. São de várias faixas etárias, trabalhadores de todo o país e que apresentam diversidade de ideias, necessidades, vivências e objetivos. A proposta

político pedagógica da EJA visa uma educação contextualizada, que atenda aos interesses dos alunos e que considere o meio sociocultural no qual se insere. Para estes alunos, a leitura de textos literários foi o meio mais utilizado para a relação ensino-aprendizagem que a EJA requer. A leitura não é presente na maior parte das famílias dos educandos, tanto por dificuldade no acesso, quanto pela não valorização social e cultural do livro no meio em que vivem. É comum encontrar resistência ao se inserir o livro no contexto escolar; os estudantes não se sentem aptos à leitura por considerar que não dominam o código escrito.

Para que se desperte no público o gosto pela leitura, deve-se primeiro resgatar a própria relação com a leitura e repensar o seu papel como formadores de leitores. Deve-se promover no cotidiano escolar da EJA oportunidades para que o aluno-leitor tenha contato com diferentes gêneros textuais. É preciso direcionar o olhar deles para a leitura, pois embora leiam cotidianamente pequenos jornais, revistas ou até encartes do supermercado, estes alunos não se percebem como leitores. Ampliar este repertório, por meio de contações de histórias e rodas de leitura, por exemplo, pode melhorar a intimidade e o gosto pela leitura. Outra possibilidade é explicar o tipo de texto a ser lido. A partir do momento que o aluno descobre ou redescobre o gosto pela leitura, ele se transforma em um agente propagador do hábito de ler. Para isso, o contato com acervos literários variados e de qualidade, através da sala de aula ou de espaços públicos, como Bibliotecas e Salas de Leitura, é imprescindível e ajuda a criar o hábito de ler.

Por fim, refletir sobre a EJA significa refletir sobre os muitos sujeitos que a compõem, proporcionando a vivência de novas experiências, conceitos e abordagens a partir de diferentes oportunidades.

A educação de jovens e adultos e a educação inclusiva: desafios e possibilidades (Katia Regina das Chagas Moura)

Este texto baseia-se na experiência de vinte anos de trabalho com crianças e jovens com deficiência e na alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire procurou mostrar a EJA como direito de todos que não puderam ter acesso à escolarização no momento certo ou que nela não puderam permanecer. A EJA apresenta-se por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, regulamentada pelo parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica em 10 de maio de 2000, que estabelece três funções que devem nortear o trabalho com jovens e adultos não escolarizados ou com escolaridade incompleta:

A primeira função é a *reparadora*, que resgata o direito à escolarização não consolidada quando criança. A EJA deve ter um modelo pedagógico próprio, que atenda às necessidades educacionais do grupo. A segunda é a *equalizadora*, que pensa politicamente a necessidade de ofertar maior acesso aos jovens e adultos cujos determinantes sociais indiquem menos escolarização. E por fim, a função *qualificadora*, entendida como o verdadeiro sentido da EJA, pois possibilita o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada. Descreve a aprendizagem como a base para a vida em sociedade.

A EJA vem ocupando um lugar de destaque em movimentos sociais, universidades, ONGs, além do próprio governo nas esferas municipais, estaduais e federal. Como suplência, a EJA assegura acesso à educação de todos os que têm mais de 15 anos e estão em distorção de idade/série. Além destes, outro grupo que tem migrado para a EJA são os alunos da Educação Inclusiva, pois ao passar da idade de permanência no Ensino Fundamental, passam a frequentá-la para darem continuidade aos estudos. Para trabalhar com este grupo, os professores têm buscado não os discriminar, mas ajudarem na socialização, adaptação e na assimilação do conteúdo da melhor forma.

A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) permitiu traçar diretrizes básicas para a reforma de políticas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social das pessoas com deficiência. Isto ampliou o conceito de “necessidades educacionais especiais” para: crianças que estejam com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que repetem sucessivamente os anos, as moradoras de rua, as que são forçadas a trabalhar, as extremamente pobres e desnutridas, ou seja, qualquer condição que as tirem da escola. A maioria destes, quando atingem a maioridade, passam para a EJA. E esta inclusão compete aos órgãos públicos que devem articular para que a pessoa com deficiência possa ter seus anseios e necessidades atendidas. O entrelace da EJA e da Educação Inclusiva acontece por meio de uma nova proposta educacional que vem exigindo mudanças nas concepções pedagógicas dos educadores. Para que ambas possam andar juntas é fundamental avaliar como está a formação do professor que atua com essas modalidades nas escolas. As universidades têm se voltado a uma formação de qualidade, porém, muito ainda há a se fazer. Por outro lado, na EJA todos os alunos podem ser considerados especiais e a escola deve compreender e respeitar as diversidades e dificuldades cognitivas e sociais, bem como considerar que as aprendizagens ocorrem de formas variadas. As pessoas, com deficiência ou não, que frequentam a EJA têm o direito a serem vistas e percebidas. Para isso, é necessário o compromisso das diferentes secretarias para que elas ultrapassem a sala de aula e a escola.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação de jovens e adultos (Hérica Ferreira dos Santos Marinante)

A maioria dos alunos da EJA encontra-se no Ensino Fundamental e deseja concluí-lo para alcançar outros níveis de ensino e habilitações profissionais. O trabalho, a participação política, a vida familiar e comunitária, as oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural são as grandes motivações na sociedade atual. Por isso, pode-se dizer que a EJA ajuda o aluno jovem ou adulto a ocupar um outro lugar no mercado de trabalho, na formação do pensamento crítico e de cidadania, a compreender a vida moderna, além de permitir ao aluno ler e escrever, compreender símbolos e operações matemáticas básicas, bem como meios de produção cultural, lazer, arte, esporte e comunicação.

Alguns destes alunos estão conectados na *Internet* através do *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*. No entanto, outra parcela não faz parte deste mundo interativo. É preciso que eles saibam utilizar essas ferramentas, já que o contato com a era digital está presente em vários momentos cotidianos, como no caixa eletrônico de um banco. Por isso, é pertinente a necessidade de abordagem das TICs na sala de aula da EJA. A essa abordagem dá-se o nome de letramento digital. Na atualidade, a alfabetização de jovens e adultos significa não apenas dominar a língua oral e escrita, como também ter capacidade para utilizar, reformular as informações e o conhecimento advindos das TICs. Ignorar o uso das TICs pode limitar a formação do aluno da EJA, desprezando conhecimentos necessários para o exercício da cidadania destes indivíduos no cotidiano.

A informática na Educação de Jovens e Adultos: a escola deve adequar suas práticas ao contexto de cada educando e propiciar acesso aos meios digitais. Isto pode ser alcançado com a presença da informática como recurso pedagógico. O uso do computador na EJA também ajuda o aluno a superar algumas dificuldades, tais como: passar por catracas digitais, usar caixa eletrônico ou urna eletrônica nas eleições, garantindo que o aluno consiga fazer isso sozinho, sem precisar de ajuda. O professor deve estar engajado e ter domínio sobre os diferentes recursos da informática na educação, para garantir o sucesso da aprendizagem. Ele ainda deve estimular o aluno na curiosidade em descobrir coisas novas favorecendo oportunidades e possibilidades de descobrir e

interagir com o ambiente digital. Hoje, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro conta com a Educopédia, uma plataforma *on-line* colaborativa de aulas digitais, onde professores e alunos podem acessar atividades educativas autoexplicativas de forma lúdica e prática, a qualquer hora e lugar.

Estudos sobre as práticas de TICs na EJA mostram que os alunos têm sua expectativa aumentada em relação à inserção no mercado de trabalho ou ascensão profissional, outros consideram o uso da tecnologia como maior motivação para a realização das atividades pedagógicas. Outro estudo revelou que a utilização do computador “facilita” o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Educação Física no ensino noturno: a construção dos sentidos em jogo (Giane Moreira dos Santos Pereira)

Giane começou a lecionar para a turma de alfabetização no PEJA em 2003. Percebeu que não havia aulas de Educação Física para os alunos e que conteúdos desta disciplina e da corporeidade do adulto eram inexistentes. Questionou: “Qual a visão de Educação Física que se encontra implícita em sua ausência neste espaço? Será que os alunos e professores possuem a mesma representação desta disciplina?”. Pesquisou então as representações sociais de Educação Física que circulam no ensino noturno através de sua dissertação de mestrado: *Representações sociais de Educação Física: o resgate e o remédio do corpo e da mente*.

No ensino noturno a disciplina é facultativa e para aqueles que se enquadram nos critérios estabelecidos pela Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. A delimitação de quem pode ou não fazer EF traz uma série de questões: atividades físicas que podem ou não ser apropriadas aos trabalhadores, idade, se já tiveram filhos ou não. As especificidades deste público e de seus corpos justificam “a existência de uma área de estudo que aborde com competência tanto as questões práticas, quanto as teóricas nela envolvidas”.

O estudo apurou que há duas representações sociais de Educação Física que apresentam suas posições no âmbito da escola e dos valores compartilhados. Para os alunos, a representação social se apresenta em ESPORTE/DIVERSÃO/SAÚDE. Não é reconhecida como importante já que trata das práticas corporais e não intelectuais. Para os professores a representação social se apresenta como RESGATE, que serve para resgatar algo, seja saúde, lazer, cidadania. Ambos compartilham da representação de corpo como depósito de ENERGIA, associando a atividade física como GASTO de energia e nunca como reposição desta. Também foi possível perceber que os alunos da EJA não são tão receptivos à prática quanto os professores pensam.

É preciso reconhecer as representações dos sujeitos envolvidos no contexto escolar para identificar mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e contribuir para a eficácia do processo educativo e evitar o fracasso escolar.

A educopédia como ferramenta para o processo de ensino/aprendizagem na EJA da cidade do Rio de Janeiro (Márcia Roberto da Silva)

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre os conteúdos escolares. A família, a igreja, a mídia, os amigos, os vários segmentos da sociedade e as tecnologias que permeiam esses ambientes, também são fontes de influência educativa sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais somam ao processo de aprendizagem escolar para consolidá-lo.

O subsecretário de Novas Tecnologias, Rafael Parente, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, pensou na criação de uma plataforma *on-line* colaborativa de aulas digitais, cuja base teórica é a Metacognição, chamada EDUCOPÉDIA, que prioriza a criação de estratégias, o espírito crítico, favorece a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia. Tem o objetivo de tornar o ensino mais atraente e mobilizador para educandos de todas as idades, e de instrumentalizar o professor. A EDUCOPÉDIA pode servir também como uma alternativa para o reforço escolar e para alunos que faltaram às aulas ou que não compreenderam o conteúdo ensinado. Os conteúdos podem ser acessados de qualquer lugar e a qualquer hora. Ela estimula a **aprendizagem colaborativa**, ao propor situações de aprendizagem compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, estimulando-o a atuar sobre o objeto da aprendizagem. Na aprendizagem colaborativa, a aprendizagem se dá por meio da troca de ideias e informações, pela discussão, pela crítica recíproca, pelo reforço emocional mútuo, ou seja, pela colaboração e pelo diálogo.

Ela foi criada em 2010 numa parceria entre a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e o Instituto de Responsabilidade Social da Oi, a Oi Futuro. Em 2011 foram criadas as famílias (grupo de pessoas que irão construir as aulas de cada disciplina): Peja, Educação Especial, Educação Infantil e curso para professores e gestores, além de projetos extras. Depois vieram a Educoteca, o projeto extra Reforço e a educação financeira. As atividades dos planos de aulas incluem atividades presenciais e virtuais, seguindo roteiro predefinido que obedece à teoria de Metacognição. Tem como referencial teórico a Psicologia Cognitiva, baseada fundamentalmente na Teoria do Processamento de Informações e na Neurociência cognitiva. As aulas são produzidas de forma que se tenha uma aprendizagem significativa, ou seja, o aluno aprende a pensar, a usar estratégias mentais (metacognição).

Assim, através da Educopedia, o aluno é levado a desenvolver a autonomia, o resgate do desejo de conhecer e o de construir conhecimento para resolver problemas complexos, uma vez que soluções novas são construídas e não absorvidas passivamente. Prioriza-se a aprendizagem pela sua qualidade e não pela quantidade.

Conversando sobre o multiculturalismo e a educação matemática na educação de jovens e adultos (Pedro Carlos Pereira)

Segundo Paulo Freire *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”*. Isto quer dizer que aprender a ler significa estar em um aprendizado contínuo de ler o mundo. Portanto, quanto mais se aprofunda a capacidade de interpretação da leitura do mundo em que vivemos, mais fluente em diferentes contextos a pessoa se torna. A dialética *palavra* e *mundo* deve sempre nortear a ação pedagógica em sala de aula, enquanto educador da EJA.

O ponto de partida para a construção do conhecimento matemático é sempre a valorização da bagagem cultural do estudante. Ir à escola pode ser apenas uma das maneiras de se aprender. Ser um professor de Matemática multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e preconceitos existentes nesta disciplina. Segundo Ubiratan D’Ambrósio: “a aventura da espécie humana é identificar com a aquisição de estilos de comportamentos e de conhecimentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes que ela ocupa, isto é, com aquisição de MODOS, ESTILOS, TÉCNICAS (**ticas**) para EXPLICAR, APRENDER, CONHECER, LIDAR (**matema**) com AMBIENTE NATURAL, SOCIAL, CULTURAL e IMAGINÁRIO (**etno**). Assim, a **Etnomatemática** é uma

área de pesquisa transcultural e transdisciplinar sobre história e epistemologia da Matemática, com implicações pedagógicas.

Muitos professores e alunos devem se preocupar com regras e fórmulas porque a escrita matemática é rica em sinais, criada para representar suas informações. Mas ensinar Matemática significa ultrapassar os muros da escola e utilizar contextos do dia-a-dia. Estabelecer elos entre os conteúdos apresentados em sala e a vida prática, significa que o Projeto Político Pedagógico, a escola e a metodologia adotada pelo professor devem possibilitar vivências com a Matemática que tenham relevância, sentido e significado para a vida do aluno. Por isso é necessário cada vez mais valorizar os conhecimentos trazidos pelo aluno até a escola. Só assim eles tomarão conhecimento do que sabem e do quanto sabem.

Os professores de matemática da EJA devem se preocupar em fazer com que o ensino seja mais do que a memorização de fórmulas e algoritmos, pois os alunos que estão lá já passaram por experiências que não foram enriquecedoras. Sendo assim, a transmissão do conhecimento pode ser mais interativa, fazendo da sala um constante local de pesquisa tentando buscar a mudança de comportamento, em uma recepção ativa dos alunos. Não se deve transformar o ensino puramente tecnicista para que não se reduza o que há de mais importante na educação: a formação do ser humano. Os professores são sempre responsáveis pelas mudanças que podem proporcionar para um novo amanhã.

Construindo saberes: a EJA na prisão e as possibilidades de múltiplas aprendizagens (Janaína de Azevedo Corenza e Marcelo Coimbra Biar)

O sistema penitenciário tem atraído a atenção de pesquisadores nas últimas décadas, sobretudo pelo aumento da população carcerária mundial, oriunda da política de contenção aos excluídos, implementada pelos governos neoliberais. Percebe-se que o Estado não busca tratar o cidadão, mas apenas o recolher do convívio social. A prisão passou a ter uma equipe técnica que deveria cuidar da conduta do prisioneiro, podendo ter este a possibilidade do regresso no convívio em sociedade.

Sobre os aprisionados fluminenses, segundo dados de 2011 fornecidos pelo Ministério da Justiça, em relação a etnia, havia 43% de pardos, 30% brancos e 20% negros. Quanto ao grau de instrução, a grande maioria, 56,5%, declara ter Ensino Fundamental incompleto, 10,9% EF completo, e cerca de 6,5% entre analfabetos e alfabetizados. Esses índices, sobretudo dos que declaram ter Ensino Fundamental e Médio, contradizem os atuais índices nacionais que têm apontado níveis de graus de instrução cada vez maiores. Sobre a faixa etária da população carcerária fluminense, praticamente metade dos presos, 54%, tem entre 18 e 29 anos e 36% tem entre 30 e 34 anos. Resumindo, o jovem, afrodescendente de baixa escolarização é, em sua maioria, pertencente aos setores mais baixos da sociedade e quem mais ocupa os cárceres, representando a população da favela fluminense, sendo que 20% da população do RJ são “moradores de comunidade”.

A educação em geral no Brasil sofre com a precariedade de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. O alto índice de repetência e evasão escolar colocam em dúvida se a educação prisional consegue reinserir o preso na sociedade. As maiores barreiras ao ensino prisional são a falta de espaço adequado, a carência de professores e agentes penitenciários e a ausência de um sistema de ensino educacional vinculado à EJA. Para que o preso possa se reintegrar após sua liberdade, é preciso que se garanta um trabalho efetivo que vise à transformação da realidade. Além disso, a escola nas prisões deve ser a da promoção da reflexão

dos jovens e adultos presos, podendo contribuir para a formação do sujeito crítico, não deixando de considerar que não é pelo fato de estarem presos que estão privados de terem novas ideias.

Por meio de um trabalho desenvolvido pelos autores, notou-se que para os presos do Complexo Penitenciário de Gericinó a tensão vivida no cárcere parecia ganhar novo significado no prédio da escola. Seja pela fuga da solidão das celas, pela esperança de dias melhores fora da cadeia ou por acreditarem numa oportunidade que lhe fora negada antes da prisão. Os questionamentos que nortearam a proposta dos autores no Complexo foram: “O que propõe a nossa escola? Para que, ou para quem funciona a escola prisional? Quais objetivos a escola prisional tem dentro de um local tão tenso onde a repressão e a discriminação, aparentemente, é também o que a move?”. A educação prisional, num primeiro momento, se deu a partir de um planejamento do que se acreditava ser importante para as pessoas privadas de liberdade, no entanto, com o tempo houve uma reavaliação e buscaram compreender como os presos percebiam o espaço da escola prisional, seus significados, expectativas e necessidades. Passaram a trabalhar com atividades pautadas nos temas que os alunos indicavam como interessantes, por meio de debates, trocas e conversas. Recursos como vídeos e músicas eram utilizados. O objetivo dos professores foi formar leitores, mais do que apenas ensinar “letras”. As práticas em sala eram baseadas ao máximo nos pensamentos de Paulo Freire. Ainda que muitas barreiras precisem ser transpostas, os professores tentaram inovar, humanizar e possibilitar aprendizagens mútuas, não tratando a alfabetização apenas como aquisição de um instrumental mecânico, decodificador e fragmentado.

Apesar das grandes dificuldades e do longo caminho que a escola prisional tem a percorrer, os autores acreditam que é possível ter uma escola dialética, sendo um espaço onde estratégias de luta e transformações podem ser pensadas.

Territorialidade, negritude e cultura imaterial no Brasil: possibilidades de abordagem (Pedro Carlos Pereira e Rafael dos Santos)

Este texto pretende mostrar a importância do reconhecimento das dimensões imateriais da cultura para a questão racial negra, em especial no Brasil e na EJA. Nos últimos anos muito tem se estudado no campo das políticas públicas na área da cultura sobre a *cultura imaterial ou patrimônio intangível*. Entende-se por patrimônio não material o que não pode ser tocado, mas que são sentidas e recebem valorização por parte da sociedade. Eventos culturais, práticas e modos de se manifestar passam a ganhar dimensões de patrimônio, assim como edificações e obras de arte, por exemplo. Vários são os exemplos de bem cultural imaterial que temos. O *samba de roda do recôncavo baiano* foi o primeiro a ser reconhecido. A dança, a festa, o encontro das pessoas não são coisas que podem ser tocadas, vale o ato, o visível, o sensível e apreciável à condição humana. No Rio de Janeiro temos os blocos carnavalescos *Banda de Ipanema* e *Cordão da Bola Preta* também considerados de bem imaterial, bem como a alcunha de *Cidade Maravilhosa*. Percebe-se que há muito das manifestações africanas na conformação do patrimônio imaterial.

Na vida cotidiana temos uma enorme contribuição imaterial nos corpos. O futebol, o carnaval, a capoeira está no dia a dia do brasileiro, na conversa, no assunto jornalístico ou no fato nacional, bem como são apropriados pela indústria cultural e do entretenimento. A presença da cultura imaterial no Brasil cresce a cada dia. A presença negra no lado não mensurável do patrimônio cultural é muito grande. A cultura imaterial é importante para a afirmação dos segmentos discriminados e historicamente subjugados.

Finalmente, deve-se estimular os alunos da EJA a preservar e reconhecer a cultura imaterial sem deixar de lado a cultura material. Juntos, matéria e não matéria compõem a manifestação cultural que é o testemunha da saga da humanidade na Terra.

DIÁRIO DO ACOLHIMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

(Coleção: Formação de professores. Série: Educação infantil em movimento.)

Biografia do autor

Gianfranco Staccioli é professor e pesquisador da Universidade de Florença. Militante junto ao movimento de renovação da educação.

Introdução

O *Diário dell'accoglienza* é um livro que conta sobre uma pedagogia feita no cotidiano, no encontro e na relação que os professores têm com as crianças, construindo uma verdadeira escola da infância. Staccioli apresenta para cada situação propostas para pensar, fazer e dar continuidade, rever e inventar novos caminhos nesta jornada construída com um grupo de crianças no decorrer de um ano letivo.

É um livro fundamental para que os professores possam refletir sobre a experiência vivida e pelo direito das crianças de viverem uma infância onde lhes seja garantido o direito de participar na construção de um coletivo e instituir um modo de ser e estar perante a vida.

As competências relacionais do professor na escola do acolhimento

A ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias, fornecendo oportunidades preciosas de conhecimento e de colaboração que podem se iniciar por meio de contatos e encontros antes mesmo da entrada dos pequenos na escola. É importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, acolher as crianças de modo personalizado e lidar com suas emoções e com as de seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção, de novas relações com os colegas e com outros adultos (CEDES, 1995).

Para que isso ocorra, é preciso colocar em foco as competências relacionais dos professores. Ser professor da pré-escola requer o domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas específicas juntamente com uma sensibilidade aberta e disponibilidade para a relação educativa com as crianças.

Uma pré-escola renovada precisará, portanto, cada vez mais, de uma nova prática educativa. Esta deverá ter as seguintes competências: 1) culturais e psicopedagógicas; 2) metodológicas e didáticas; 3) relacionais.

É justo esclarecer que a caracterização da tripla competência deve ser entendida em toda a sua dinamicidade, que as três dimensões devem estar presentes de maneira equilibrada e que o trabalho em equipe constitui um aspecto imprescindível do trabalho na escola dos pequenos, onde o coletivo ou o grupo de professores deve agir de maneira colegiada e colaborativa.

A capacidade do educador de instaurar relações positivas é muito importante para melhorar a relação com as famílias, que são as principais interlocutoras da pré-escola.

A competência relacional do professor revela-se fundamental também para estabelecer relações gratificantes e “encorajadoras” com as crianças, tendo-se a convicção de que o comportamento dos professores é essencial para o desenvolvimento de personalidades equilibradas e, também, para o próprio sucesso nas atividades escolares.

O professor encorajador deve procurar estimular na criança autoestima, confiança, segurança, interesse social e a capacidade de cooperar e de desenvolver atividades. Ele também precisa ser capaz de compreender a realidade específica de cada criança, tomando consciência dos eventuais problemas que podem surgir na sua história pessoal ou no ambiente familiar de origem. Nesse caso, as crianças sentem-se de fato, consideradas e respeitadas e, portanto, adquirem mais facilmente a segurança que é imprescindível para a obtenção de resultados nos estudos. É importante redimensionar eventuais insucessos dos alunos, não supervalorizando os seus erros, de modo que as crianças com maiores dificuldades não percam a confiança em suas possibilidades e não desenvolvam uma percepção negativa de si mesmas. Outra coisa importante é atribuir responsabilidade às crianças de forma que elas se sintam criadoras de sua vida educacional. Assim, o que o professor “encorajador” e “acolhedor” precisa ter em mente é “ênfatisar o positivo”, sem ressaltar os negativos.

O contexto das crianças fora da escola da infância

É incontestável que fora da escola quase todas as crianças passam muito tempo em frente à televisão. Esse fato tem dois aspectos: um corporal e um mental.

Aspecto corporal: as crianças brincam pouco ao ar livre e levam uma vida sedentária. As experiências motoras tendem a ser do tipo programado e não do tipo lúdico espontâneo.

Aspecto mental: as crianças estão inseridas em um mundo televisivo de personagens, tramas e necessidades induzidas. Implícita ou explicitamente, elas levam consigo esse mundo quando vão à escola. Os brinquedos, suas frases, seus gestos, as brincadeiras de faz de conta e, inclusive, o tipo de roupas testemunham a presença maciça da mídia em suas vidas.

A vida “virtualizada” das nossas crianças tem implicações educativas, portanto, a escola da infância tem uma tarefa fundamental: garantir à criança a oportunidade de vivenciar muitas experiências reais, imediatas, diversificadas, complexas e globais. É preciso propiciar uma vida de crianças inteiras e verdadeiras, oferecendo espaço para planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar em todos os ambientes, externos e internos. É preciso pensar com foco educativo no dia inteiro e não apenas nas atividades programadas. Há, também, o almoço, o descanso, a hora do lanche, os momentos que passa no banheiro, a entrada, a saída, a brincadeira livre no espaço fechado e ao ar livre, entre outros.

Um método de trabalho: acolher as crianças

Acolher as crianças de modo personalizado é levar em conta as suas emoções e as de seus familiares durante o período de ambientação e depois dele. Deve-se reconhecer o seu mundo

familiar. As competências e a atenção dos professores devem-se voltar para a criança junto ao contexto familiar da criança.

A chegada e a ambientação das crianças são marcadas pelo respeito, por parte do adulto que a acompanha, ao tempo de separação que é pessoal e diferente para cada criança. Os pais podem entrar e ficar na escola, e isso permite que a separação seja mais suave para as crianças. As crianças encontram pontos de referência precisos para as coisas pessoais (os armarinhos) e para guardar objetos afetivos. Na escola, está previsto um lugar no qual os pais podem ficar, de modo que não se crie ansiedade nas crianças.

São os primeiros dias de aula. As crianças trazem objetos afetivos que lhes permitem uma segurança. Todas elas experimentam sentimentos de “esquizofrenia” nas primeiras experiências escolares. A separação da família é difícil não apenas porque deixam de ver os pais por um tempo, mas também por ser outro o clima que se respira na escola.

Nem sempre o adulto tem condições de estar disponível às solicitações das crianças. O adulto e a criança estão perto um do outro, mas nem sempre o adulto dispensa à criança a atenção almejada. Contudo, é importante que os professores estejam atentos a esses momentos.

Acolher as crianças significa deixar espaço e tempo para que as histórias de todas elas possam se desenvolver com calma, para que cada uma possa sentir a continuidade entre a experiência familiar e a escolar e que possa encontrar o modo de fazer passar a ansiedade e o entusiasmo.

Um método acolhedor

A brincadeira é vista como capaz de mobilizar as crianças e de levá-las a “aprendizagens e relações”. À brincadeira é atribuída a tarefa de transformar a realidade que a criança vive de acordo com as próprias exigências interiores, revelando-se aos outros “em uma multiplicidade de aspectos, de desejos e de funções”. Ela é vista, portanto, de um ponto de vista psicológico, mas também segundo uma ótica pedagógica e cultural. Assim, a tarefa dos professores é oferecer oportunidades para uma vasta gama de mensagens e de provocações por meio das brincadeiras.

As brincadeiras de faz de conta representam uma forma lúdica privilegiada na faixa etária da pré-escola. Piaget e Vigotski estudaram de forma aprofundada as suas características no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Para Piaget, a brincadeira representa uma passagem indispensável para alcançar o pensamento socializado e reversível; para Vigotski, ela é o meio privilegiado para dar um sentido e um significado à realidade.

Uma atitude acolhedora

Preparar e organizar os ambientes em que as crianças vivem é uma tarefa expressamente recomendada, no qual se afirma que “as finalidades pedagógicas da pré-escola se refletem no seu modo organizacional, entendido como um tipo de *currículum implícito*”. Fazem parte desse *currículum*: a organização dos grupos e das turmas, as atividades recorrentes da vida cotidiana, a estruturação dos espaços e dos tempos, enfim, tudo aquilo que, aos olhos de certos educadores, poderia parecer pouco “cultural” e pouco “cognitivo”.

Na perspectiva psicológica situa-se a importância da aprendizagem dentro de um contexto (ecologicamente acolhedor, como diria Urie Bronfenbrenner), na multiplicidade dos modos de aprender (estilos cognitivos, inteligências múltiplas), no fazer motivado para a criança (o cotidiano, o banal, os comportamentos comuns e habituais) e, de modo mais geral, no bem-estar da criança que aprende.

O ambiente preparado e organizado sob medida para a criança é um local que expõe mensagens e solicitações. Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigem-se capacidades, colocam-se em prática certos comportamentos. Esse viver da criança em um espaço organizado é apenas aparentemente “casual”: sabemos que reagimos de maneira diferente de acordo com os lugares e as situações que estamos vivendo. Um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador etc. Um ambiente preparado expõe a criança a estímulos precisos e lhes envia sinais identificáveis.

Um princípio acolhedor

O princípio geral no qual este trabalho se inspira é a *confiança*. Com frequência, os adultos dão muita ênfase ao que está errado na criança, em vez de ajudá-las nas coisas que sabe fazer ou que quer aprender. No fundo, por trás desse comportamento “de compensação” (postura na qual se fundou uma didática diferenciada) há a convicção de que as crianças não são capazes de se tornar artífices do próprio crescimento, que não podem ser “sujeitos de direito”.

A função dos adultos, principalmente nas instituições escolares, é apoiar o crescimento e a capacidade de compreensão das crianças. O apoio pode ocorrer sem sobrepor-se à criança, sem exageros, sem entrar forçosamente nos processos cognitivos, sem “antecipações”, sem colocar as crianças em situações problemáticas que não correspondem à sua capacidade. A tarefa das instituições escolares é fazer com que as crianças cresçam dentro da regra da qualidade de vida e da experiência.

O tema da confiança nos faz entender melhor o papel do adulto e das ações que deve realizar na pré-escola. Um adulto atento e confiante deve apenas refinar cada vez mais as suas competências para “ler” as situações, “avaliar as necessidades das crianças e reequilibrar, aos poucos, as propostas educativas com base na qualidade das suas respostas”.

Um adulto atento e confiante não pode deixar de refinar continuamente as próprias capacidades de leitura dos comportamentos e dos acontecimentos.

Há ainda outro nível de confiança: a da riqueza dos acontecimentos e das situações da vida cotidiana (em geral, não percebida).

No estreito entrelaçar da experiência com o conhecimento presente em muitas atividades, programadas ou não, na pré-escola, torna-se muito importante a relação de entendimento que se instaura entre crianças e adultos. Quando existe um contrato explícito, com aceitação mútua, as coisas funcionam bem. Um contrato é sempre uma atenção. Não se deveria (embora ocorra com frequência) adequar as crianças aos contratos do adulto, nem as inserir em regras que não correspondem à sua compreensão ou às exigências reais das situações, tampouco transformá-las em executores de projetos que não são capazes de gerir, ou sujeitá-las a ritmos inadequados às suas idades.

A vida na pré-escola não é simples: é preciso levar em conta o grupo, o grande número de alunos, as exigências dos funcionários não docentes, os ambientes nem sempre adequados, as expectativas dos pais em relação a determinados conteúdos. Mas há uma regra fundamental que, em nossa opinião, deveria servir de referência para todo projeto educativo: estar ao *lado das crianças*.

A criança que vem à escola tem o direito de encontrar atitudes e ambientes acolhedores. E isso significa que devemos organizar o espaço e o tempo para que ela possa movimentar e viver as primeiras experiências culturais e sociais.

Por meio da descrição de cada mês, é apresentado neste livro o diário de um possível ano de trabalho na pré-escola. As funções dos cantos, das paredes, do jardim e os momentos de atividade e de descanso tornam-se orientações que levam a uma nova metodologia: a do sorriso e do acolhimento.

Resumo realizado por Lieco Kitamura Otani, graduada em Língua e Literatura Inglesa pela PUC-SP, com formação pedagógica e administração escolar.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Maurice Tardif. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

Introdução

Nesta obra TARDIF problematiza diversas questões teóricas sobre a natureza dos saberes, ou seja, conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola. Para o autor, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica, e o saber não é uma coisa que flutua no espaço.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Escapar de dois perigos: o “mentalismo” e o “sociologismo”

Para TARDIF, o mentalismo consiste em reduzir o saber a processos mentais de representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. O mentalismo é uma forma de subjetivismo, cuja sede é a atividade do pensamento individual.

O mentalismo, com suas inúmeras variantes e ramificações como por exemplo, construtivismo, socioconstrutivismo radical, teoria do processamento da informação, que parecem ser as concepções de conhecimento predominantes na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem.

Para o autor, no mentalismo o saber dos professores é um saber social porque é partilhado por todo um grupo de agentes; é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização; é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais.

Contudo, ao tentarmos escapar do mentalismo, não se deve cair no sociologismo. O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo. Pouco importa o que eles saibam dizer a respeito daquilo que fazem e dizem, seu saber declarado

não passa de uma prova suplementar da opacidade ideológica na qual a sua consciência está mergulhada.

Para evitar equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação. Assim, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros, enraizado numa instituição e numa sociedade.

Saber e trabalho

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho.

Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Diversidade do saber

Para o autor, outro fio condutor é a ideia de diversidade ou de pluralismo do saber docente. O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de natureza diferente.

Este saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. A consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem.

Temporalidade do saber

TARDIF afirma que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente com o passar do tempo os saberes necessários à realização do trabalho docente.

A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber

Para TARDIF, admitir que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no pelo trabalho. Em suas experiências, TARDIF encontrou professores que não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Ou seja, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Saberes humanos a respeito de seres humanos

TARDIF apresenta outra linha de argumentação que é a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana.

Para o autor, o trabalho interativo e os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação não podem se deixar pensar a partir dos modelos dominantes do trabalho material, sejam eles oriundos da tradição marxista ou da economia liberal.

Saberes e formação de professores

TARDIF argumenta ainda que é necessário repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos.

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

PARTE I: O SABER DOS PROFESSORES EM SEU TRABALHO

Capítulo 1: Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente

Para o autor, é possível entender os saberes sociais como o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e, de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade, com base nesses saberes.

Nesse sentido, é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

TARDIF identifica e defini os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores, conforme segue: O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais que inclui os das ciências da educação e da pedagogia e experienciais;

Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite; os professores conferem especial relevância aos saberes experienciais, já que constituem para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional.

1. O saber docente: um saber plural, estratégico e desvalorizado

Enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Desse modo, pode-se admitir que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Os saberes docentes

TARDIF afirma que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, ela integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Os saberes da formação profissional das ciências da educação e da ideologia pedagógica

Para o autor, pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores nas escolas normais ou faculdades de ciências da educação. É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Contudo, destaca TARDIF que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Esse saberes articulam-se com as ciências da educação e é até mesmo bastante difícil distingui-los, na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Os saberes disciplinares

Segundo o autor, são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos

Os saberes curriculares

TARDIF afirma que estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Os saberes experienciais

Segundo TARDIF, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

As relações dos professores com seus próprios saberes

Para TARDIF, os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes.

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Assim, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. O corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem.

Para TARDIF, nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes.

Desse modo, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos.

Enquanto que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado.

Alguns elementos explicativos

Destaca TARDIF que com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa.

Essa divisão faz com que as atividades passem a serem assumidas a partir da comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes.

Assim, o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor.

O saber dos professores passa, para o segundo plano e fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber-fazer, um “saber-lidar” e um saber-estar com as crianças.

Nessa perspectiva, os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que franqueiam a toda a população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado.

A formação de um corpo docente laico, formado com base nas ciências profanas e na nova pedagogia, manifesta-se como uma exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar moderno.

Desse modo as instituições privadas, religiosas, de formação de mestres e a ideologia da vocação são substituídas por instituições públicas, escolas normais e universidades, e por uma ideologia de caráter profissional centrada na profissão e em suas condições.

Destaca o autor que as escolas se transformariam para atender clientelas, ou seja, transforma os alunos em clientes. A definição e seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais.

A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho.

2. O docente diante de seus saberes: as certezas da prática e a importância crítica da experiência

TARDIF destaca que em sua pesquisa o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática.

Os saberes experienciais

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, e são saberes práticos.

Nesse sentido, o autor apresenta os seguintes destaques: é exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação; na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida, ou seja, no início da carreira;

Os objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão: saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas.

Assim, os saberes docentes obedecem, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

A objetivação parcial dos saberes experienciais

As certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade afinal, a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência.

3. Conclusão: o saber docente e a condição de um novo profissionalismo

Para o autor, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e a respeito de sua própria formação profissional.

Capítulo 2: Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério

Destaca o autor que toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Assim, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais e dominados durante um período de aprendizagem variável de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações

1. Por que esse interesse pelo tempo na construção dos saberes?

Abordar a questão dos saberes dos professores do ponto de vista de sua relação com o tempo não é tarefa fácil em si mesma. TARDIF destaca que a expressão knowledge base pode ser entendida de duas maneiras: num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos

professores eficientes durante a ação em sala de aula, por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria, e, num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Nesse sentido, o autor aponta os seguintes destaques:

1 - saberes dos professores que abrangem: Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

2 - fontes sociais de aquisição que inclui: A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.; A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.; os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.; A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.; A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.;

3 - modos de integração no trabalho docente que envolve: a história de vida e a socialização primária; a formação e a socialização pré-profissionais; a formação e a socialização profissionais nas instituições de formação de professores; a utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas; a prática do trabalho e a socialização profissional.

TARDIF sublinha que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo, isso significa, em primeiro lugar, que seria vão procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções.

E, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

As fontes pré-profissionais do saber-ensinar: a história pessoal e social

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.

Para o autor, ao longo da história de vida pessoal e escolar do professor pode-se supor que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros.

As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações.

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria personalidade ou à sua arte, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente natural ou inata, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização.

Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é essa função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho.

3. A carreira e a edificação temporal dos saberes profissionais

TARDIF afirma que a institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica.

As fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho

Destaca o autor que uma constatação importante sobressai de sua pesquisa e dos outros diferentes estudos que é que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino.

Num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor.

Esses anos constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Os professores em situação precária

Destaca o autor que os professores que estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional.

Uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária diz respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos. Diante dessas mudanças, os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo recomeço, tanto no que diz respeito à preparação do material quanto em relação à matéria, ou do próprio programa.

Segundo TARDIF, o saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assuma um compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais.

4. À guisa de conclusão: Saberes, identidade e trabalho na linha do tempo

Tempo e saberes profissionais

Uma constatação geral sobressai das análises precedentes: os saberes que servem de base para o ensino, e os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais, no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas.

Os fundamentos do ensino são sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais e tempos sociais diferentes. São pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores.

Tempo e identidade profissional

Neste capítulo, TARDIF destaca a integração entre a carreira e a socialização profissional. De acordo com o autor, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.

TARDIF destaca as principais características saber experiencial, que são: O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores; é um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho; é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos; é um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer.

É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes.

É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor; por causa da própria natureza do trabalho, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva.

É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão; é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades.

Capítulo 3 - O trabalho docente, a pedagogia e o ensino

Interações humanas, tecnologias e dilemas

TARDIF sublinha que um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. Assim, o autor pretende mostrar como a análise do trabalho dos professores, considerado em seus diversos componentes, tensões e dilemas, permite compreender melhor a prática pedagógica na escola.

1. A pedagogia do ponto de vista do trabalho dos professores

Neste tópico o autor mostra como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia, ou seja, como estas noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las e de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente.

Para o autor, o perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar.

Por outro lado, é evidente que a pedagogia não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho, ou seja, os alunos, no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado, isto é, a socialização e a instrução.

O caráter incontornável da pedagogia

Segundo o autor, essa definição tem o mérito de colocar em evidência o caráter incontornável da pedagogia. Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem.

Pedagogia e técnicas materiais

TARDIF sublinha que essa definição também mostra que a pedagogia não se confunde, de forma alguma, com a maquinaria, ou seja, não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão frequentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem socioindividualizantes, procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes

Pedagogia e disciplina ministrada

Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la.

Pedagogia, ensino e arte

Para o autor, essa definição da pedagogia permite, que se pare de considerar o ensino como uma atividade totalmente singular, inefável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal. Ao identificar a pedagogia, e o ensino, conseqüentemente, à tecnologia do trabalho docente, essa definição tem o mérito de tornar possível a constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão.

Pedagogia e racionalização do trabalho

Destaca o autor que essa definição sugere que pelo menos uma parte do trabalho dos professores é susceptível de ser racionalizada através da introdução de medidas de eficiência na organização do trabalho, graças, principalmente, ao desenvolvimento das pesquisas.

A definição de pedagogia que propõe TARDIF é definir exatamente que, se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores.

3. A pedagogia e o processo de trabalho docente

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise.

Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Os fins do trabalho dos professores

Para o autor, ensinar é perseguir fins, finalidades, assim, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades.

Os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos

Segundo TARDIF, o que chama a atenção, nos resultados de suas pesquisas, nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos, ou seja, os professores, mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas, ou seja, os alunos durante vários anos.

Os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios

Para TARDIF outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e não operatório, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações.

Os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes

Destaca o autor, que os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles cresce, também, de forma desmesurada, e ainda mais se levar em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores.

Consequências dos objetivos para a pedagogia

O autor destaca algumas consequências para a pedagogia, por exemplo, os objetivos levam à manifestação de uma pedagogia de efeitos imprecisos e remotos, solicitando, muita iniciativa por parte dos professores; o ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer necessariamente uma grande autonomia dos professores; e os objetivos podem ser percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas também como limitações que ampliam sua tarefa profissional.

3. O objeto humano do trabalho docente

TARDIF aponta que os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo.

Individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Além disso os alunos são heterogêneos, ou seja, eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais.

A sociabilidade do objeto

Para o autor, outro atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores. Por exemplo, o fato de ser um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores.

A afetividade do objeto e da relação com o objeto

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional e baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Atividade, liberdade e controle

Enquanto o objeto material é, por definição, passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas.

Os componentes do objeto

Para TARDIF o objeto material pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais. Contudo, não ocorre o mesmo com o ser humano, pois se trata de um objeto que dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais.

A pedagogia enquanto tensões e dilemas

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos.

O problema do controle

O autor destaca também a ausência de um controle direto e total exercido pelos professores sobre o seu objeto de trabalho. Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.

4. Os resultados do trabalho ou o produto do ensino

Destaca o autor que no caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. O consumo, ou seja, o aprender, é produzido habitualmente ao mesmo tempo em que a produção, isto é, o ensinar: fazer e aprender.

5. As técnicas e os saberes no trabalho docente

Neste tópico TARDIF destaca a importância das tecnologias e dos saberes que fundamentam o trabalho docente. Afinal, há diferenças importantes entre as tecnologias da interação humana e as tecnologias industriais. Com efeito, dado que o seu objeto são seres humanos, as tecnologias da interação são marcadas por limitações de cunho epistemológico e ontológico:

No que se refere ao aspecto epistemológico, elas possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem. Isso porque, essas ciências são não preditivas; não desenvolveram técnicas materiais eficazes do ponto de vista causal; são formuladas numa linguagem natural, ou seja, imprecisa; são plurais; estão continuamente em mutação,

No que se refere ao aspecto ontológico, as técnicas de trabalho são confrontadas com a questão da contingência, da complexidade, da singularidade e da axiologia, justamente por ser seu objeto um sujeito, um ser humano, situações humanas.

A coerção

Segundo o autor, a coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses

comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação.

A autoridade

TARDIF sublinha que se tornou comum distinguir diferentes tipos de poder, por exemplo, o poder do puro constrangimento e o poder legítimo, o qual se apoia em diferentes tipos de autoridade, a saber: a) a autoridade tradicional, ou seja, baseada na tradição, nas convenções; b) a autoridade carismática, ou seja, baseada nas qualidades do líder e do chefe; e c) a autoridade racional-legal, ou seja, baseada em normas impessoais, um sistema de direito, uma deontologia, incorporados na organização burocrática.

A persuasão

A persuasão, segundo o autor, reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. A persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos linguísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilhar os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

6. O professor enquanto trabalhador

A experiência profissional e a personalidade do trabalhador como meio tecnológico

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. A personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Para o autor, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo.

Isso porque, a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica, ou seja, não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa.

A ética

TARDIF destaca que a segunda constatação relativa aos trabalhadores do ensino diz respeito à dimensão ética do trabalho que realizam. Constata-se que essa dimensão é hoje frequentemente deixada de lado, pois fala-se muito de racionalização da organização do trabalho e de cortes cada vez maiores no orçamento, fala-se, ainda da excelência e do sucesso, mas não se fala de ética no trabalho.

Segundo o autor, o fato de trabalhar com grupos levanta um problema ético particular, o da equidade do tratamento. O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais.

Nesse sentido, é impossível resolver esse problema de maneira satisfatória do ponto de vista ético. E esse é um limite intransponível dessa atividade em sua forma atual: os professores

nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa.

7. Conclusão

Nesse tópico o autor sublinha algumas consequências de sua análise:

Primeiro, a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo.

Segundo, o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia.

Terceiro, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência.

Quarto, a pedagogia, enquanto ação instrumental, não pode ser separada dos objetivos visados pelos professores, dos dilemas que marcam constantemente o trabalho por eles realizado, nem das implicações éticas e deontológicas que o estruturam.

Enfim, a análise do trabalho docente permite recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício de professor. Ora, essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como a tarefa de um técnico ou de um executor.

Em suma, a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas.

Capítulo 4 - Elementos para uma teoria da prática educativa

Para o autor, a função prática de tais teorias consiste em oferecer aos educadores razões para agir tal como o fazem ou como deveriam fazê-lo, pois uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico.

Isso porque, um bom número de modelos que serviram e ainda servem para conceber a atividade educativa provieram e ainda provêm das esferas nas quais os seres humanos exercem, dentro de um pensamento racional, ou científico, uma ação sobre a matéria, as coisas e os objetos.

1. Três concepções da prática em educação

A educação enquanto arte

TARDIF inicia destacando que na cultura grega antiga, e o autor toma como referência as obras de Platão e de Aristóteles, a arte (téchne) se distinguia, por um lado, da ciência (epistémé), como o contingente se distingue do necessário e o particular do universal, e, por outro lado, da prática (práxis), isto é, das atividades imanentes ao agente, ao passo que a arte visava sempre a um resultado exterior ao agente.

Segundo o autor, nem todo aquele que quer pode ser artista ou artesão, pois é preciso já ter um certo “talento”. Mas o talento sem a prática não serve para nada e é a prática que possibilita descobrir o talento e atualizá-lo em operações concretas e obras singulares.

Segundo essa concepção, a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha.

Nessa perspectiva o educador age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de maneiras-de-fazer, de truques, de maneiras-de-proceder comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.

A educação enquanto técnica guiada por valores

TARDIF destaca que a segunda concepção identifica a prática educativa a uma técnica guiada por valores. Ela surge com os tempos modernos, embora possamos encontrar vestígios dela na Antiguidade. É ela quem determina a maioria das teorias modernas relativa à prática, inclusive no campo da educação.

Essas teorias se baseiam no postulado de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas grandes categorias de ação. No que se refere à educação, o significado dessas distinções é que a prática educacional mobiliza duas grandes formas de ação, saber: por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo, por exemplo, as leis da aprendizagem, uma ciência do comportamento.

A educação enquanto interação

Para TARDIF, a terceira concepção relativa à prática educativa a identifica a uma interação. Essa concepção é defendida atualmente por várias teorias: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade.

Quando aplicada à educação, essa ideia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo. Na educação, não lidamos com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais na educação lida-se com os nossos semelhantes, com os quais interagimos.

Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.

A dimensão interativa dessa situação reside, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem.

Assim, é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

2. Ações e saberes na prática educativa

A tipologia clássica da ação representa um primeiro fio condutor para analisar as ricas tramas interacionais presentes no ensino e os saberes que elas trazem à tona.

Para o autor a importância reside no fato de revelarem a diversidade das ações sociais: não somente as pessoas agem por motivos muito diferentes, por exemplo, em circunstâncias semelhantes, mas esses motivos não são negociáveis entre si a partir de uma racionalidade única, por exemplo, de um conhecimento científico ou técnico.

Nessa perspectiva segundo o autor, é preciso entender que o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico. Ao contrário, esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas.

O que torna complexo o trabalho dos professores é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes ou homogêneos.

Esse pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor. Afinal, se é possível admitir que o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções, deve-se também admitir que esses componentes teleológicos da ação são muito distintos.

Capítulo 5 - O professor enquanto “ator racional”

Que racionalidade, que saber, que juízo?

O AUTOR propõe, neste capítulo, um enfoque heurístico e crítico cujo objetivo é fornecer pistas para entender o que se deve compreender por saber quando essa noção é empregada, como ocorre hoje num grande número de pesquisas, em expressões como o saber dos professores, os saberes dos professores, o saber ensinar e o saber docente.

1. Jogos de poder e jogos do saber na pesquisa

As interrogações atuais relativas aos saberes profissionais, às profissões, ao ensino, à perícia, às competências, tornaram-se, de um certo modo, meta-questões e trans-questões. Para o autor, trata-se de interrogações primeiras, ou seja, principais meta, das quais inúmeras outras questões e decisões importantes decorrem ou dependem.

Essas questões ultrapassam e muito, a esfera do ensino e da formação de professores. Isso provoca invariavelmente tensões e um conflito de interpretações da definição normativa do saber ensinar e ocorre o mesmo com outras interrogações sobre a profissionalização, os saberes, as competências.

Necessidade de um enfoque crítico

Diante dessa saturação, acreditamos que um exercício crítico como este pode mostrar-se útil, especialmente no que se refere a uma pedagogia do conhecimento: ele pode nos ensinar a olhar esses objetos de conhecimento e esses campos de ação de outro modo, sob um ângulo diferente, através de uma outra perspectiva ou sob uma outra luz.

De maneira mais global, acreditamos que todo constructo teórico referente a práticas deve ser questionado num dado momento, de maneira crítica, quanto à natureza das idealidades, das abstrações por ele pressupostas ou elaboradas para fixar os limites de seu objeto, de suas ações, de seus atores e de seus saberes.

Dois excessos da pesquisa

Para o autor, o primeiro desses excessos reside na ideia de que o professor se define como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento.

O segundo excesso parece caracterizar aquilo que se pode chamar de abordagens etnográficas, quando levadas ao extremo. Segundo TARDIF, o excesso etnográfico consiste em transformar tudo em saber, isto é, em tratar toda produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber.

2. Concepções do saber: a ideia de exigências de racionalidade e seu interesse para a pesquisa

Acreditamos que seja possível propor uma definição do saber que, embora não sendo aceita unanimemente por todos, possua uma forte carga de validade e uma quase universalidade.

Para o autor há três concepções de saber, sendo elas:

1- O sujeito, a representação: TARDIF destaca que nessa concepção do saber opõe o sujeito aos outros tipos de certezas subjetivas baseadas, por exemplo, na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito.

2- O juízo, o discurso assertórico: Pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. O saber é como na primeira concepção, muito mais o resultado de uma atividade intelectual, ou seja, o ato de julgar, o julgamento do que uma intuição ou uma representação subjetiva.

3- O argumento, a discussão: TARDIF destaca que segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas e linguísticas, uma proposição ou uma ação.

A argumentação é, portanto, o lugar do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo um fato ou uma ação, mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.

Saber e exigências de racionalidade

Para o autor, essas três concepções possuem algo em comum, pois elas associam sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade.

Assim, o autor chama de saber, os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Essa capacidade ou essa competência é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis.

Racionalidade, saberes comuns e implícitos

Essa última ideia é importante, pois ela afirma que o estudo das razões de agir ou de discorrer permite chegar aos saberes dos atores. Quando discutimos ou agimos com os outros,

admitimos a existência de saberes comuns e implícitos que pressupomos sem maiores discussões e que nos evitam ter que recomeçar sempre do nada.

São precisamente esses saberes comuns e implícitos que constituem o episteme cotidiano. Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber. Se contestamos a racionalidade de um discurso ou de uma atividade é porque nos referimos a uma determinada ideia do que seja racional.

Interesse dessa abordagem para o estudo do saber dos professores

Segundo o autor, esse conceito de racionalidade não é somente uma construção teórica. Ele se refere também a uma capacidade essencial dos atores empenhados na ação, a saber a de elaborar razões, de dar motivos para justificar e orientar suas ações.

Em suma, os próprios atores sociais são dotados de racionalidade, ou seja, da capacidade de agir, de falar e de pensar elaborando uma ordem de razão para orientar sua prática. Nesse sentido, ao falar de exigências de racionalidade, não fazemos mais do que nos referir a uma competência essencial dos atores sociais, cujas ações, em sua maioria, obedecem a certas exigências de racionalidade.

3. O saber docente: uma razão prática, social e voltada para o outro

Um profissional dotado de razão e confrontado com condicionantes contingentes

Para TARDIF ao ser aplicada ao magistério, nossa abordagem teórica sobre o saber resulta, no fundo, numa visão muito prática dessa profissão.

Como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que ele pode justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões.

Desse modo, para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam, por exemplo, a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria.

O professor não é um cientista: o espectro do julgamento

Destaca o autor, que ao agir, o professor é forçado a tomar decisões, a fazer escolhas, resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade, o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional.

Como se pode constatar, esses diferentes tipos de juízo não se reduzem ao conhecimento empírico ou a uma teoria informacional do ensino, e nem por isso são irracionais.

Limites da consciência profissional

Afirma TARDIF que é evidente também que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado. Como

qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz.

Nesse sentido, o autor destaca que a relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor.

O professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso.

Ainda nessa perspectiva, TARDIF destaca que a atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade.

O saber-fazer: o exemplo das rotinas

As rotinas, que são fenômenos fundamentais no ensino, permitem dar uma boa ideia daquilo que chamamos de consciência prática. O agir é agir no tempo, com o tempo e a ação se insere, portanto, numa duração.

Sublinha TARDIF que um dos problemas capitais relativos à compreensão da atividade humana é justamente o de captar como uma ação pode manter-se através do tempo, tanto subjetivamente, quanto objetivamente. Enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir essas mesmas atividades.

Destaca o autor que ela demonstra a forte dimensão sócio-temporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”.

A razão pedagógica e seus conteúdos

Um postulado: os saberes estão ligados ao trabalho

TARDIF sublinha que os saberes do professor deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Esse postulado permanece completamente válido ainda hoje.

Esse postulado significa que o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício.

Em síntese, só um estudo empírico apurado do “saber docente” pode nos informar a respeito de quando e como esses conhecimentos tornam-se e agem concretamente na prática da profissão, e em que medida eles “dão cor” a essa prática.

A relação com o outro

O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão.

Isso porque, a ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do

professor em interação com os alunos. A razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos.

4. À guisa de conclusão

Para o autor, o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Temos dificuldade em acreditar na existência de peritos em Educação, pela simples razão de que as atividades educativas ocorrem forçosamente e muito concretamente num contexto de compromissos normativos contínuos.

PARTE II - O SABER DOS PROFESSORES EM SUA FORMAÇÃO

Capítulo 6 - Os professores enquanto sujeitos do conhecimento

TARDIF sublinha que vários autores preocuparam-se em estabelecer a genealogia dessa questão, estudando, por exemplo, os laços que a ligam ao movimento de profissionalização do ensino, às recentes reformas escolares ou às transformações do saber que afetam nossas sociedades modernas avançadas ou pós-modernas.

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, afinal, em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

1. Primeira consequência: recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino

TARDIF destaca que ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral.

Segundo o autor, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, por exemplo, os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação etc.,

Por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos, por exemplo, a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação.

Nesse sentido, os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações, pois trata-se de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma.

Para TARDIF é preciso destacar que a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais.

Em síntese, para o autor, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.

2. Segunda consequência: repensar as relações entre a teoria e a prática

Ressalta o autor, que o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

É uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, isso porque, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.

Assim, a oposição tradicional entre teoria e prática é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual.

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades.

3. Algumas consequências práticas e políticas

A pesquisa universitária

No que diz respeito às ciências da educação, a perspectiva defendida aqui propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de pesquisa atualmente em vigor.

Ela propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores possuem saberes.

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades, ou seja, ensinar, e a atores, ou seja, os professores, que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

Assim, se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos.

A formação dos professores

Dentro da perspectiva apresentada pelo autor, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Para o autor, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses

conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.

Consequências políticas

Para TARDIF, os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática.

Nesse sentido, se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Em síntese, o professor somente será reconhecido socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começar a reconhecer-se uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.

Capítulo 7 - Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários

1. A profissionalização do ensino: uma conjuntura paradoxal

Segundo TARDIF, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Destaca o autor, que a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes.

Um profissional pode cometer erros pelos quais pode ser considerado técnica e legalmente responsável, o que quer dizer que pode haver uma relação direta, a realização de seus atos e a aplicação de seus conhecimentos, em função dos padrões de competência aceitos dentro de sua própria profissão.

A crise do profissionalismo

Segundo o autor, a crise do profissionalismo é a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais, por exemplo, médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores, procuram solucionar situações problemáticas concretas.

Nessa perspectiva, essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais.

2. A epistemologia da prática profissional

TARDIF propõe uma abordagem de epistemologia que não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos.

Para o autor, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integra dos concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Assim, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Essa definição também propõe que se pare de considerar os professores, como idiotas cognitivos cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero.

3. Algumas características dos saberes profissionais segundo essa definição

Os saberes profissionais dos professores são temporais

Um dos primeiros resultados que sobressai dessa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Como já destacado, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos

Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos. Isso porque, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior.

Segundo o autor, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado em torno de uma disciplina.

Os saberes profissionais são personalizados e situados

Destaca o autor que alguns resultados de suas pesquisas indicaram que os saberes profissionais são personalizados e situados. Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano

Para o autor o último resultado da pesquisa para o qual vale a pena chamar a atenção é o seguinte: o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho.

Sublinha o autor que os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

4. Formação dos professores e saberes profissionais

Problemas epistemológicos do modelo universitário de formação

No texto o autor ressalta que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, ou seja, os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais.

O modelo aplicacionista comporta um grande número de problemas fundamentais bastante conhecidos, pois ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.

Além disso, é um modelo monodisciplinar, e é altamente fragmentado e especializado, e a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação.

Sublinha o autor que, esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Possibilidades promissoras e campo de trabalho para os pesquisadores universitários

Para o autor, a tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais.

Nesse sentido, a tarefa consiste em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário.

Capítulo 8: Ambiguidade do saber docente

TARDIF lembra que essas reformas intensas e custosas estão, portanto, em vigor há mais ou menos dez anos, em outros países e começam a dar os seus primeiros frutos, os quais, às vezes, têm um sabor meio amargo. Chegou, por conseguinte, o momento dos primeiros balanços críticos a respeito dos resultados, mas também dos problemas gerados pelas reformas relativas à formação dos professores no meio universitário.

1. A era das reformas e seus objetivos mais importantes durante os anos 1990

Destaca o autor que reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade. Esse objetivo resulta na institucionalização de uma verdadeira carreira no magistério, a qual deveria comportar diferentes status e diferentes níveis de remuneração ligados ao desempenho dos professores, ao seu nível de formação.

Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas, é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas. Isso porque, tanto nas universidades quanto nos estabelecimentos escolares, os atores das bases se sentem

frequentemente sem fôlego e, às vezes, incapazes de acompanhar o ritmo das reformas, por falta de recursos suficientes.

No texto o autor lembra que outro objetivo central das reformas era melhorar a formação intelectual dos futuros professores, no que diz respeito à melhoria da vida profissional dos professores nas escolas, as coisas não mudaram nos últimos quinze anos, pois dependem de vários fatores sobre os quais os professores e os universitários não têm muito ou nenhum controle.

Em suma, como se pode ver, não faltam críticas às reformas relativas à formação dos professores. Entretanto, seria um erro acreditar que elas são um fracasso completo. Ao contrário, elas também tiveram como resultado iniciativas muito positivas para a formação dos professores de profissão.

2. O modelo atual de formação profissional dos professores

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

Segundo o autor, a prática profissional é vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua.

De acordo com esse ponto de vista, na formação profissional podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas.

Desse modo, a colaboração entre pesquisadores e professores de profissão deve levar à definição de um repertório de conhecimentos relativo às próprias condições que definem o ato de ensinar no meio escolar e, mais especificamente, na sala de aula, pois as relações entre pesquisa e profissão podem abranger um vasto leque de atividades e de projetos, contanto que estes estejam realmente embasados na vivência profissional dos professores.

3. O papel do saber dos professores na reforma: diversidade e ambiguidade dos saberes profissionais

TARDIF destaca que as reformas relativas à formação dos professores se inserem numa corrente mais ampla de renovação das práticas e da formação em várias profissões, e faz parte de um movimento ainda mais amplo que visa a atribuir aos atores do trabalho o status de produtores de saberes nos próprios espaços cotidianos das situações de trabalho.

Segundo TARDIF, o ofício de universitário e o ofício de professor se realizam em instituições que fazem do saber o princípio de sua existência e de seu funcionamento, o que não ocorre com outras profissões. Entretanto, a questão do saber é realmente estratégica para os professores e universitários.

Porém, quando analisamos mais de perto o saber dos professores do primário e do secundário, este parece ser heterogêneo, pois provém de fontes diversas.

Nesse sentido, a epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte espontânea de aprendizagem e de conhecimento. No entanto, assim como os cientistas

e tecnólogos, os práticos não possuem um acesso direto à verdade, à eficácia ou à justeza de sua atividade.

Para o autor, não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que lhes atribuímos comumente nos processos de definição e de seleção da cultura escolar.

Destaca o autor que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares.

Em síntese, enquanto ator social o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.

Lembra o autor que, o professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino nos países industriais avançados. E no contexto atual, a evolução das esferas econômica e política, dominadas pelo neoliberalismo, provoca cada vez mais rupturas nos laços sociais e faz pressentir um retorno do ator social, do professor e do intelectual engajado.

Dentro dessa perspectiva, pontua-se que se pode esperar que a década que se inicia seja dominada por tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função tanto na escola quanto na sociedade.

EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Brasília: Unesco, 2017.

Biografia da autoria

Setor de Educação da Unesco

A Unesco é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, e tem como objetivo regional e global fortalecer os sistemas de educação nacionais para a construção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável.

Breve resumo da obra

Guia para educadores com atividades de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de cada ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável); também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais voltadas para a consecução da agenda global.

Introdução

I - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo.

Decorrente da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), no Rio de Janeiro, Brasil, em junho de 2012, a Assembleia Geral da ONU adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esse é o novo marco global para redirecionar a humanidade para a sustentabilidade. Para isso, a agenda propôs dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que são universais, transformadores, inclusivos e apontam os principais desafios da humanidade para garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para as atuais e futuras gerações. Tais objetivos, além de combaterem as mudanças climáticas e a proteção ambiental, tratam das necessidades sociais como educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego. Dessa forma, os ODS focam nas barreiras sistêmicas para o desenvolvimento sustentável e deixam claro que todos devem fazer a sua parte: governos, setor privado e sociedade civil.

II - Educação para o desenvolvimento sustentável – um instrumento fundamental para atingir os ODS

Com a finalidade de atingir os ODS e promover a cidadania global para a transformação de como pensamos e agimos em direção ao desenvolvimento das competências transversais de sustentabilidade nos estudantes, se faz necessária a abordagem conhecida como Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Embora a educação seja importante para o desenvolvimento sustentável, nem todo tipo de educação caminha nessa direção. A EDS procura formar as pessoas como agentes de mudança, que reflitam sobre as próprias ações considerando os impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais na perspectiva local e global. Para isso, os educandos precisam ser empoderados a participarem de processos sociopolíticos com visão sustentável desde a educação infantil até a educação superior, não se limitando a educação formal, mas também considerando a informal.

A EDS, por ser uma educação holística e transformadora, busca criar contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no aluno, a fim de mudar o foco do ensino para a aprendizagem. Ela apoia a autoaprendizagem, a colaboração, a orientação para a solução de problemas, a inter e a transdisciplinaridade e a conexão entre aprendizagem formal e informal. São essas abordagens pedagógicas que garantem a promoção do desenvolvimento sustentável.

Na meta 4.7 dos ODS que trata da educação, a EDS é explicitamente reconhecida e pode produzir resultados específicos na aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental, possibilitando aos indivíduos lidar com os desafios de cada ODS.

III - A quem se destina esse guia e como ele pode ser usado?

A publicação visa orientar os leitores sobre o uso da EDS para atingir os ODS. Para isso, ela identifica os objetivos de aprendizagem e sugere atividades para cada ODS, além de descrever as formas de implementação em diferentes níveis. Assim, auxilia tanto os formuladores de políticas, como os educadores na elaboração de estratégias, currículos e cursos que promovam os ODS.

1. Objetivos de aprendizagem para a consecução dos ODS

A EDS pode desenvolver competências-chave transversais para a sustentabilidade que são relevantes para todos os ODS. A EDS também pode desenvolver resultados de aprendizagem específicos necessários para o trabalho na busca de um ODS específico.

1.1. Principais competências transversais para alcançar todos os ODS

Os avanços tecnológicos e a globalização impõem à sociedade muitos desafios, como a incerteza crescente, mais individualização, maior vulnerabilidade e exposição a riscos naturais. Para enfrentar tais desafios são necessárias ações criativas e auto-organizadas, e que as pessoas entendam a complexidade do mundo que vivemos, bem como sejam capazes de colaborar para mudanças positivas. Essas pessoas são denominadas: cidadãos da sustentabilidade. Esses cidadãos precisam ter as chamadas competências-chave, que representam as competências transversais, multifuncionais e independentes do contexto e são necessárias para todos os educandos. Elas são cruciais para o avanço do desenvolvimento sustentável, mas não substituem as competências específicas a cada situação ou contexto. Tais competências são: competência de pensamento sistêmico; competência antecipatória; competência normativa; competência estratégica; competência de colaboração; competência de pensamento crítico; competência de autoconhecimento e competência de resolução integrada de problemas.

As competências-chave são relevantes para todos os ODS, bem como capacitam as pessoas a relacionar os ODS uns com os outros, permitindo que elas tenham uma visão ampla da Agenda 2030.

1.2. Objetivos específicos de aprendizagem para os ODS

É muito importante que os objetivos de aprendizagem específicos sejam vistos em conjunto com as competências de sustentabilidade transversais. Eles devem ser definidos para cada ODS, os quais devem ser descritos no: campo cognitivo, que compreende conhecimentos e habilidades de pensamento; campo socioemocional, que permite a autorreflexão, a colaboração, a negociação e a comunicação entre os alunos para promoverem os ODS; campo comportamental, que descreve as competências de ação. Também são sugeridas abordagens pedagógicas para cada ODS. Assim, a obra aborda os dezessete ODS, cada um contendo quinze objetivos distribuídos em aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental. Além disso, o documento apresenta dois quadros, um sugerindo tópicos para o respectivo ODS e o outro com exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem. O primeiro ODS está na íntegra e os demais seguem a mesma estrutura.

1.2.1. **ODS 1** – Erradicação da pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

Tabela 1.2.1. Objetivos de aprendizagem para o ODS 1

Objetivos de aprendizagem cognitiva – o educando será capaz de: 1) entender os conceitos de pobreza extrema e relativa, refletindo criticamente sobre as premissas e práticas culturais e normativas subjacentes a eles; 2) conhecer a distribuição local, nacional e global da extrema pobreza e riqueza; 3) conhecer as causas e os impactos da pobreza, como a distribuição desigual de recursos e de energia, colonização, conflitos, tragédias causadas por desastres naturais e outros impactos induzidos por mudanças climáticas, degradação ambiental e desastres tecnológicos, além da falta de sistemas de proteção social; 4) entender

como extremos de pobreza e riqueza afetam as necessidades e os direitos humanos fundamentais; 5) conhecer estratégias e medidas de redução da pobreza.

Objetivos de aprendizagem socioemocional – o educando será capaz de: 1) colaborar com outros para empoderar indivíduos e comunidades de forma a influenciar a mudança na distribuição de poder e recursos na comunidade e em outras instâncias; 2) aumentar a consciência a respeito de extremos de pobreza e riqueza e incentivar o diálogo sobre as soluções; 3) mostrar sensibilidade para as questões da pobreza, bem como empatia e solidariedade com os pobres e aqueles em situação de vulnerabilidade; 4) identificar suas experiências pessoais e preconceitos em relação à pobreza; 5) refletir criticamente sobre o próprio papel na manutenção de estruturas globais de desigualdades.

Objetivos de aprendizagem comportamental – o educando será capaz de: 1) planejar, implementar, avaliar e replicar atividades que contribuam para a redução da pobreza; 2) exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento e a integração de políticas que promovam a justiça social e econômica, as estratégias de redução de riscos e ações de erradicação da pobreza; 4) incluir considerações sobre redução da pobreza, justiça social e combate à corrupção em suas atividades de consumo; 5) propor soluções para resolver os problemas sistêmicos relacionados à pobreza.

1.2.1a. Tópicos para o ODS 1 “Erradicação da pobreza”

Definição de pobreza; distribuição global, nacional e local da pobreza e da riqueza extrema, assim como suas razões; a importância dos sistemas e das medidas de proteção social; a importância da igualdade de direitos a recursos econômicos, bem como ao acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo microfinanciamento; a inter-relação entre pobreza, desastres naturais, mudança climática e outras tensões e choques econômicos, sociais e ambientais; condições de trabalho relacionadas com a pobreza, como fábricas que exploram os trabalhadores, trabalho infantil e escravidão moderna; resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade; consequências da pobreza, como desnutrição, mortalidade infantil e materna, criminalidade e violência; cooperação para o desenvolvimento; marcos de políticas nos âmbitos local, nacional e internacional, com base em estratégias de desenvolvimento; favoráveis aos pobres e sensíveis a gênero.

Quadro 1.2.1b. Exemplos de abordagens e métodos de aprendizagem para o ODS 1 “Erradicação da pobreza”

Desenvolver parcerias entre escolas e universidades de diferentes regiões do mundo (Sul e Norte; Sul e Sul); planejar e executar uma campanha de conscientização sobre a pobreza local e globalmente; planejar e executar uma empresa estudantil que venda produtos de comércio justo; planejar e implementar oportunidades locais de aprendizagem em serviço e/ou engajamento para empoderar as pessoas pobres, reduzindo sua vulnerabilidade a diferentes tipos de riscos e aumentando sua resiliência – em colaboração com ONGs, o setor privado e/ou grupos comunitários etc.; realizar um estudo de caso sobre a pobreza e a riqueza em países selecionados (por meio de pesquisas documentais) ou no nível local (por meio de excursões, da realização de entrevistas etc.); proporcionar estágios dentro de organizações que abordam a pobreza; desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: “A pobreza está aumentando ou diminuindo?”

1.2.2. ODS 2 – Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

1.2.3. ODS 3 – Saúde e bem-estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
1.2.4. ODS 4 – Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
1.2.5. ODS 5 – Igualdade de gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
1.2.6. ODS 6 – Água potável e saneamento: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
1.2.7. ODS 7 – Energia limpa e acessível: Assegurar o acesso confiável, sustentável moderno e a preço acessível à energia para todos.
1.2.8. ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
1.2.9. ODS 9 – Indústria, inovação e infraestrutura: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
1.2.10. ODS 10 – Redução das desigualdades: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
1.2.11. ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
1.2.12. ODS 12 – Consumo e produção responsáveis: Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
1.2.13. ODS 13 – Ação contra a mudança global do clima: Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
1.2.14. ODS 14 – Vida na água: Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
1.2.15. ODS 15 – Vida terrestre: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade.
1.2.16. ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
1.2.17. ODS 17 – Parcerias e meios de implementação: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

2. Implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS

A EDS é um recurso que contribui para desenvolver os resultados da aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental de forma articulada com as principais competências transversais da sustentabilidade. Este item apresenta recomendações e estratégias para a implementação das EDS.

2.1. Integração da EDS em políticas, estratégias e programas

Se faz necessária a integração das políticas à EDS, sejam em contextos formais, não formais e informais de aprendizagem. Políticas relevantes para promover mudanças nos sistemas de ensino

devem integrar a EDS aos currículos e às normas nacionais de qualidade e desenvolver marcos de indicadores para os resultados de aprendizagem.

Muitos países já promovem a integração da EDS nas políticas de educação com bons resultados e desenvolvem em seus sistemas os conceitos de educação para paz, educação para a cidadania global, educação em direitos humanos e a educação ambiental, na aprendizagem formal e não formal. Assim, podemos observar que as políticas de desenvolvimento sustentável e educação estão se tornando cada vez mais alinhadas, e tal coerência precisa ser garantida, afinal a liderança política para esse processo é essencial. É importante destacar que não há uma versão de EDS que sirva a todos os contextos.

A EDS pode ser promovida por instituições governamentais, mas também por ONGs que devem ser estimuladas por incentivos e financiamentos.

2.2. Integração da EDS em currículos e livros didáticos

Todas as modalidades da educação formal, desde a educação infantil ao ensino superior, devem integrar em seus currículos a EDS, mas não como disciplina, mas sim pela inclusão de temas de sustentabilidade desenvolvendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a resolução de conflitos para ajudar os alunos a serem cidadãos globais responsáveis, como apregoa a UNESCO. Essa integração deve, portanto, desenvolver os conhecimentos, as atitudes e as competências necessárias para responder aos desafios da sustentabilidade ao longo de suas vidas.

2.3. Integração da EDS na formação de professores

Embora existam bons exemplos de integração da EDS na formação de professores, os esforços para prepará-los a essa integração não avançaram o suficiente e eles são condição essencial para o sucesso e adoção da EDS. Os professores precisam de formação para desenvolver competências básicas de sustentabilidade, como também de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem.

A formação deve considerar o aprender com base em desafios sociais reais em contextos locais, para isso é necessária a cooperação com parceiros externos. Essa formação deve ocorrer tanto na formação inicial dos docentes, como na continuada.

2.4. Ensino da EDS em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem

A abordagem da EDS visa à integração da sustentabilidade em todos os aspectos da instituição educacional, desde repensar o currículo, passando pela cultura organizacional, a gestão e as relações comunitárias. Para isso, a instituição como um todo precisa de um plano de implementação da EDS na escola, apoio técnico e financeiro e redes interinstitucionais que facilitem o apoio mútuo. Além disso, a instituição precisa desenvolver formas interativas, integrativas e críticas de aprendizagem, ou seja, uma pedagogia orientada para a ação e centrada no aluno, a conhecida pedagogia ativa. A participação dos alunos é importante para que tomem medidas sustentáveis. Para isso, a escola poderá criar projetos de colaboração no mundo real, oficinas do futuro, análise de cenário, narrativa de histórias utópicas/distópicas, pensamento de ficção científica e previsão, retrospectiva, estudos de caso, análise das partes interessadas, análise dos atores, modelagem, jogos de sistemas etc. A criação de contextos de aprendizagem diversos e transversais abrangentes dos ODS é importante, e parcerias podem ser realizadas para auxiliar as instituições.

3. Conclusões

O guia oferece diretrizes para que autoridades da educação, gestores de políticas públicas, educadores e desenvolvedores de currículo e demais atores da sociedade possam repensar a educação, considerando as competências de sustentabilidade transversais necessárias para enfrentar os diferentes desafios. Para isso, a EDS propõe a aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental para todos trabalharem a favor dos ODS e lidarem com as questões de desenvolvimento sustentável.

No anexo 1, a obra indica uma série de *sites* sobre os ODS e de recursos para a sala de aula, currículos e trabalho de jovens, tanto na língua portuguesa como na inglesa.

Referência

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem.** Paris, 2017. Disponível em: <<https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 10/06/2019.

EDUCAR OS TRÊS PRIMEIROS ANOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE LÓCZY¹ PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Judit Falk, Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

Biografia das organizadoras

Anita Viudes C. Freitas - mestre em Educação, Política, Sociedade pela PUC-SP, professora da Faculdade Sumaré e formadora da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Maria Helena Pelizon, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, atua na formação de educadores pelo Cenpec, Fundação Iochpe e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Resumo

O artigo traz a reflexão das autoras sobre a educação da criança pequena no Brasil, os avanços verificados nas últimas décadas e os desafios que ainda permanecem particularmente aqueles relacionados à formação do profissional. Para contribuir com o debate, recupera as concepções de infância e de educação que historicamente orientaram as diferentes práticas e no diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pilker, busca referências que ajudam a compreender a importância e o significado do adulto e a sua relação com a criança pequena.

Introdução

O presente texto é fruto das reflexões sobre a educação de crianças bem pequenas feitas a partir dos estudos e do trabalho realizado pelo Instituto Emmi Pikler, em Budapest, na Hungria, o que possibilitou um conhecimento mais aprofundado da experiência e das práticas de cuidados com bebês, reconhecidas hoje em vários países do mundo.

Diante da discussão, tão presente entre os educadores brasileiros, sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e educar nos deparamos com uma abordagem construída durante décadas, que ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde tão pequena indica o caminho para pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, naquilo que podemos denominar de um *cuidado que educa*.

Sem a intenção de transpor modelos, os princípios norteadores da abordagem são referências importantes que deveriam estar contemplados nos cursos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança bem pequena e o seu desenvolvimento, o que tem contribuído para a busca da qualidade na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que ainda há um longo caminho a percorrer até que de fato os cursos de formação incorporem e garantam um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê de agir de forma autônoma sobre o meio e que papel o adulto desempenha nesse processo. Romper com as representações e com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura não é uma tarefa fácil.

As expressões observadas nos profissionais que trabalham com a criança pequena, durante as discussões sobre a experiência de Lóczy introduzidas em alguns espaços de formação continuada, revelam concepções e sentimentos muitas vezes contraditórios, tanto em relação à criança, quanto ao seu papel, mesclando o prazer da descoberta e da possibilidade de mudança com momentos de dúvidas, receios e resistência.

Nesse sentido, o acúmulo de conhecimento produzido por Lóczy sobre a forma do bebê, ser e estar no mundo, independentemente da vida em instituição, sem ou com pouco vínculo com a família, ajuda a problematizar a forma como as instituições de educação infantil, no Brasil, se organizam. O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônoma e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação. Assim, podem e devem se constituir em referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as representações sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas.

O primeiro aspecto a ser considerado nesta reflexão se refere às concepções de criança, de infância e educação que historicamente marcaram a educação no Brasil. Muitos pesquisadores discutem esta questão e apontam como a mudança na forma de conceber a infância e a importância de sua educação em instituição própria foi sendo construída historicamente chegando à atualidade, ambas, infância e atividade escolar, frequentemente ligadas. No decorrer dos séculos, a criança deixou de ocupar seu lugar como “resíduo da vida comunitária” (NARODOWSKI, 2001 p.27) para ser vista como sujeito inacabado que necessita de proteção. As mudanças nas responsabilidades em relação às crianças menores, aliadas à ideia de “amor maternal” delas decorrente, vão marcar a aliança entre a família e escola na sociedade ocidental, tornando-se a infância cada vez mais relacionada ao conceito de aprendizagem e escolarização.

A confiança na educabilidade da criança desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao

adulto nesse processo, parecem ter influenciado a forma como a escola foi se constituindo ao longo do tempo e com ela foi-se definindo o papel do professor, não necessariamente condizente com o que se espera do profissional de crianças bem pequeninas.

As crianças ganham visibilidade, a infância passa de um tempo de preparação, do devir, para ser olhada como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. Assim, as crianças consideradas atores sociais, sujeitos e produtores de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar instituições, encarregadas pela sua educação, orientadas a partir de outro paradigma. As novas circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para gerar as mudanças almejadas, permanecendo mais no âmbito discurso do que de práticas concretas.

No Brasil atualmente cresce a abrangência do papel da educação, particularmente as instituições de educação infantil que passam a receber crianças com idade cada vez mais precoce. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças nessa relação passam a demandar das escolas a inclusão de componentes afetivos tradicionalmente desprezados por elas.

Os aspectos apontados até aqui indicam que não é possível pensar na criança brasileira, pelo menos nos grandes centros urbanos, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura. Nesse cenário, os estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida, e nesse contexto o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler assume todo o seu significado.

A experiência de Lóczy

Lóczy é o nome da rua em Budapeste onde se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Após a segunda guerra mundial, Emmi Pikler, médica pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr^a Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança. Desde então o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de zero a três anos no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico. A experiência do hoje denominado Instituto Emmi Pikler iluminou experiências europeias de educação de crianças em creches e escolas infantis.

Partindo de uma concepção marxista de homem como emergente das condições sociais concretas de sua existência, seu pensamento sobre o cuidado das crianças se assenta nos **princípios** de garantir-lhes uma **segurança afetiva** e uma **motricidade livre** apoiando-se em três funções principais que são: acolhimento e cuidados ao bebê, pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenado com a função institucional e formação e supervisão permanente das atendentes (NABINGER, 2010).

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Esse reconhecimento por parte dos adultos é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento e do desenvolvimento

psíquico das crianças. A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora². A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Em Lóczy, a cuidadora é orientada a repetir cada gesto intencionalmente nesses três momentos do dia: higiene, alimentação e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados.

Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, p.10, 1997). Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. O contato físico é importante, no entanto, não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É, pois, uma presença que reconhece também a importância do estar só.

Da mesma forma, a motricidade livre das crianças (desde os bebês) presente em Lóczy permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma garantindo movimentos harmônicos e seguros. A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças e crianças e adultos. Para Emmi Pikler *“a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com seu meio se integram indissociavelmente e naturalmente desde o começo”* (FALK, p.10, 1997).

Os vídeos sobre o trabalho em Lóczy nos dão a dimensão do cuidado com os ambientes. Neles, as crianças se movimentam livremente e com tranquilidade, brincam, experimentam, descobrem a si mesmas e aos outros. É possível ver bebês que nem sequer engatinham em contato com outras que se locomovem apoiando-se em espaços cuidadosamente projetados para orientar, dar apoio, segurança e confiança às mesmas. Crianças com meses de diferença relacionando-se entre si e com os objetos do cotidiano feitos de materiais diversos, como brinquedos, baldes, tigelas etc. e sempre de forma harmônica, segura e equilibrada.

A presença respeitosa, afetiva e tranquila dos adultos, não em primeiro plano, mas dentro do campo de visão das crianças garantem o apoio e segurança que as encorajam ao movimento livre e a exploração do seu entorno de forma autônoma. A frase de Dr^a Pikler citado por Dr^a Myrtha H. Chokler no prólogo da edição argentina do livro *“Mirar al niño”* de Judit Falk, *“no se puede prometer más de lo que se puede dar, pero lo que se da debe ser estable y seguro”* ou seja, não se pode prometer mais do que se pode dar, mas o que se dá deve ser estável e seguro, reflete a presença destes princípios, do pensamento, das ações, do cuidado, enfim, da pedagogia implícita em Lóczy:

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais (FALK, 2004).

Essa pedagogia presente na vida cotidiana com a valorização de materiais simples, a delicadeza dos gestos, as interações verbais dos adultos sempre à espera de reações de colaboração das crianças e estas se locomovendo livremente são a base para a construção de uma

Escola da infância como se pretende.

Lóczy e a formação do educador da educação infantil: o que podemos aprender?

Historicamente, as instituições de educação infantil têm sido marcadas por uma tradição de baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores. Isso reflete a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância que, sistematicamente, relegou a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e a sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

No meio acadêmico, observa-se um aumento significativo de pesquisas e estudos que identificam a ausência ou fragilidade da formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo nessas instituições e os reflexos disso sobre a criança e o seu desenvolvimento.

Essa situação, no momento, parece vislumbrar mudanças o que tem provocado a consequente necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Elas vêm associadas às novas exigências colocadas pela sociedade, que reclamam um novo olhar e outro lugar para a criança, impulsionando as mudanças no cenário educacional brasileiro já garantidos em lei, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). No entanto, um longo percurso ainda precisa ser percorrido, pois sabemos que a formação e a qualificação profissional são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo, porém sozinhas não a garantem, como observou Pikler no trabalho com as educadoras. A pergunta que se coloca a partir dessas reflexões é: Qual formação garante a construção do perfil desse profissional desejado para atender especificidade da educação infantil?

Pesquisas têm mostrado que, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores, pouco têm contribuído para reverter as fragilidades que vêm marcando as ações educativas em todo o nosso sistema escolar.

Acreditamos que a definição do perfil do profissional de educação infantil só pode ser feita a partir do que conhecemos e sabemos sobre as crianças, suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança.

E nesse aspecto parece que Lóczy tem muito a contribuir. A experiência do Instituto Emmi Pikler aponta a importância do adulto, não pela sua intervenção direta nos movimentos e nos jogos do bebê, e sim nas possibilidades que ele cria, conforme lembra Falk (2004):

O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes (p.31).

Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações. O que ainda se observa é a manutenção de uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto sobre o que está acontecendo. A organização do tempo e do espaço atende a necessidade do adulto e não a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar e de interagir com o espaço e com os objetos de forma mais independente como presente em Lóczy.

Segundo Judit Falk (2004) além de equipes de profissionais e grupos de crianças estáveis, para que se estabeleça uma verdadeira relação pessoal é importante que a criança não permaneça inativa em seu berço, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar.

Mudar isso implica rever as concepções sobre a criança e suas capacidades, ousar e acreditar na mudança. Lóczy também enfrentou resistências das profissionais como relatado por Pikler. Hoje, no entanto, o resultado e o registro da sua história confirmam o que as pesquisas vêm mostrando sobre a importância de investirmos e colocarmos o que há de mais humano a favor de uma criança inteira, competente, sensível e capaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 2009. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CEB/CNE 2009 *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

CHOKLER, M. 2010. *A história das ideias e a coerência na praxe da Atenção Precoce do Desenvolvimento Infantil*. A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros três anos. Omeq/SP.

FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora.

_____. 1997. *Mirar al niño*. FUNDARI. Asociación Internacional Pikler (Lóczy), Argentina: Ediciones Ariana.

NABINGER, S. 2010. Material apresentado no curso A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros três anos. OMEP/SP.

NARODOWSKI, M. 2001. *Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco.

1 - A experiência do Instituto Lóczy, desenvolvida com bebês em Budapeste (Hungria) foi publicada no Brasil, em 2004, com o título “Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy”, organizado por Judit Falk.

2 - A denominação utilizada em Lóczy para as profissionais que trabalham com as crianças pequenas. No Brasil, hoje, há obrigatoriedade da formação específica das profissionais da primeira infância.