

Revista de Educação



SINDICATO DOS
PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO
Filiado à **CNE** e **CUT**

Sozinho o problema é seu!
Associe-se à **APEOESP!**

Nº 28 - Fevereiro 2010

Apostila PEB II



Apresentação

A presente edição da *Revista de Educação da APEOESP* contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo.

Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para que os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados.

Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta edição da *Revista de Educação* o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

ÍNDICE

1. **ASSMANN, Hugo**. Metáforas novas para reencantar a educação - epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 2001 6

2. **BEAUDOIN, M. N; TAYLOR, M**. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006..... 8

3. **CASTRO, Maria Helena Guimarães de**. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000 10

4. **CHRISPINO, Álvaro**. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. Pol. Pub. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. 16

5. **COLL, César e outros**. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006 25

6. **CONTRERAS, José**. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002 28

7. **DELORS, Jacques e EUFRAZIO, José Carlos**. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998..... 41

-
- 8. HARGREAVES, Andy.** O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2003 50
- 9. HOFFMANN, Jussara.** Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001 54
- 10. LERNER, Délia.** Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002 62
- 11. MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E.** Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2008 67
- 12. PERRENOUD, Philippe.** 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000 76
- 13. TARDIF, Maurice.** Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002 81
- 14. VASCONCELLOS, Celso dos Santos.** Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003 83
- 15. ZABALA, Antoni.** A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998 88
-

1. ASSMANN, HUGO. METÁFORAS NOVAS PARA REENCANTAR A EDUCAÇÃO - EPISTEMOLOGIA E DIDÁTICA. PIRACICABA: UNIMEP, 2001.

Palavras chaves do autor: reencantamento, aprendente, acessamento, esperançador, sobranter

O autor inicia sua obra analisando os vários aspectos importantes relacionados com a qualidade cognitiva e social da educação.

Ele afirma que o processo educacional, a melhoria pedagógica e o compromisso social têm que caminhar juntos, e que um bom ensino da parte dos docentes não é sinônimo automático de boa aprendizagem por parte dos alunos, ou seja, que há uma pressuposição equivocada de que uma boa pedagogia se resume num bom ensino.

De acordo com o autor é imprescindível melhorar qualitativamente o ensino nas suas formas didáticas e na renovação e atualização constante dos conteúdos. Ele define que educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento.

Este explica que a escola não deve ser concebida como simples agência repassadora de conhecimentos prontos, mas como contexto e clima organizacional propício à iniciação **em vivências personalizadas do aprender a aprender**. A flexibilidade é um aspecto cada vez mais imprescindível de um conhecimento personalizado e de uma ética social democrática.

Sociedade aprendente

Fala-se muito em *sociedade do conhecimento* e agora também em *sociedade aprendente*. É importante saber decodificar criticamente e encarar positivamente o desafio pedagógico expresso em uma série de novas linguagens.

Toda educação implica doses fortes de instrução, entendimento e manejo de regras, e reconhecimento de saberes já acumulados pela humanidade. Essa instrução não é o aspecto fundamental da educação, já que este reside nas vivências personalizadas de aprendizagem que obedecem à coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos.

No mundo atual, o aspecto instrucional da educação já não consegue dar conta da profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes, mesmo em áreas específicas. Portanto, não deveria preocupar-se tanto com a memorização dos saberes instrumentais, privilegiando a capacidade de acessá-los, decodificá-los e manejá-los. O aspecto instrucional deveria estar em função da emergên-

cia do aprender, ou seja, da morfogênese personalizada do conhecimento. Isso pode ser ilustrado, com a visão da memória como um processo dinâmico.

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acessamento de informações. Uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto.

O **reencantamento** da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. O compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima **esperançador** no próprio contexto escolar.

Na segunda parte do livro, Assmann (2001) fala da pós-modernidade e a globalização do mercado.

O objetivo desta reflexão é buscar a ponte entre pós-modernidade/pós-modernismo e didática. O pós-moderno é uma certa valorização da razão lúdica. A teoria de jogos é parte substancial da engenharia de sistemas cognitivos complexos. O pós-moderno é também um convite a relaxar, a não se levar tão a sério.

O pós-modernismo é, sem dúvida, a denúncia das fissuras da racionalidade moderna, mas é também a tentativa de reintroduzir a lógica nebulosa nas práticas culturais.

O marco referencial do debate pós-modernista, embora importante, é insuficiente para discutir e encarar os novos desafios da educação na situação pós-moderna. O debate pós-modernista geralmente não consegue sair do meio-de-campo, confuso e embolado, da crise das ciências humanas e sociais, onde o que mais se escuta são lamúrias nostálgicas em relação a redenções falidas.

Em meio ao acirramento competitivo, planetariamente globalizado, a educação se confronta como desafio de unir capacitação competente com formação humana solidária, já que hoje a escola incompetente se revela como estruturalmente reacionária por mais que veicule discursos progressistas. Juntar as duas tarefas – habilitação competente e formação solidária – ficou sumariamente difícil, porque a maioria das expectativas do meio circundante (mercado competitivo) se volta quase que exclusivamente para a demanda da eficiência (capacidade competitiva).

O ciclo que termina concentrou-se, por décadas, no aumento quantitativo da oferta escolar. Escolas por todo lado, tendência à universalização do acesso à escola enquanto espaço disponível. Nisso houve bastante êxito. A ênfase prioritária dessa fase (aumento quantitativo) sobrevive como um eco interpelativo no mote: *educação para todos*. Agora, a ênfase se desloca do quantitativo para o qualitativo. Daí o exuberante discurso sobre a qualidade, inscrito no que se passou a chamar nova estratégia educacional.

A preocupação por atender, em termos quantitativos, a demanda reprimida, ou nem sequer ativada, permanece. Argumenta-se que faltou, no ciclo anterior, o vínculo dessa expansão escolar com as exigências de modernização do processo produtivo, especialmente em dois aspectos:

1. aquisição de um colchão básico de competências flexíveis e multi-adaptáveis e
2. concentração no eixo científico técnico, que se diz estar comandando a dinâmica dos ajustes requeridos para o crescimento econômico.

Cobra-se a ponte entre a escola e uma capacitação básica e flexível diante de um mercado de trabalho cada vez mais exigente no que se refere à versatilidade adaptativa do trabalhador e ao acompanhamento atualizado dos avanços científico-técnicos. Destacam-se cidadania competitiva e criatividade produtiva. Não há como ignorar que, nessa proposta, há muitos aspectos irrecusáveis, assim como os há carregado de ambiguidade.

Na quarta parte, o autor discorre sobre a qualidade vista desde o pedagógico, afirmando que no futuro ninguém sobreviverá, em meio à competitividade crescente do mercado, sem uma educação fundamental que lhes entregue os instrumentos para a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem no que se refere a competências mínimas e flexíveis. No fundo, é a isso que se refere à questão da qualidade. E é também para isso que convergem os interesses, ainda rudimentares e confusos, que setores do empresariado começam a demonstrar numa verdadeira universalização da educação básica.

Algumas manobras poderosas já acontecem para instaurar uma verdadeira cruzada em favor da educação pela/para a qualidade, e até se chega a falar, pomposamente, em pedagogia da qualidade, mesmo havendo muitos que persistem em ignorar o fato, ou o têm como insignificante, ou, ainda o consideram, um banal modismo passageiro.

As linguagens sobre qualidade funcionam, hoje, como território ocupado. Muitos ainda não se deram conta do fato de que o discurso sobre a qualidade se encontra, agora, aprisionado dentro de um campo de significação bem determinado. E, pelo menos por algum tempo, não será fácil arrancá-lo de lá e libertá-lo para outros sentidos.

O núcleo do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso, embora possa implicar também árduos esforços.

Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem.

Assim, para refletir sobre a qualidade de um processo educativo, nossa atenção deveria voltar-se, antes de tudo, para o problema seguinte: como criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva e melhores interações geradoras da vibração biopsicoenergética do sentir-se como alguém que está aprendendo.

Na quinta e última parte, o autor, relaciona a questão da cidadania com a exclusão social. Ele diz que o maior desafio ético da atualidade é, sem dúvida, a presença de uma estarrecedora lógica da exclusão do mundo de hoje. Grandes contingentes da população mundial passam ao rol de “massa sobrando” e faltam as decisões políticas necessárias para uma efetiva dignificação de suas vidas.

O fascínio e a manipulabilidade da linguagem sobre a cidadania faz com que ninguém dê mostras de querer desistir dela.

Cidadania não pode significar mera atribuição abstrata, ou apenas formalmente jurídica, de um conjunto de direitos e deveres básicos, comuns a todos os integrantes de uma nação, mas deve significar o acesso real, juridicamente exigível, ao exercício efetivo desses direitos e ao cumprimento desses deveres. Não há cidadania sem a exigibilidade daquelas mediações históricas que lhe confira conteúdo no plano da satisfação das necessidades e dos desejos, correspondentes àquela noção de dignidade humana que seja estendível a todos num contexto histórico determinado.

A mediação histórica fundamental da cidadania básica é o acesso seguro aos meios para uma existência humana digna. Daí a correlação estreita entre cidadania e trabalho (no sentido de emprego justamente remunerado) na visão até hoje comum dessa temática. Para o trabalhador e seus dependentes, a cidadania se alicerça no direito ao trabalho.

a questão do emprego, de todos os modos, permanece como um dos elos básicos entre cidadania e lógica da exclusão

CONCLUSÃO

O livro é um conjunto de reflexões integradas e direcionadas aos vários aspectos que possam interferir na qualidade do processo educacional.

Assmann, (2001), demonstra uma série de descobertas fascinantes acerca de como se dá a experiência do conhecimento na vida das pessoas. Ele fundamenta a convicção de que hoje estamos em condições de entender melhor a relação indissolúvel entre processos vitais e processos de conhecimento, não apenas no sentido do ditado “vivendo e aprendendo”, mas num sentido mais profundo que nos leva a compreender que a própria vida se constitui intrinsecamente mediante processos de aprendizagem.

Ao longo do livro Assmann (2001) mostra que a com-

plexidade deve transformar-se num princípio pedagógico pela simples razão de que, os docentes devem estar atentos às formas complexas que assumem na vida dos aprendentes, essa relação intrínseca entre os processos vitais e processos do conhecimento. **Nesta perspectiva acredita-se em reformas curriculares no ensino universitário brasileiro, que efetivamente possam contribuir com a formação de profissionais.**

Questões:

1- Quando e como Assmann afirma sobre a melhoria pedagógica?

- a) Em nenhuma parte do texto ele afirma sobre a melhoria pedagógica.
- b) Quando o processo educacional e a melhoria pedagógica caminharem separadas.
- c) Quando o processo educacional, a melhoria pedagógica e o compromisso social caminharem juntos.
- d) Todas as alternativas estão corretas.
- e) n.d.a.

2- Como o autor fala sobre a Escola?

- a) Quando ele define que educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem.
- b) Quando ela não for concebida como simples agência repassadora de conhecimentos prontos.
- c) Quando ela for concebida como simples agência repassadora de conhecimentos prontos.
- d) As alternativas a e b estão corretas.
- e) Apenas a alternativa a está correta.

3- Qual a visão do autor sobre o pós-modernismo?

- a) Ele não possui uma visão crítica sobre o pós-modernismo.
- b) Quando ele diz sobre a globalização do mercado.
- c) Quando ele reflete sobre a pós-modernidade e a didática.
- d) Quando o pós-modernismo é, sem dúvida, a denúncia das fissuras da racionalidade moderna, mas é também a tenta-

tiva de reintroduzir a lógica nebulosa nas práticas culturais.

- e) As alternativas b e c estão corretas.

4- No decorrer do texto, qual é a reflexão que podemos tirar do autor?

- a) É buscar a ponte entre pós-modernidade/pós-modernismo e didática.
- b) Que a escola melhorará com a globalização dos mercados
- c) Todas as anteriores estão corretas.
- d) Apenas a alternativa b está correta.
- e) n.d.a.

5- Qual é a relação entre questão de cidadania com a exclusão social?

- a) Todas, pois ambas acabam andando juntas.
- b) Nenhuma, pois ambas acabam andando separadas.
- c) Porque cidadania e exclusão social podem significar uma mera atribuição abstrata, ou apenas, um conjunto de direitos e deveres básicos, e, ambas devem significar o acesso real ao exercício efetivo dos direitos e ao cumprimento dos deveres.
- d) Cidadania e exclusão social não podem significar uma mera atribuição abstrata, ou apenas, um conjunto de direitos e deveres básicos, e ambas devem significar o acesso real ao exercício efetivo dos direitos e ao cumprimento dos deveres.
- e) A relação entre as duas é o maior desafio ético da atualidade e, neste sentido, o fato maior desse nosso tempo é, sem dúvida, a presença de uma estarecedora lógica de exclusão do mundo de hoje.

Gabarito:

- 1- C
- 2- B
- 3- D
- 4- A
- 5- E

2. BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. BULLYING E DESRESPEITO: COMO ACABAR COM ESSA CULTURA NA ESCOLA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2006.

Naiara Guimarães Gasparoni/ Jordana de Paula da Silva
Alunas do 4º período de Psicologia - UNIPAC – Ubá.

Marie-Nathalie Beaudoin é Phd e diretora de treinamento na Bay Area Family Therapy Fraining Associates (BAFTTA). Possui publicações no site "Silencing Critical". Dedicar-se ao trabalho com crianças, ensinando projetos de tolerância e

melhoria de treinamentos. Maureen Taylor é educadora com experiência de ensino da pré-escola à 6ª série. Atualmente, desenvolve programas que envolvem Educação Artística, Educação Ambiental e questões sociais para crianças.

As educadoras se reuniram para escrever o livro “Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola”.

A obra é composta por duas partes: a primeira traz os fundamentos teóricos e as novas perspectivas para investigação da questão do Bullying e do desrespeito; a segunda contém exemplos que mostraram ser eficientes na tentativa de contornar os efeitos dessas práticas. O livro conta, ainda, com uma sessão de material de apoio contendo cartas de professores e o relato de experiências envolvendo o Bullying e o desrespeito no ambiente escolar.

O livro retrata o fenômeno do Bullying, caracterizado por formas de intimidação diretas ou indiretas que vão desde simples gozações até atitudes violentas desencadeadas pela incapacidade de lidar com a diferença.

Na parte I, intitulada “Estabelecendo os fundamentos”, as autoras abordam o panorama de influências culturais que limitam as possibilidades de opções de ação do sujeito para solucionar problemas. Tais possibilidades somente se tornam possíveis dentro de discursos sociais nos quais estão inseridas. Dessa forma, a cultura age no indivíduo de forma a criar bloqueios que vão restringir as opções em determinadas situações da vida.

Para entender o Bullying, é preciso analisar o contexto cultural e as questões psíquicas que fazem com que o sujeito o desenvolva.

As autoras mostram como os incentivos à competição no ambiente escolar influenciam os problemas relacionados ao desrespeito. Tal metodologia vem sendo muito empregada, trazendo várias implicações como estimular o individualismo e atrapalhar a convivência cooperativa entre os alunos.

Nas instituições escolares da sociedade capitalista, onde prevalecem as regras, a competição e a avaliação, os alunos são vistos como produtos que podem ser constantemente melhorados para ser mais produtivos. Essa maneira quantitativa de avaliar os desempenhos mostra um retrato momentâneo de um aspecto do contexto que pode contribuir para aumentar a prática do Bullying.

De acordo com Marie-Nathalie e Maureen Taylor, não se pode mudar uma determinada cultura de uma só vez. Desta forma, as práticas inovadoras devem permitir aos alunos uma reflexão crítica sobre elas.

Os educadores, antes de rotular os alunos como adequados ou inadequados, precisam transformar sua percepção diante dos fatos e passar a ter uma compreensão contextual para alguns problemas considerados “fora de padrão”.

Outra forma de visualizar esse contexto vem disposta pelas autoras no livro, em forma de 4 ‘C’: curiosidade, compaixão, colaboração e contextualização da perspectiva. A curiosidade se encontra na habilidade dos educadores em fazer perguntas úteis; a compaixão se refere a olhar para a boa intenção para que o indivíduo possa adotar condutas mais respeitadas; a colaboração implica minimizar o desequilíbrio de poder entre professores e alunos e, por último, a contextualização da perspectiva, que vem desconstruir e examinar as influências culturais que o indivíduo sofre em dada circunstância.

Como forma de observar o problema, as autoras trazem o conceito de “exteriorização”, baseado na idéia de que os problemas, assim como os hábitos indesejados, desenvolvem-se devido a uma série de circunstâncias, o que implica a “exteriorização” para uma percepção do problema, distinguindo-o da identidade da pessoa.

Para evitar o Bullying não é preciso falar em respeito, pois nem sempre essa palavra encontra elo na vida do sujeito. Ele pode até saber o que significa, porém não lhe será útil, caso não seja vivenciado.

Dessa forma, os educadores devem advir de experiências respeitadas para que essas sejam mais importantes e significativas para a vida dos alunos.

Conforme elucidado pelas autoras, a compreensão das experiências pode trazer mudanças que devem ser encaradas como processo e não como algo que decorre instantaneamente. Para que essas mudanças permaneçam é preciso encarar os vários “eus” que compõem uma pessoa, pois o “eu” se constitui nas experiências com outros indivíduos, daí ele ser composto por diferentes “eus”.

Como forma de evitar a prática do Bullying, é preciso que os alunos reconheçam um “eu” preferido (positivo) e que sejam estimulados a manter esse reconhecimento como algo seqüencial e não isolado.

A parte dois do livro traz exemplos de sucesso na superação do Bullying e do desrespeito. Para isso, Marie-Nathalie e Maureen Taylor contaram com apoio de 230 educadores e alunos do Ensino Fundamental. O livro ainda traz entrevistas com alunos, mostrando como eles vêem o sistema educacional.

A obra apresenta uma forma de cultivar o respeito no ambiente escolar e tornar isso uma prática, criada por meio de vínculos pessoais e do trabalho de aceitação do outro, fazendo com que os alunos sejam tolerantes e aceitem as diferenças.

Inferir também uma forma de tornar o meio acadêmico um lugar menos susceptível aos problemas do desrespeito através da apreciação, ou seja, da expressão do reconhecimento, da gratidão e da admiração nas relações interpessoais. Essa apreciação deve abranger alunos, professores e funcionários da escola em geral.

Aos educadores, cabe incentivar a colaboração e evitar a concorrência entre os alunos, além de disponibilizar tempo e estimular a auto-reflexão, pois, será nesses momentos que o indivíduo irá se reenergizar e construir um propósito de vida.

A escola deve permitir o envolvimento com a comunidade, valorizar as diferenças que compõem os grupos e mostrar que cada uma dessas diferenças traz aspectos positivos às experiências grupais, sem esquecer de que se deve evitar as práticas adultistas, ou seja, não permitir que os adultos exerçam poder extremado sobre as crianças.

As autoras apresentam o projeto “Bicho que irrita”, uma prática inovadora que envolve atividades de diversão e de expressão, para que o ambiente escolar seja repleto de respeito. Esse projeto é diferente dos outros métodos que vêm apenas tratando do desrespeito de forma didática. Ele, ao contrário, permite o envolvimento da criança com a necessidade de exteriorização do que a irrita, de forma lúdica,

favorecendo o desenvolvimento de um ambiente escolar de respeito e acolhida.

O livro disponibiliza formas de trabalhar o indivíduo envolvido com o Bullying, observando todos os aspectos que possa influenciar essa prática, como o ambiente familiar, escolar e social, salientando a importância do contexto em que esse sujeito se encontra, bem como ele se vê nesse contexto.

Se os educadores conseguirem estabelecer um clima de atenção e de vínculo entre os alunos, gerando um ambiente respeitoso e acolhedor, onde as diferenças sejam discutidas sem que o professor se imponha como deten-

tor do poder e do saber, o Bullying e o desrespeito tenderão a desaparecer.

Diante de tudo que foi exposto, “Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola” é voltado para aqueles que estão inseridos na área educacional ou para os que desejarem informações sobre o desrespeito nas escolas e nas instituições. A linguagem, de fácil compreensão, e os exemplos trazidos na obra ajudam a entender os mecanismos em que se dá a prática. O livro apresenta, ainda, uma visão diferenciada da Educação e incentiva os estudos nessa área.

3. CASTRO, MARIA HELENA GUIMARÃES DE. SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, SÃO PAULO, V.14, N. 1, P.121-128, 2000.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
Professora do Departamento de Ciência Política
da Unicamp e Presidente do Instituto Nacional
de Estudos e Pesquisas Educacionais

Resumo: *A estruturação de Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informação cumpre papel estratégico no processo de implementação de reformas educacionais, em especial, em países cujos sistemas de ensino caracterizam-se pela extrema descentralização político-institucional e heterogeneidade regional, como o caso do Brasil. Estes sistemas apresentam-se como ferramenta básica para o planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas, subsidiando a tomada de decisões.*

Palavras-chave: *informação e educação; ensino no Brasil; projeto educacional.*

A implementação de reformas educacionais em um país federativo, cujos sistemas de ensino caracterizam-se por extrema descentralização político-institucional como o Brasil, requer necessariamente a implantação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações e políticas em curso por diferentes razões. Em primeiro lugar, estes instrumentos de gestão permitem observar como as reformas estão avançando e, mais importante, quais os acertos e correções em curso exigidos para sua real efetividade. Além disso, eles contribuem para assegurar a transparên-

cia das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade. Por fim, e não menos importante, os sistemas de avaliação e informação educacional cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas. Para cumprir estes múltiplos objetivos, os sistemas informacionais precisam estar assentados em bases de dados atualizadas e fidedignas, em instrumentos confiáveis de coleta, em metodologias uniformes e cientificamente embasadas, em mecanismos ágeis e concisos de divulgação.

Este artigo discute os avanços e limites dos sistemas de avaliação e informação educacional, implantados a partir de 1995, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Embora recente, estes sistemas já contam hoje com razoável grau de organização e sofisticação, tanto por sua abrangência como por sua diversificação. Para tanto, descrevem-se a estrutura dos sistemas e seus principais componentes – os censos escolares e as avaliações nacionais: o Sistema Nacio-

nal de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão". Por fim, tendo em vista a importância da disseminação das informações, são apresentadas as bases complementares da informação, organizadas pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

A utilização dos indicadores e informações resultantes dos censos educacionais e das avaliações realizadas pelo Inep tem possibilitado a identificação de prioridades, além de fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas.

O desenvolvimento de um eficiente sistema nacional de informações educacionais tem orientado a atuação do governo federal no que se refere à sua função supletiva, voltada para a superação das desigualdades regionais. Com os instrumentos criados, o MEC pode estruturar programas destinados, especificamente, a suprir deficiências do sistema.

Observadas em conjunto, as informações disponíveis permitem traçar um quadro abrangente da situação educacional do país e fornecer subsídios indispensáveis para o aprofundamento de análises e pesquisas críticas que possam enriquecer o debate sobre os rumos da educação brasileira.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

A produção de dados e informações estatístico-educacionais de forma ágil e fidedigna, que retrate a realidade do setor educacional, é o instrumento básico de avaliação, planejamento e auxílio ao processo decisório para o estabelecimento de políticas de melhoria da educação brasileira. É por meio dos censos educacionais que se busca garantir a utilização da informação estatística neste processo, gerando os indicadores necessários ao acompanhamento do setor educacional.

Os levantamentos abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas representadas pelo Censo Escolar, Censo do Ensino Superior e Levantamento sobre o Financiamento e Gasto da Educação, além dos censos especiais, realizados de forma não periódica, abrangendo temáticas específicas, como o caso do Censo do Professor.

Censo Escolar

O Censo Escolar, de âmbito nacional, realiza o levantamento de informações estatístico-educacionais relativas à Educação Básica, em seus diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos).

O levantamento é feito junto a todos os estabelecimentos de ensino, das redes pública e particular, através do preenchimento de questionário padronizado. Por intermédio do Censo Escolar, o Inep atualiza anualmente o Cadastro Nacional de Escolas e as informações referentes à matrícula, ao movimento e ao rendimento dos alunos, incluindo dados sobre sexo, turnos, turmas, séries e períodos, condições físicas dos prédios escolares e equipamentos existentes, além

de informações sobre o pessoal técnico e administrativo e pessoal docente, por nível de atuação e grau de formação.

Este levantamento abrange um universo de cerca de 52 milhões de alunos e 266 mil escolas públicas e privadas, distribuídas em mais de 5.500 municípios. A coleta dos dados e o processamento das informações são operacionalizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação-geral da Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec), do Inep.

O Censo Escolar gera, assim, um conjunto de informações indispensáveis para a formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais e avaliação do desempenho dos sistemas de ensino.

Como toda pesquisa preocupada com a fidedignidade e validade dos seus resultados e dada a necessidade de cumprir os prazos legais, o Censo Escolar apresenta uma complexa sistemática de operacionalização, cuja viabilidade só é possível pela parceria estabelecida entre o Inep e as Secretarias de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal, além da cooperação da comunidade escolar, responsável pelo preenchimento do questionário.

Entre as atividades permanentes realizadas para a execução do levantamento anual, merecem registro o acompanhamento das alterações do sistema educacional e a identificação de demandas das Secretarias de Educação das unidades da Federação, que podem gerar necessidade de incorporação de variáveis ou a supressão de quesitos no formulário do Censo Escolar.

O acompanhamento das alterações do sistema educacional tem sido objeto de grande preocupação, dado que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, além de conferir maior autonomia aos sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à forma de organização da educação básica, incentivou ainda práticas inovadoras que valorizam e favorecem o processo de aprendizagem, como a progressão continuada e parcial, os conceitos de classificação e reclassificação de alunos, a possibilidade de aceleração de aprendizagem, entre outros. Os reflexos deste novo dispositivo legal apresentam-se nas reformulações dos sistemas de ensino de estados e municípios que, a partir de 1997, promoveram alterações na oferta de ensino dos diferentes níveis e modalidades e na organização de suas redes.

O processo de implantação de novas propostas de organização da educação básica mostra-se, no entanto, muito variado, exigindo assim um acompanhamento que permita verificar o impacto destas alterações e a necessidade de mudanças nos instrumentos de coleta utilizados pelo Censo Escolar. Da mesma forma, torna-se fundamental a realização de estudos que permitam um melhor detalhamento sobre as configurações adotadas em cada sistema de ensino, tanto para a melhoria da qualidade da informação a ser recebida quanto para maior aderência às necessidades dos implementadores de políticas educacionais.

Por outro lado, a redefinição do papel e da forma de atuação do MEC enfatizou a necessidade de fortalecer a área de produção e disseminação de estatísticas e infor-

mações educacionais na estrutura do ministério que se encontrava desprestigiada. Este objetivo inicia-se, em 1995, com a criação da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (Sediae) e se concretiza com a reestruturação do Inep que, em 1997, transformou-se em autarquia federal, constituindo-se em centro especializado em avaliação e informação educacional.

O recente grau de eficiência e credibilidade alcançado pelo Inep na organização das informações e estatísticas educacionais tem propiciado ampla utilização deste tipo de ferramenta aos formuladores e executores de políticas educacionais. De fato, os programas e projetos executados por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino (FNDE) apóiam-se nos diagnósticos decorrentes dos levantamentos estatísticos da educação básica e superior. Esta forte conexão entre o sistema de informações e a gestão de políticas é mais perceptível nos programas que envolvem transferências intergovernamentais de recursos.

O exemplo mais notório é o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que movimentou, no exercício de 1999, cerca de R\$ 14,2 bilhões, dos quais R\$ 675 milhões referentes à complementação da União. Conforme disposto pela legislação instituidora deste fundo, a distribuição dos recursos, no âmbito de cada unidade da Federação, é feita com base na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para este fim os dados oficiais apurados pelo Censo Escolar.

Este mesmo critério de transparência foi adotado pelo MEC como princípio orientador dos principais programas de apoio ao desenvolvimento do ensino fundamental – Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola. No seu conjunto, os programas e ações desenvolvidos pelo FNDE envolveram, em 1999, recursos da ordem de R\$ 3,5 bilhões. Pode-se concluir, portanto, que as informações sobre a matrícula na educação básica produzidas pelo Censo Escolar tiveram repercussão imediata e direta sobre a distribuição de cerca de R\$ 17,7 bilhões, no último exercício.

Censo do Ensino Superior

O Censo do Ensino Superior promove o levantamento de dados e informações estatístico-educacionais junto às instituições de ensino superior – universidades, centros universitários, faculdades integradas e estabelecimentos isolados. A coleta abrange cerca de 1.100 instituições, 2.700.000 alunos, 7.200 cursos e 827 mantenedoras.

O levantamento é realizado diretamente pelo Inep, sendo que os dados apurados referem-se a número de matrículas e de concluintes, inscrições nos vestibulares, ingresso por curso e área de conhecimento, dados sobre os professores por titulação e regime de trabalho e sobre os funcionários técnico-administrativos, entre outros. Anualmente, com os resultados do Censo, é publicada a *Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação*. O instrumento de coleta do Censo 2000 passou por uma redefinição, adequando-se ao novo conceito de educação superior es-

tabelecido pela LDB. O questionário foi ampliado, passando a abranger não só a graduação, mas também a pós-graduação. Todas as informações coletadas estarão vinculadas ao Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIED-Sup), subsistema atualmente em desenvolvimento e que será abordado no próximo item.

O Cadastro Nacional das Instituições de Ensino Superior é atualizado com informações do Censo do Ensino Superior, do *Diário Oficial da União*, do Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação.

Censos Especiais

Com o objetivo de aprimorar as informações disponíveis sobre as diferentes modalidades de ensino e preencher as lacunas existentes, o Inep realiza levantamentos especiais, sempre em parceria com as instituições públicas e organizações não-governamentais diretamente envolvidas com as políticas públicas das respectivas áreas.

Em 1997, o Inep realizou o primeiro Censo do Professor, em âmbito nacional, com um retorno expressivo, alcançando mais de 90% dos professores das redes pública e particular de ensino básico.

Uma das razões pelas quais o MEC demandou a realização desse levantamento foi a necessidade de dispor de dados sobre o salário dos professores – relacionado com o nível de escolarização e com o tempo de exercício do magistério – para orientar a implantação do Fundef.

O Censo do Professor revelou um quadro de profundas desigualdades regionais em relação tanto à qualificação quanto aos níveis de remuneração dos professores, confirmando a necessidade de políticas que promovam melhor distribuição dos recursos e que garantam maior equidade na oferta do ensino público, objetivos que vêm sendo atendidos pelo Fundef. Além disso, a divulgação dos resultados permite à sociedade se informar sobre a real situação do magistério e participar da busca de alternativas para promover sua valorização.

Em 1999, foram realizados três censos especiais: o Censo da Educação Profissional; o Censo da Educação Escolar Indígena; e o Censo da Educação Especial. Os resultados destas pesquisas, com divulgação prevista para este ano, deverão proporcionar um quadro de referência mais preciso sobre a cobertura alcançada e as modalidades de atendimento oferecidas, bem como sobre o conjunto de instituições que atuam nestes segmentos, fornecendo, assim, subsídios para a revisão e o aperfeiçoamento das políticas de expansão da oferta e melhoria do atendimento. A realização destes levantamentos especiais, aos quais será acrescido, neste ano, o Censo da Educação Infantil, permitirá incorporar ao sistema de informações educacionais novas variáveis, completando o mapa da educação brasileira.

Levantamentos sobre Financiamento e Gasto da Educação

O levantamento de dados relativos aos recursos disponíveis e aplicados na educação abrange as três esferas de governo e envolve o exame e o acompanhamento dos orçamentos federal, estaduais e municipais, além dos repasses

intergovernamentais e dos gastos efetivamente realizados. Trata-se de uma importante tarefa, que envolve, no entanto, grandes dificuldades operacionais.

De fato, a inexistência de um sistema adequado de execução orçamentária e de consolidação das contas da administração pública, principalmente no nível municipal, que permita a identificação dos programas de trabalho e do elemento da despesa efetivamente realizada, bem como a origem do seu recurso, apresentou-se como a principal dificuldade para a realização dos levantamentos. Nesse sentido, o Inep deu especial atenção para o aprimoramento da metodologia de apuração e de estimação das informações, em conjunto com o Ipea, o IBGE e a Unicamp. Como resultado, já se conseguiu produzir dados sobre gasto público para os exercícios de 1994, 1995, 1996 e 1997.

SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR

O Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SIED-Sup), em fase de implantação, foi concebido para atender aos seguintes objetivos: criar uma base única de dados e indicadores da educação superior; eliminar sobreposição de competências e simplificar o processo de coleta de informações junto às instituições de ensino superior; garantir maior transparência e facilitar o acesso da sociedade às informações sobre o perfil e o desempenho das instituições; subsidiar os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento das instituições; manter banco de dados atualizado e gerar informações que devem ser apresentadas anualmente pelas instituições por meio do Censo do Ensino Superior e Catálogo de Cursos.

Este novo sistema será coordenado pelo Inep e interligado em rede com a Secretaria de Ensino Superior (SESu), a Capes, o CNPq, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação, podendo no futuro ampliar a sua rede de parceiros, incorporando outros produtores de informações e avaliações de interesse.

Ao Inep cabe a execução da coleta e manutenção de informações e tanto a SESu quanto o CNE e as instituições de ensino superior participarão da definição do que deve ser coletado e divulgado, das políticas de acesso aos dados e de disseminação de informações.

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

No campo das avaliações educacionais, podem ser destacados três grandes projetos: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão"; e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por meio destes instrumentos, o MEC assume a responsabilidade atribuída pela LDB de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de

prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" e de "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino".

Exame Nacional do Ensino Médio

O Enem, iniciativa mais recente entre os três projetos nacionais de avaliação, procura aferir o desenvolvimento das competências e habilidades que se espera que o aluno apresente ao final da escolaridade básica. Oferece assim uma avaliação do desempenho individual, fornecendo ingresso no mercado de trabalho.

Por isso, é um exame voluntário e seu público-alvo são os concluintes e egressos do ensino médio. A concepção do Enem está baseada nas orientações para a educação básica estabelecidas pela LDB e, sobretudo, nas novas diretrizes curriculares e nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Portanto, é um instrumento balizador e indutor da reforma deste nível de ensino que vem sendo implantada no país.

Em 1999, participaram do Enem mais de 315 mil alunos, representando cerca de 20% do total de concluintes do ensino médio, o que significa um crescimento extraordinário em relação ao primeiro exame, realizado em 1998, que contou com pouco mais de 115 mil participantes. Este aumento significativo está relacionado, sem dúvida, com a utilização dos resultados do exame por instituições de ensino superior, como critério complementar ou substitutivo aos seus processos seletivos. Atualmente 101 universidades brasileiras aceitam o Enem como um dos critérios de acesso ao ensino superior.

Exame Nacional de Cursos

Implantado em 1996, o Provão já avaliou 2.151 cursos em 13 áreas de graduação¹ e tem estimulado um debate intenso sobre as deficiências do ensino superior no país, levando as instituições a investirem na qualificação do corpo docente e na melhoria das instalações físicas, buscando elevar o padrão de qualidade dos cursos oferecidos. Este exame é obrigatório, por lei, para todos os estudantes que estão concluindo os cursos de graduação avaliados a cada ano. Em 1999, foi estabelecida uma vinculação mais efetiva entre o sistema de avaliação do ensino superior, do qual o "Provão" se constitui um importante instrumento, e os processos de renovação do reconhecimento dos cursos e de credenciamento das instituições.

A partir da Portaria Ministerial no 755, de 11 de maio de 1999, 101 cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil que obtiveram conceitos baixos no Provão e na Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, conduzidas pela SESu, foram submetidos ao longo de 1999 a nova visita das Comissões de Especialistas da SESu e, a partir de suas recomendações, o MEC encaminhou ao CNE pareceres sugerindo renovação do reconhecimento ou estabelecimento de prazo para o atendi-

1 Administração, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária, Odontologia, Engenharia Elétrica, Jornalismo, Letras, Matemática, Economia, Engenharia Mecânica e Medicina.

mento das exigências mínimas, sob pena de fechamento.

Como contraface da decisão administrativa de submeter ao processo de renovação o reconhecimento dos cursos com baixo desempenho, o MEC abriu caminho para a renovação automática do reconhecimento dos cursos bem conceituados em três avaliações consecutivas. Caminha-se, assim, para a substituição de controles processuais e burocráticos por avaliações externas sistemáticas.

Quanto à divulgação dos resultados, além da classificação de acordo com uma escala com cinco faixas de conceito (A, B, C, D e E), a partir de 1999, cada curso passou a receber a distribuição percentual das médias de seus alunos por faixa de desempenho. O novo formato revela não apenas a evolução da média padronizada de cada curso, como vinha sendo feito, mas também o percentual dessa evolução em comparação com o desempenho obtido no exame imediatamente anterior. Outra mudança refere-se à substituição dos conceitos pertinentes à titulação acadêmica e à jornada de trabalho do corpo docente, por uma apresentação da distribuição percentual por categoria, em relação ao número total de professores do curso.

Diante de sua principal finalidade – produzir referências objetivas para incentivar e orientar as instituições a corrigirem suas deficiências e a investirem na melhoria do ensino –, o MEC realizou seminários nacionais com coordenadores de curso para discutir o impacto das avaliações sobre os cursos de graduação. Promovidos em parceria com conselhos de classe, organizações profissionais, associações nacionais de ensino e representações das instituições de ensino superior, os seminários geraram consensos como o fato de os resultados do Provão serem um instrumento importante para estimular e orientar a melhoria do ensino de graduação, principalmente no que diz respeito à atualização do currículo, reestruturação do projeto pedagógico dos cursos, prática docente e condições de oferta e de trabalho. O exame também está provocando alterações nas formas de avaliação curricular do desempenho dos alunos, com enfoque voltado para as habilidades e competências adquiridas ao longo da trajetória acadêmica.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciado em 1990, o Saeb foi estruturado no sentido de produzir informações sobre o desempenho da educação básica em todo o país, abrangendo as diferentes realidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Entre os principais objetivos do Saeb, podem ser destacados:

- monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica;

- oferecer às administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais que lhes permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos.

A cada dois anos, são levantados dados que, além de verificar o desempenho dos alunos, mediante aplicação de testes de rendimento, investigam fatores socioeconômicos e contextuais que interferem na aprendizagem. Estes fatores aparecem agrupados em quatro áreas de observação: escola, gestão escolar, professor e aluno.

Sua aplicação é feita em uma amostra nacional de alunos representativa do país e de cada uma das 27 unidades da Federação² No primeiro ciclo do Saeb, em 1990, aderiram 23 estados. Somente a partir de 1995, tornou-se de fato um sistema nacional, passando a abranger os ensinos fundamental e médio, com a adesão de todos os estados e todas as redes de ensino – estaduais, municipais e particulares. A participação continua sendo voluntária, o que revela que os dirigentes dos sistemas de ensino reconheceram a importância desta ferramenta para monitorar as políticas educacionais.

O Saeb procura aferir a proficiência do aluno, entendida como um conjunto de competências e habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas³ abrangendo as três séries tradicionalmente associadas ao final de cada ciclo de escolaridade: a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. Também são aplicados questionários em uma amostra de professores e diretores, obedecendo ao mesmo critério estatístico que assegura a representatividade das redes de ensino de todos os estados do Distrito Federal.

Para a avaliação dos alunos, utiliza-se uma grande quantidade de questões – cerca de 150 por série e disciplina –, o que lhe confere maior validade curricular, pois contempla uma amplitude maior de conteúdos e habilidades, abrangendo grande parte daquilo que é proposto nos currículos estaduais.

Desde a sua criação, as características gerais do Saeb, em termos tanto de objetivos quanto de estrutura e concepção, mantiveram-se constantes. No entanto, a partir de 1995, foram implementadas importantes mudanças metodológicas, sobretudo com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite ordenar o desempenho dos alunos em um *continuum*. Isso é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre as séries e a transformação das escalas de cada disciplina para a obtenção de uma escala comum.

O desempenho dos alunos, em cada uma das discipli-

2 O Saeb/97 contou com a participação de 167.196 alunos distribuídos em 5.659 turmas de 1.993 escolas públicas e privadas. Também participaram da pesquisa 13.267 professores e 2.302 diretores. Em 1999, o Saeb realizou o seu quinto levantamento nacional consecutivo – os anteriores foram em 1990, 1993, 1995 e 1997. Participaram da amostra do Saeb/99 360.451 alunos, distribuídos em 7.011 escolas públicas e privadas, sendo 133.143 da 4ª série, 114.516 da 8ª série do ensino fundamental e 112.792 da 3ª série do ensino médio. Em relação ao levantamento anterior, de 1997, houve, portanto, um crescimento de 115,6%. Esta expansão da amostra teve como objetivo garantir maior confiabilidade na comparação do desempenho por estado e por rede de ensino. Também foram pesquisados 44.251 professores e 6.800 diretores de escolas.

3 O Saeb/99 incorporou novas disciplinas a serem avaliadas. Além de Português, Matemática e Ciências para os alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e de Português, Matemática, Biologia, Física e Matemática, para os alunos da 3ª série do ensino médio, foram incluídas as disciplinas de Geografia e História.

nas avaliadas, é apresentado em uma escala de proficiência, que pode variar de 0 a 500 pontos. Cada disciplina tem uma escala específica, não sendo comparáveis as escalas de diferentes disciplinas. A média de proficiência obtida pelos alunos de cada uma das três séries avaliadas indica, portanto, o lugar que ocupam na escala de cada disciplina.

A descrição dos níveis de proficiência nas escalas demonstra o que os alunos efetivamente sabem e foram capazes de fazer, isto é, o conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e as habilidades instrumentais adquiridas, na sua passagem pela escola. As escalas de proficiência mostram, portanto, uma síntese do desempenho dos alunos e, ao serem apresentadas em uma escala única, torna-se possível comparar o desempenho dos alunos, tanto entre os diversos anos de levantamento quanto entre as séries avaliadas.

Nesse sentido, pode-se comparar o que os parâmetros e os currículos oficiais propõem e aquilo que está sendo efetivamente desenvolvido em sala de aula. Ou seja, o Saeb releva a distância entre o currículo proposto e o currículo ensinado.

Os resultados do Saeb constituem assim um precioso subsídio para orientar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, pois permitem identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos.

Uma das distorções que as novas diretrizes curriculares pretendem eliminar é precisamente o caráter enciclopédico dos currículos, que tem afetado negativamente a aprendizagem dos alunos. As reformas desencadeadas pelo MEC, consoantes com a nova LDB, induzem mudanças nos currículos propostos, de modo a reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na educação básica e incentivar uma abordagem pedagógica mais voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais.

Os resultados do Saeb permitem ainda identificar as áreas e conteúdos nos quais os alunos apresentam maiores deficiências de aprendizagem, orientando programas de capacitação em serviço e formação continuada de professores. A utilização do Saeb como subsídio para planejar programas de capacitação docente vem sendo feita desde 1995. Por isso, tem sido fundamental a permanente articulação entre o Inep e as equipes estaduais do Saeb, permitindo aos dirigentes das redes públicas desenvolver um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem verificados em cada unidade da Federação.

A DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Com a finalidade de tornar as informações produzidas acessíveis aos usuários, constituídos pelos diferentes atores da área educacional e pelos segmentos sociais interessados na questão, o Centro de Informações e Biblioteca em

Educação (Cibec) passou por uma completa reestruturação, transformando-se em núcleo difusor de informações educacionais, com ênfase na avaliação e estatísticas produzidas pelo próprio Inep e em informações gerais processadas por instituições nacionais e internacionais. O sistema de informações do Cibec permite a disseminação virtual e local e apresenta os produtos descritos a seguir.

Perfil Municipal da Educação Básica (PMBE)

O PMBE é um aplicativo que disponibiliza informações sobre a situação socioeconômica e educacional brasileira. Desenvolvido em parceria com a Fundação Seade, reúne, em um único programa, dados educacionais produzidos pelo Inep e dados estatísticos de diversas fontes oficiais, como o Ministério da Fazenda, a Fundação IBGE, a Fundação Seade, as Secretarias Estaduais da Fazenda e os Tribunais de Contas dos Estados.

O sistema dispõe de 252 variáveis sobre os 5.507 municípios instalados até 1996, dez regiões metropolitanas, os 26 estados e o Distrito Federal, as cinco grandes regiões e o Território Nacional.

Programa de Legislação Educacional Integrada (ProLEI)

O ProLEI é um aplicativo que reúne toda a legislação federal, indexando leis, medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres e instruções normativas, na área de políticas educacionais, publicadas a partir de 1996, após a aprovação da LDB. A legislação anterior à LDB também poderá, eventualmente, ser encontrada, desde que esteja relacionada com as normas em vigor.

O ProLEI permite uma pesquisa fácil e rápida usando a Internet. Desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), o ProLEI tem como principal característica a possibilidade de relacionar ou correlacionar duas ou mais normas, através de *links*, identificando a ligação entre as mesmas.

O Cibec conta ainda com outros produtos como a *Biblioteca Virtual da Educação (BVE)*, que é um catálogo com *links* para mais de 1.600 sites educacionais brasileiros e estrangeiros selecionados na Internet, sobretudo os que se referem à avaliação e estatísticas educacionais; a *Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)*, que reúne artigos, estudos, ensaios e livros nos diferentes temas educacionais, permitindo a realização de pesquisas por assunto, autor, título e ano; e o *Thesaurus Brasileiro de Educação – Brased*, que é uma ferramenta de linguagem documental, que utiliza vocabulário controlado e funciona como mecanismo de localização de documentos e indexação, podendo se constituir como ferramenta ideal para a organização de bibliotecas.

COMENTÁRIOS FINAIS

Esta descrição sumária dos principais projetos desenvolvidos pelo Inep permite concluir que, na década de 90, o Brasil realizou notáveis progressos na área de avaliação e produção de informação educacional. Como resultado

desses esforços, promovidos com maior intensidade nos últimos cinco anos, o país conta hoje com um sistema moderno e eficiente de indicadores que possibilita monitorar as políticas e diagnosticar com acuidade as deficiências do ensino. O impacto das avaliações nacionais e levanta-

mentos periódicos realizados pelo Inep provocou mudanças que se refletem hoje na nova agenda do debate educacional. A divulgação das informações contribui para qualificar a demanda, desencadeando uma dinâmica de transformação na qual a sociedade torna-se o agente principal.

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

Doutor em Educação, UFRJ
Professor do Programa de Mestrado do CEFET/RJ

Resumo

O presente trabalho se inicia apresentando um recente estudo realizado por um instituto de pesquisa onde fica patente a importância que o jovem atribui à educação, à escola e ao professor, ao mesmo tempo em que apresenta sua preocupação com a violência. Com este motivador, discute os conceitos de conflito e de conflito escolar, apresenta inúmeras maneiras de classificar os conflitos e os conflitos escolares a fim de contribuir com o entendimento do problema, indica a mediação de conflito como alternativa potente e viável para a diminuição da violência escolar e, ao final, enumera questões que devem ser consideradas quando a escola se propõe a implantar um programa de mediação escolar do conflito.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Violência escolar. Conflito escolar. Mediação do conflito escolar

Introdução

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

Já dissemos alhures (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002) que os problemas novos da violência escolar no Brasil são um problema antigo em outros países como Estados Unidos, França, Reino Unido, Espanha, Argentina e Chile, dentre outros, onde já se percebe um conjunto de políticas públicas mais ou menos eficientes dirigidas aos diversos atores que compõem este complexo sistema que é o fenômeno violência escolar. Estes países possuem já alguma tradição em programa de redução da violência escolar como apontam Debarbieux e Blaya (2002) e, no Brasil, é possível enumerar alguns estudos pontuais até aproximadamente 2000, quando passamos a contar com um número maior de estudos e pesquisas sobre os diversos ângulos da violência escolar como, por exemplo, Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002), Chrispino e Chrispino (2002), dentre outros.

Os diversos estudos publicados em língua portuguesa disseminaram idéias, aclararam os problemas e listaram alternativas já testadas em sociedades distintas, permitindo que a comunidade educacional brasileira reunisse informações para enfrentar um problema importante, no esforço de tirar a “diferença” causada por alguns anos de atraso na percepção do problema e na busca de soluções próprias. No rastro dessas iniciativas, a produção acadêmica brasileira já começa a demonstrar bons resultados no tema, apesar de serem encontrados apenas 7 grupos de pesquisa no Diretório LATTES, quando consultado utilizando as palavras chave “violência escolar” e “violência na escola”, o que indica que a produção deve estar vincu-

lada a grupos com linhas de pesquisa e temas de pesquisa outros que absorvem os assuntos correlacionados com o universo da violência escolar.

Experiências importantes vêm sendo realizadas como a do programa de Mestrado da Universidade Católica de Brasília/Observatório da Violência que já produz uma série de pesquisas focada na violência escolar, mas correlacionando-a com a visão docente (OLIVEIRA, M. G. P., 2003; OLIVEIRA, R. B. L., 2004), com a comunidade (SILVA, 2004), com o rendimento escolar (VALE, 2004), com a gestão escolar (CARREIRA, 2005), com a visão discente (RIBEIRO, 2004; FERNANDES, 2006), dentre outras.

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

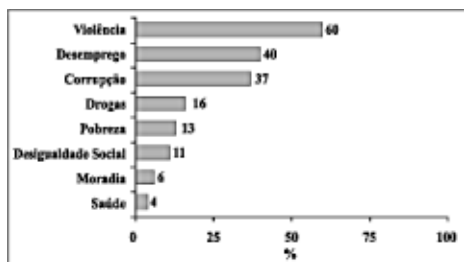
Educação, juventude e violência

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

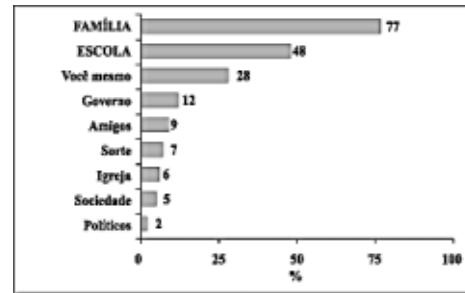
A educação – apesar da existência de programas importantes como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF–, vem sofrendo com a falta de políticas públicas de longo prazo e efetivas que atendam às necessidades da comunidade, vem sendo esvaziada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

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

Pergunta: Dentre estes, quais são os dois mais graves problemas do Brasil?



Pergunta: Quem você considera mais responsável pela garantia de um bom futuro para pessoas como você?



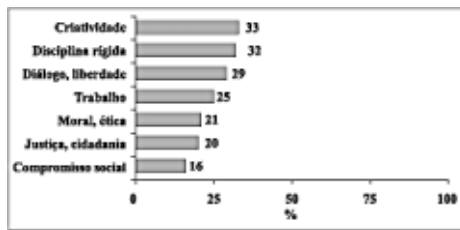
Pergunta: Gostaria que você dissesse, para cada uma das pessoas e instituições que vou falar, se você confia ou não confia

INSTITUIÇÕES	CONFIA	NÃO CONFIA	NÃO TEM OPINIÃO
Professores	84%	13%	3%
Escola Particular	77%	18%	5%
Escola Pública	76%	19%	5%
Médicos	75%	21%	4%
Religião	71%	23%	6%
Igreja Católica	66%	26%	8%
Igreja Evangélica	61%	30%	8%
Televisão	60%	36%	4%
Rádios	62%	35%	4%
Jornais	59%	37%	4%

Pergunta: Para cada frase citada, gostaria de saber se você concorda ou discorda

PONTOS	CONCORDA	DISCORDA
A educação dos jovens deve ter limites bem definidos	82%	14%
No Brasil, é possível melhorar a condição social através do voto	73%	21%
No Estado, um cidadão não tem só direitos, tem deveres para com a sociedade	70%	24%
O voto pode mudar a situação do país	64%	30%
O importante para os jovens é viver o momento, sem se preocupar com o futuro	57%	40%
Os jovens são desmotivados e nada lhes interessa	50%	46%
A experiência profissional é mais importante que a educação	49%	46%
Os direitos humanos no Brasil só protegem os que não respeitam os direitos dos outros	49%	44%

Pergunta: Dentre estes, para qual ponto você julga que uma boa escola deveria estar voltada? (1º e 2º lugares)



Podemos depreender da pesquisa (1) que o jovem identifica na violência o maior problema da sociedade atual, superando, inclusive, o desemprego; (2) que a escola ocupa o segundo lugar entre as instituições importante para o desenho de seu futuro, perdendo apenas para a família; (3) professores e escolas são as duas “instituições” que encabeçam a lista de confiança com altos índices percentuais; (4) os jovens, diferentemente do que diz o senso comum, solicitam os limites próprios à juventude e (5) confirmando o item 4, o jovem julga que a disciplina rígida, juntamente com criatividade e diálogo, fazem parte da boa escola, para desespero de gestores e docentes que defendem o “vai-levando” ou o laissez-faire, certamente pela lei de menor esforço, já que o salário é o mesmo no final do mês.

Apesar de todas as dificuldades, o jovem ainda crê na educação como alternativa e na escola como instrumento de mobilidade social e de diferenciação para o futuro.

Motivado por isso, podemos buscar entender melhor o que pode estar causando a violência na escola, sempre lembrando que a nossa é uma leitura, uma proposta, uma alternativa. Certamente haverá outras, desenvolvidas e amparadas a partir de outras percepções e experiências.

O conflito e o conflito na escola

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

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

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

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

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

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelos menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo

da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos. Uma segunda causa de conflitos é a dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, de condições para estabelecer o diálogo. Temos defendido que a massificação da educação se, por um lado, garantiu o acesso dos alunos à escola, por outro, expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela – a escola – não estava preparada para absorver.

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

(2006, p. 103) realizada com alunos e professores de diferentes escolas do Distrito Federal. Ao solicitar que professores e alunos identifiquem níveis de gravidade de violên-

cia a partir de ocorrências cotidianas, percebe-se a divergência de opinião: isto dá origem a conflitos. Vejamos alguns exemplos:

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

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

Podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. Como a escola está acostumada historicamente a lidar com um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião. E isso numa comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim, uma anomalia do controle social.

Porém, o mito de que o conflito é ruim está ruindo. O conflito começa a ser visto como uma manifestação mais natural e, por conseguinte, necessária às relações entre pessoas, grupos sociais, organismos políticos e Estados. O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que vêem nele algo a ser evitado:

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

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

A ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem, em toda sociedade humana, não é outra coisa senão uma normatização do conflito. Tome-mos como exemplo o conflito político: apesar de parecer ruptura da ordem anterior, há continuidade e regularidade

em alguns aspectos tidos como indispensável pela sociedade, que exige a ordem e de onde emanam os conflitos.

Somente estudo e compreensão das relações que existem dentro da ordem podem permitir o entendimento completo dos conflitos que nela se originam e que, por fim, são a razão de sua existência. Por exemplo, os sócios que brigam. É necessário ver as condições em que se fez a sociedade e as expectativas dos sócios. Possivelmente, cada um deles terá entendimento pessoal das regras que iniciaram a sociedade e possuíam, por derivação, expectativas diferentes. Instala-se o conflito!

O conflito está regulado de tal modo que nem sempre nos damos conta sequer de sua existência. Como exemplo disso, temos o futebol ou o desfile das escolas de samba: eles excluem a violência como a entendemos comumente e prevêm um modelo de comportamento cooperativo, mas os interesses são frontalmente conflitantes!

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

Classificações dos conflitos

A fim de melhor entender suas possibilidades, buscaremos alguns exemplos de classificação de conflito, pois, segundo Redorta (2004, p. 95),

classificar é uma forma de dar sentido. A classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento. Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência de algo.

Vamos buscar algumas classificações gerais de conflito

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

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

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

Para Deutsch (apud MARTINEZ ZAMPA, 2004, p. 27), os conflitos podem ser classificados em 6 tipos: Verídicos (conflitos que existem objetivamente), contingentes (situações que dependem de circunstâncias que mudam facilmente), descentralizados (conflitos que ocorrem fora do conflito central), mal atribuídos (se apresentam entre par-

tes que não mantêm contatos entre si), latentes (conflitos cuja origem não se exteriorizam) e falsos (se baseiam em má interpretação ou percepção equivocada).

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

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

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

de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado.

Na comunidade escolar existem pontos que contribuem para o surgimento dos conflitos e que, no mais das vezes, não são explícitos ou mesmo percebidos. A prioridade que se dá para os diferentes conflitos escolares é um primeiro ponto. Martinez Zampa (2005, p. 29) diz que os professores consideram que os conflitos mais frequentes e importantes se dão entre seus colegas e diretores, colocando em segundo lugar de importância os conflitos entre

alunos. Essa posição não é ratificada por Oliveira e Gomes (2004, p. 52-53), que descrevem como os docentes vêem os valores e violência escolares. Ao se referirem às escolas que foram pesquisadas, escrevem:

O clima entre direção, professores e alunos parecia bastante amistoso. No entanto, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar funcionavam precariamente devido à falta de participação e envolvimento da comunidade escolar.

O relacionamento entre os professores parecia muito bom, manifestado, inclusive, pelos intervalos muito animados. Segundo informações colhidas, a amizade entre os docentes continuava fora dos muros da escola, nas festas de confraternizações, aniversários, churrascos e outras.

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

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

- Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino.
- Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar.
- Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.
- Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional)

Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado para a escola e seu entorno. Saindo do universo geral dos conflitos educacionais – enumerados restritamente – podemos relacionar os que chamaremos de conflitos escolares, por acontecerem no espaço próprio da escola /ou com seus atores diretos.

Dentre as classificações possíveis, escolhemos adaptar

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

- Entre docentes, por:
 - falta de comunicação;
 - interesses pessoais;
 - questões de poder;
 - conflitos anteriores;
 - valores diferentes;
 - busca de “pontuação” (posição de destaque);
 - conceito anual entre docentes;
 - não-indicação para cargos de ascensão hierárquica;
 - divergência em posições políticas ou ideológicas.
- Entre alunos e docentes, por:
 - não entender o que explicam;
 - notas arbitrárias;
 - divergência sobre critério de avaliação;
 - avaliação inadequada (na visão do aluno);
 - discriminação;
 - falta de material didático;
 - não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes);
 - desinteresse pela matéria de estudo.
- Entre alunos, por:
 - mal entendidos;
 - brigas;
 - rivalidade entre grupos;
 - discriminação;
 - bullying;
 - uso de espaços e bens;
 - namoro;
 - assédio sexual;
 - perda ou dano de bens escolares;
 - eleições (de variadas espécies);
 - viagens e festas.
- Entre pais, docentes e gestores, por:
 - agressões ocorridas entre alunos e entre os professores;
 - perda de material de trabalho;
 - associação de pais e amigos;
 - cantina escolar ou similar;
 - falta ao serviço pelos professores;
 - falta de assistência pedagógica pelos professores;
 - critérios de avaliação, aprovação e reprovação;
 - uso de uniforme escolar;
 - não-atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da gestão.

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

- Organizacionais
 1. setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções (direção, técnico etc);
 2. o salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionário e docentes, etc

3. se são públicas ou privadas.
- **Culturais**
 1. comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras (por exemplo, os bairros e suas características, as organizações sociais do bairro, as condições econômicas de seus habitantes, etc)
 2. raciais e identidades: são aqueles grupos sociais que possuem um pertencimento e afiliação que faz asua condição de existência no mundo. Estes, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e habitus que retroalimentam o estabelecimento de ensino (por exemplo, a presença de fortes componentes migratórios na região, etc)
 - **Pedagógicos**

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

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

 1. em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção etc)
 2. familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola.
 3. individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito. No momento em que realçamos o conflito na escola, gostaríamos de chamar à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre.

Por que a mediação do conflito na escola

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

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

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

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

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

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

O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer.

Sobre a gestão destes itens, escreve Heredia, citando Ray Scanhaltz (apud HEREDIA, 1998), diretor de programas educacionais de San Francisco:

Pedir aos estudantes disciplina, sem provê-los das habilidades requeridas, é como pedir a um transeunte que encontre Topeka, Kansas, sem fazer uso de uma bússola [...]. Não podemos esperar que os estudantes se comportem de um modo disciplinado se não possuem as habilidades para fazê-lo.

É possível, também pensar na introdução do tema mediação de conflito no currículo escolar, o que seria uma oportunidade para verbalizar a questão e tornar claro o que se espera dele – o jovem – no conjunto de comportamentos sociais. De outra forma, é dizer ao jovem e à criança

que suas diferenças podem transformar-se em antagonismos e que, se estes não forem entendidos, evoluem para o conflito, que deságua na violência. Cabe ressaltar que esse aprendizado e essa percepção social, quando ocorrem com o estudante, são para sempre.

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

- O conflito faz parte de nossa vida pessoal e está presente nas instituições. 'É melhor enfrentá-lo com habilidade pessoal do que evitá-lo' (HEREDIA, 1998 apud CHRISPINO, 2004).
- Apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.
- Constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola.
- Cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema divergência " " antagonismo " " conflito " " violência.
- O uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o "clima escolar".
- O uso da mediação de conflitos terá conseqüên-

cias nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio, incivilidades, etc.

- Melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula.
- Desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito.
- Consolida a boa convivência entre diferentes e divergentes, permitindo o surgimento e o exercício da tolerância.
- Permite que a vivência da tolerância seja um patrimônio individual que se manifestará em outros momentos da vida social.

Cremos que as vantagens dos programas de mediação escolar são bastante numerosas. Apesar disso, poucas são as avaliações quantitativas sobre o impacto dos programas de mediação de conflito. Kmitta (1999, p. 293) ensaia um estudo de resultados quantitativos a partir de dez programas de mediação escolar nos Estados Unidos, que podem indicar alguns resultados promissores nesse tipo de técnica e nesse esforço de implantação da cultura de mediação de conflito. Aponta ele:

Resumo de estudos que documentam mediações e porcentagens de êxito

NOME	ANO DO ESTUDO	ESTADO	Nº DE MEDIAÇÕES	ÊXITO (%)
The Ohio Commission on Dispute Resolution	1990/93	Ohio	256	100 %
Model School	1993/94	Georgia	126	96,8 %
Jones e Carlin	1992/94	Pennsylvania	367	90,0%
Judge	1989/90	Ohio	125	100%
Hamlin	1993/94	Illinois	47	94,0%
Hart	1993/94	Indiana	350	97,0%
Carpenter e Parco	1992/94	Nevada	347	86,5%
Carruthers	1993/94	Carolina do Norte	841	92,7%
Crary	1989	Califórnia	96	97,0%
Kmitta e Berlowitz	1993/95	Ohio	248	82,2%
Totais			2.803	88,5%

Algumas questões norteadoras para o modelo de programa de mediação escolar

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

Nossa pretensão, ao apresentar um conjunto de distintas classificações de conflito foi permitir alternativas para identificação particularizada de cada contexto escolar. Não há receita na mediação de conflito que possa ser aplicada

indistintamente a escolas diferentes. Cada escola é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal, merecerá um diagnóstico específico de conflitos e um modelo próprio.

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

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

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

10. Critérios para a Seleção dos Mediadores de Conflito: desempenho acadêmico ou “respeitabilidade” entre os pares?

À guisa de conclusão

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

Não é nossa a proposta de contrapormo-nos a partir de cada uma dessas expressões. No exercício de contravérsia que pregamos ao longo deste trabalho, vamos, mais uma vez, apresentar grandes idéias que contemplam o “outro lado” e deixar que cada um reflita e decida. Afinal, podemos pensar diferentemente e isso faz parte das relações humanas. Vejamos o que nos diz Porro (2004):

7 GRANDES MOTIVOS PARA REALIZAR O PROGRAMA DE MEDIAÇÃO:

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

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- CARREIRA, D. B. X. Violência nas escolas: qual o papel da gestão?. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- FERNANDES, K. T. O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- HEREDIA, R. A. S. Resolución de conflictos en la escuela. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 44-65, jul./ago. 1998.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Como reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- KMITTA, D. Pasado y futuro de la evaluación e los programas de resolución de conflictos escolares. In: BRADONI, F. (Comp.). Mediación escolar. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- MARTINEZ ZAMPA, D. Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- MOORE, C. W. O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.
- OLIVEIRA, M. G. P. Percepção de valores nas escolas pelos docentes de ensino médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.
- OLIVEIRA, M. G. P.; GOMES, C. A. Como os docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio. RBP AE, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 45-70, jan./jun. 2004.
- OLIVEIRA, R. B. L. Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. Estratégias educativas para a prevenção da violência. Brasília, DF: UNESCO: UCB, 2002.
- PORRO, B. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- REDORTA, J. Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.
- RIBEIRO, R. M. C. Significações da violência escolar na perspec-

tiva dos alunos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RIO DE JANEIRO (RJ). O jovem, a sociedade e a ética. Rio de Janeiro: IBOPE., 2006.

Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/rio/jovens.ppt> >.
Acesso em: 9 abr. 2007.

SCHVARSTEIN, L. Diseño de un programa de mediación escolar. Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p. 20-35, jul./ago. 1998.

SILVA, M. N. Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

VALE, C. M. R. Violência simbólica e rendimento escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

Recebido em: 31/10/2006
Aceito para publicação em: 5/02/2007

5. COLL, CÉSAR E OUTROS. O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 2006.

Jeferson Anibal Gonzalez - Pedagogo (FFCLRP/USP) e Mestrando em Educação (FE/UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR (GT/UNICAMP).

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

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

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

A instituição escolar é identificada pelo seu caráter social e socializador. É por meio da escola que os seres humanos entram em contato com uma cultura determinada. Nesse sentido, a concepção construtivista compreende um espaço importante à construção do conhecimento individual e interação social, não contrapondo aprendizagem e

desenvolvimento. Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experimentações e conhecimentos prévios. É preciso *aprender significativamente*, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade. A pré-existência de conteúdos confere certa peculiaridade à construção do conhecimento, que deve ser entendida como a atribuição de significado pessoal aos conteúdos concretos, produzidos culturalmente.

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

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

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

enciam a forma como o aluno constrói sua relação com os outros e com o conhecimento; reconhecer essa dimensão afetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo.

Em relação à motivação para conhecer, é necessário compreender a maneira como alunos encaram a tarefa de estudar, que pode ser dividida em dois enfoques: o *enfoque profundo* e o *enfoque superficial*. No *enfoque profundo*, o aluno se interessa por compreender o significado do que estuda e relaciona os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências. Já no *enfoque superficial*, a intenção do aluno limita-se a realizar as tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o professor considera como relevante, uma resposta desejável e não a real compreensão do conteúdo. Importante ressaltar que o enfoque com que o aluno aborda a tarefa pode variar; dessa forma, o enfoque profundo pode ser a abordagem de uma relação a uma tarefa e o enfoque superficial em relação a outras pelo mesmo aluno. A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino da qual esse aluno participa. Entretanto, o enfoque profundo pode ser trabalhado com os alunos de maneira intencional. Para isso, é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, esforço e envolvimento pessoal.

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

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

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

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

Identificam-se alguns aspectos globais como elementos básicos que auxiliam na determinação do estado inicial dos alunos: a disposição do aluno para realizar a tarefa proposta, que conta com elementos pessoais e interpessoais com

sua auto-imagem, auto-estima, a representação e expectativas em relação à tarefa a ser realizada, seus professores e colegas; capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades compreendidas em certos níveis de inteligência, raciocínio e memória que possibilitam a realização da tarefa.

Os conhecimentos prévios podem ser compreendidos como *esquemas de conhecimento*, ou seja, a representação que cada pessoa possui sobre a realidade. É importante ressaltar que esses esquemas de conhecimento são sempre visões parciais e particulares da realidade, determinadas pelo contexto e experiências de cada pessoa. Os esquemas de conhecimento contêm, ainda, diferentes tipos de conhecimentos, que podem ser, por exemplo, de ordem conceitual (saber que o coletivo de lobos é alcatéia), normativa (saber que não se deve roubar), procedimental (saber como se planta uma árvore). Esses conhecimentos são diferentes, porém não devem ser considerados melhores ou piores que outros.

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

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

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

- 1) *Conhecer as respostas corretas*: Nessa concepção entende-se que aprender significa responder satisfatoriamente as perguntas formuladas pelos professores. Reforçam-se positivamente as respostas corretas, sancionando-as. Os alunos são considerados receptores passivos dos reforços dispensados pelos professores.
- 2) *Adquirir os conhecimentos relevantes*: Nessa concepção, entende-se que o aluno aprende quando apreende informações necessárias. A principal atividade do professor é possuir essas informações e oferecer múltiplas situações (explicações, leituras, vídeos, conferências, visitas a museus) nas quais os alunos possam processar essas informações. O conhecimento é produto da cópia e não processo de significação pessoal.
- 3) *Construir conhecimentos*: Os conteúdos escolares são aprendidos a partir do processo de construção pessoal do mesmo. O centro do processo educativo é o aluno, considerado como ser ativo que aprende a aprender. Auxiliar a construção dessa competência é o papel do professor.

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

Compreendendo-se que aprender é construir conhecimentos, identifica-se a natureza ativa dessa construção e

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

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

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

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

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

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

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

6. Os enfoques didáticos (Antoni Zabala)

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

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

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

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

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

A questão da avaliação do processo educativo tem sido muito discutida. Com o desenvolvimento de propostas teóricas, metodológicas e instrumentais, expressões e conceitos como o de *avaliação inicial, formativa e somatória* povoam o vocabulário educacional. Junto a isso, construiu-se o consenso de que não se deve avaliar somente o aluno, mas também a atuação do professor, o planejamento de atividades e também sua aplicação. No entanto, muitas questões ainda se encontram sem respostas e se configuram como desafios aos envolvidos com o tema.

Uma primeira questão a ser levantada é a relação entre a avaliação e uma série de decisões relacionadas a ela, como promoção, atribuição de crédito e formatura de alu-

nos. Essas decisões não fazem parte, em sentido estrito, do processo de avaliação, porém essas decisões devem ser coerentes com as avaliações realizadas. O desafio é alcançar a máxima coerência entre os processos avaliativos e as decisões a serem tomadas.

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

Ao contrário das concepções que buscam neutralizar as influências do contexto nos resultados das avaliações, a con-

cepção construtivista ressalta a necessidade de considerar as variáveis proporcionadas pelos diversos contextos particulares. Para isso, recomenda-se a utilização de uma gama maior possível de atividades de avaliação ao longo do processo educativo.

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

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

6. CONTRERAS, JOSÉ. A AUTONOMIA DOS PROFESSORES. SÃO PAULO: CORTEZ, 2002.

1- Introdução

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

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

Em relação à autonomia dos professores, estamos diante de um caso parecido. Uma vez que a expressão passou a fazer parte dos *slogans* pedagógicos, já não pode-

mos evitá-la. Porém, usá-la como *slogan* é apoiar os que têm a capacidade de exercer o controle discursivo, os que se valem da retórica para criar consenso evitando a discussão.

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

Esta é a pretensão deste livro. Esclarecer o significado da autonomia de professores, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe podem ser atribuídos, bem como avançar na compreensão dos problemas educativos e políticos que encerra. Deve-se compreender, no entanto, que apesar da pretensão de esclarecer os diferentes significados da autonomia, isto não quer dizer que o propósito seja puramente conceitual. Contreras pretende captar a significação no contexto de diferentes concepções educativas e sobre o papel daqueles que ensinam.

O esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de conceber os docentes, bem como as atribuições da sociedade na qual esses profissionais atuam. Ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação.

O presente texto está estruturado em três partes:

- na Parte I, analisa-se o problema do profissionalismo no ensino, situando essa questão no debate sobre a proletarização do professor, as diferentes formas de entender o que significa ser profissional e as ambiguidades e contradições ocultas na aspiração à profissionalidade.
- na Parte II, o autor discute as três tradições diferentes com respeito à profissionalidade de professores: a que entende os professores como técnicos, a que defende o ensino como uma profissão de caráter reflexivo e a que adota para o professor o papel do intelectual crítico.
- a Parte III é dedicada a estabelecer uma visão global do que se deve entender por autonomia de professores, mostrando o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, e propondo as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter que não signifique nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual.

Segundo o autor, este não é um livro no qual se façam propostas concretas, se entendermos por isso planos de ação. Ao contrário, o livro possui, sim, um sentido muito prático, se aceitarmos que a forma com que pensamos tem muito a ver com a forma com que encaramos a realidade e decidimos nela nos inserir. A Autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação, o intercâmbio.

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

CAPÍTULO 1: A AUTONOMIA PERDIDA: A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é a sua condição de profissional. Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docentes, não são sequer expressões neutras. O tema do profissionalismo – como todos os temas em educação – está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesse e agendas mais ou menos escusas.

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido apenas de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência definiu-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar, temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. E também o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível.

Esta é a razão pela qual, se quisermos abordar o tema da autonomia profissional, precisamos discutir os aspectos

contraditórios e ambíguos que encerra. A aspiração do autor com essa discussão é, portanto, conseguir manter o confronto ideológico, com o objetivo de resgatar uma posição comprometida com determinados valores para a prática docente.

O tema da proletarização dos professores nos oferece uma perspectiva adequada para essa preocupação. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

1. O debate sobre a proletarização dos professores

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

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

- a) A separação entre concepção e execução no processo produtivo;
- b) A desqualificação;
- c) A perda de controle sobre o seu próprio trabalho.

Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado.

No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica”, tanto no que se fere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros

de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos -, os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar (Bobbit, 1918).

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas e diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. (Jimenez Jaen, 1988). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino.

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

2. Profissionalismo e proletarização

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

Segundo Apple (1989b), não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação, sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais.

A tese definida por Lawn e Ozga sobre este particular: “Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho (...). Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho (...). O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos

professores de um espaço defensivo em torno da referida “qualificação””. (Lawn e Ozga, 1988:213).

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

3. A Proletarização em nosso contexto recente

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

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

O certo é que essa requalificação permite transformar e ocultar a forma de controle, ao justificar-se por seu valor técnico para a eficácia, “neutralizando” o conteúdo anterior puramente ideológico. Desta maneira, embora pudéssemos falar de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade cada vez mais detalhadas, isto não ocorre em um processo de anterior domínio e independência profissional.

O modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação.

4. O controle ideológico e controle técnico no ensino

Em primeiro lugar, embora a análise dos processos de proletarização costuma fazer referência fundamentalmente à perda das competências técnicas e a seu despreendimento das funções de concepção, com as quais se atribui significação ao trabalho, o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa,

é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor.

Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Se a posição clássica da proletarização era a perda da autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à “autogestão do controle externo”.

A RETÓRICA DO PROFISSIONALISMO E SUAS AMBIGUIDADES

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

1. Imagens e características

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de “profissionais” por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. É o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido, “autonomia profissional”, mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho, sobretudo em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares.

São muitos os quadros elaborados tentando expor quais são esses traços determinantes de uma profissão. Para Skopp, são eles:

- Um saber sistemático e global (o saber profissional);
- Poder sobre o cliente (disposição deste de acatar suas decisões);
- Atitude de serviço diante de seus clientes;
- Autonomia ou controle profissional independente;
- Prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status;
- Subcultura profissional especial.

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

- Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos);
- Vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes);
- Licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho);
- Independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente a seus clientes);
- Auto-regulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional).

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

2. O profissionalismo como ideologia

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

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

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

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

3. O controle sobre o conhecimento e as profissões do ensino.

A profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico. O profissionalismo, como assessoria de *experts* no planejamento e regulação escolar, transformava a administração política educativa em um problema meramente racional, que poderia ser resolvido mediante habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas graças ao caráter científico de seu conhecimento. (Popkewitz, 1991: cap.3)

“A formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a ‘natureza’ do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as

pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores” (Popkewitz, 1987:3)

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

4. As armadilhas do profissionalismo

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

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

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

5. Autonomia no profissionalismo

A reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão. É previsível que essa reação contra a intervenção externa possa se sustentar com mais facilidade diante dos setores mais fracos da sociedade, do que frente às organizações ou aos poderes públicos; isto é, ante os receptores de seus serviços e não frente a seus empregadores (Fernandez Enguita, 1993; Gil, 1996). Nesse sentido, os movimentos de profissionalização podem obter mais êxito em preservar suas atuações da crítica e da participação social, do que na determinação do conteúdo ou das condições de seu trabalho nas instituições nas quais se integram.

A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente.

OS VALORES DA PROFISSIONALIZAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1. A profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo

Como afirmaram Lawn e Ozga (1988), ou Carlson (1987;1992), as exigências profissionais que os professores podem fazer não se diferenciam em muitas ocasiões

das que podem ser feitas por outros trabalhadores. Pretender um maior controle sobre o próprio trabalho não é privativo dos trabalhadores da área de ensino, porém essa reivindicação não se reduz a um desejo de maior status.

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

2. A obrigação moral

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 1990:166 ss). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade de ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989:100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego. É preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado.

É inevitável o fato de que o trabalho de ensinar consista na relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais se pretende exercer uma influência, com a bondade das pretensões e com os aspectos mais pessoais de evolução, os sentimentos e o cuidado e atenção que podem exigir como pessoas (Noddings, 1986).

O aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente na relação educativa. Na verdade, sentir-se compromissado ou “obrigado” moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso.

O professor ou professora, inevitavelmente, se defronta com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, os níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

3. O compromisso com a comunidade

A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.

É também necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino. Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

Todos os campos de compromisso social da prática do-

cente supõem para os professores, em muitas ocasiões, um conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias tradições assentadas.

Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados na sua sala de aula, como forma de definir o lugar da sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e da política do exercício profissional do ensino.

4. A competência profissional

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido das consequências das práticas pedagógicas. Dificilmente, pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desta competência (Sockett, 1993: cap5).

É necessário destacar, de qualquer modo, que a atenção a competências profissionalizadoras que requerem um distanciamento dos contextos imediatos para entender os fatores de determinação da prática educativa há de ser compensada e simultaneamente sustentada com a atenção e cuidado às pessoas concretas que se deduz da obrigação moral.

Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas ele ou ela dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional, porque, como afirmou Gimeno: "(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções" (Gimeno, 1989:15).

MODELOS DE PROFESSORES: EM BUSCA DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DO DOCENTE

A Autonomia Ilusória: o professor como profissional técnico

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

1. A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica

Como afirmou Schön (1983;1992), o modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica. A ideia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Segundo essa perspectiva, Schein identificou no conhecimento profissional três componentes essenciais:

- a) *Ciência ou disciplina básica*, sobre o qual a prática se apóia e a partir do qual se desenvolve.
- b) *Ciência aplicada ou de engenharia*, a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas.
- c) *Habilidade e atitude*, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores da ciência básica e aplicada.

"A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se preparam as condições para o isolamento dos profissionais e seu confronto gremial" (Pérez Gómez, 1991 b: 375).

2. Domínio Técnico e dependência profissional

No campo da educação, a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado. O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente.

O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino (Holiday, 1990:29)

3. A irreduzibilidade técnica do ensino

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. A prática docente é, em grande medida, um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas de situações para as quais dispomos de tratamento.

Aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens, tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Por outro lado, os que se sensibilizam diante dessas questões, terão de aceitar o contexto mais amplo nas origens e consequências de sua prática educativa como parte de seu compromisso profissional,

embora percam necessariamente a segurança que lhes dava a redução de sua competência profissional, e se abrirão à complexidade, à instabilidade e à incerteza.

4. A autonomia ilusória: a incapacitação política

Eliot (1991b) denominou de “expert infalível” aquele tipo de professor que demonstra uma preocupação pelo rigor maior do que pela relevância. Segundo este autor, o *expert infalível* não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui.

Ainda segundo Elliott, dada a lacuna existente na epistemologia positivista, da prática entre o domínio do conhecimento técnico e seu uso nas situações reais, o “expert infalível” aplica esse conhecimento de forma intuitiva, baseando-se no saber do senso comum, que se manipula na cultura profissional.

Um dos efeitos evidentes da concepção dos professores como “experts técnicos” é o que se refere às finalidades do ensino. Em termos da prática de ensino, tanto a fixação externa de objetivos educacionais como sua redução a resultados, não resolvem os problemas de obrigação moral, os quais os professores necessariamente enfrentarão.

O DOCENTE COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

O que o modelo de racionalidade técnica - como concepção da atuação profissional - revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível a partir de um conjunto de premissas.

Por isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma pela qual realmente se abordam situações problemáticas da prática.

A partir da descrição que Schön realizou, observando a forma com que diferentes profissionais realizam realmente seu trabalho, foi se caracterizando essa perspectiva, apresentada a seguir.

1. Schön e os profissionais reflexivos

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983;1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há um conflito de valor.

Essa ideia de reflexão na ação habitual, na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional. Conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional o que lhe permite confiar em sua especialização.

Os professores podem se encontrar em processos imediatos de reflexão na ação no caso de terem de responder a uma alteração imprevista no ritmo da classe. Este processo

de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em um “pesquisador no contexto da prática” (1983:69)

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, “que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles” (ibid.:130).

“Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional”. (Schön, 1983:338-9)

2. Stenhouse e o professor como pesquisador

A concepção do ensino como prática reflexiva, e dos professores como profissionais reflexivos, transformaram-se em denominações habituais na atual literatura pedagógica, de tal maneira que, como veremos mais adiante, chegou-se inclusive, a obscurecer algumas vezes o sentido que Schön quis dar a esses termos.

Para Stenhouse, o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. E compara a busca e experimentação de um professor com a que realiza, por exemplo, um músico tentando extrair o que há de valioso em uma partitura, tentando experimentá-la, pesquisando possibilidades, examinando efeitos, até encontrar o que para ele expressa seu autêntico sentido musical. (Stenhouse, 1985).

Tanto Stenhouse com Schön expõem sua posição em relação aos professores ou aos profissionais como resistência e oposição aos modelos de racionalidade técnica.

Uma das ideias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Não é possível saber o que é, ou o que será, uma situação de ensino até que se realize. Desta forma, é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino, porque isso seria como aceitar que há ações cujo significado se estabelece à margem dos que o atribuem, ou que é possível depender de generalizações sobre métodos, quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens.

Como a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na aprendizagem dos alunos etc., é o currículo que reflete o conteúdo do ensino. O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re) criado por meio do ensino que o professor realiza. Como expressa J.

Mac Donald: "O ensino não é a aplicação do currículo, mas a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo".

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação.

A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos.

3. O fundamento aristotélico: a racionalidade prática

Tanto o trabalho de Schön como o de Stenhouse, e seus seguidores, podem ser assumidos perfeitamente sob a perspectiva da racionalidade prática aristotélica.

Para Aristóteles, há uma diferença clara entre o que se chama de atividades técnicas e as atividades práticas. De acordo com essa ética, é evidente que a educação é um tipo de atividade prática se for entendida como dirigida não à consecução de produtos, mas à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo.

4. Autonomia das decisões profissionais e responsabilidade social

Ser sensível às características do caso, e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo, é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição. Se a deliberação é sobre a forma de realizar o bem, nenhum professor poderá evitar agir em relação à sua própria concepção do que é o bem na educação, independentemente das restrições ou das ordens às quais estejam submetidos.

A conclusão que se extrai é a de que a educação não pode ser determinada a partir de fora; entenda-se a partir disto a ideia de que a prática educativa não pode ser a realização de valores educativos formulados por agentes externos à própria ação. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas.

"Como poderemos nós, professores, conhecer o que se deve fazer: Uma resposta possível é que teremos de receber instruções em forma de currículo e de especificações sobre os métodos pedagógicos. Pessoalmente, rejeito essa ideia. A educação é um aprendizado no contexto de uma busca da verdade. A verdade não pode estar definida pelo Estado, nem sequer por meio de processos democráticos: um controle estrito do currículo e dos métodos pedagógicos nas escolas é equivalente ao controle totalitário da arte. Alcançar a verdade por meio da educação é um assunto de juízo profissional em cada situação concreta, e os professores de

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

CONTRADIÇÕES E CONTRARIEDADES: DO PROFISSIONAL REFLEXIVO AO INTELLECTUAL CRÍTICO

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

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

1. Apropriação generalizada do termo reflexivo

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como *profissional reflexivo* passou a ser moda corrente na literatura pedagógica. Vários autores tentaram fazer uma revisão sobre o enfoque reflexivo. De um lado, não se sabe, em muitas ocasiões, o que querem dizer os autores com o termo *reflexão*, fora do uso comum utilizado pela maioria dos professores.

Zeichner (1993), por exemplo, em uma tentativa de esclarecer o campo, identificou na literatura pedagógica cinco variedades da prática reflexiva:

- *Versão acadêmica*: que acentua a reflexão sobre as disciplinas, e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias, para promover a compreensão dos estudantes;
- *Versão de eficiência social*: que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino;
- *Versão evolutiva* que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa;
- *Versão de reconstrução social* que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula em relação à sua capacidade para contribuir para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade;
- *Versão genética*, na qual se defende a reflexão em ge-

ral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão

2. Crítica à concepção reflexiva de Schön

Liston e Zeichner (1991) apontaram os limites da teoria de Schön. Para eles, este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva.

“A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas” (Liston e Zeichner, 1991: 81).

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

3. Os limites do professor como artista reflexivo

Da mesma forma que no caso de Schön, há outros autores que criticaram as limitações do pensamento de Stenhouse em relação a sua concepção do professor como pesquisador.

A ideia do artista reflete o fato de que uma pessoa se auto-analisa, com seus próprios recursos e sua própria compreensão, para desenvolver as qualidades artísticas de sua obra, dentro de uma tradição estética.

Quando se define a ideia do professor como artista ou como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão.

4. As práticas institucionais dos professores e as limitações da reflexão

Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma com que professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem seu papel. O ensino, enquanto prática social, não é definido *ex novo* pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos estabelecidos.

Contudo, a lógica do controle tecnocrático entra em contradição com a forma pela qual as instituições expressam o sentido da missão encomendada. Enquanto que por um lado, se formulam as finalidades educativas como formas de preparação para uma vida adulta com capacidade

crítica em uma sociedade plural, por outro lado a docência e a vida na escola se estruturam negando essas pretensões.

5. A crítica teórica como superadora das limitações da reflexão

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os levam a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola.

Segundo expressa Giroux: “Os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal (...). Esta é precisamente a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram”.

6. Giroux e o professor como intelectual crítico

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa ideia dos professores como intelectuais. Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, para Giroux, o sentido dos professores compreendidos como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais.

“O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social” (Giroux, 1991:90).

7. A reflexão crítica

Facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos requer, na opinião de Smyth (1991b; 1986; 1987) e Kemmis (1985; 1987), a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica.

A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário,

ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. Para Kemmis (1987), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. Como essa maneira de atuar tem conseqüências públicas, a reflexão crítica induz a conceber como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistêmicos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho.

Com o objetivo de poder articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico, Kemmis (1985) chamou a atenção para os elementos que configuram como processo. São os seguintes:

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

8. O fundamento habermasiano da reflexão crítica

Todas estas discussões sobre a reflexão crítica encontram seu fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas. O projeto teórico de Habermas está baseado na ideias da emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido. A partir de sua teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, Habermas (1982; 1984) defende que as concepções práticas, ou seja, aquelas que supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo (e sobre

as quais se sustenta o modelo profissional reflexivo), não são possíveis em uma sociedade em que os modos dominantes de produção, o imperativo da mentalidade tecnológica, aplicada aos sistemas de relações humanas, e dos interesses dos grupos que detêm o poder, forçaram certas relações que estão enraizadas em uma comunicação distorcida, ou em sistemas diretamente coercitivos, que dão lugar a consciências deformadas pela ideologia.

Nas relações que Habermas estabelece em todo este plano de conhecimento dirigido à ação política, a figura do teórico (e de sua teoria) fica esboçada de forma problemática, já que reconhece por um lado um momento de privilégio, simultâneo à incapacidade de justificar-se conclusivamente.

“A reivindicada superioridade do ilustrador sobre aquele que ainda deve se ilustrar é teoricamente inevitável, mas é, ao mesmo tempo, fictícia e necessita de autocorreção: em um processo de ilustração há somente participantes” (Habermas, 1987:48).

9. Diversos entendimentos sobre crítica

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

10. Autonomia ou emancipação

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

AUTONOMIA E SEU CONTEXTO A CHAVE DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES

A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores:

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista Técnico	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	Obrigação Moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativa correta de agir em cada caso	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais de ensino

AS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A AUTONOMIA DE PROFESSORES.

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

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

A comunicação ou disseminação das inovações se trans-

formam em um fator-chave: como conseguir que o receptor, os professores, as entenda, as aceite e as leve a cabo. Como vencer suas resistências.

Grande parte da teoria e da pesquisa sobre a inovação educativa moveu-se sob os pressupostos anteriores, de maneira que se entendeu que a formulação de uma inovação, que emanava dos técnicos e especialistas, externos às salas de aula e às escolas, significavam um elemento em si positivo.

Tudo isso não fizeram senão aumentar a perspectiva dominante sobre os professores, os quais não só tinham uma imagem de passividade, como de realizadores de atuações que outros planejavam, e que os inovadores e reformadores se moveram durante muito tempo no desejo de que fossem mais obedientes do que autônomos. A autonomia, mais do que uma pretensão para os professores, poderia chegar a ser um estorvo na realização fiel das reformas esboçadas. As modificações que os pro-

fessores poderiam introduzir nas inovações planejadas significavam um fracasso, uma adulteração das mesmas, e era necessário contê-las. Planejar bem uma inovação era reduzir ao máximo a possibilidade de que fosse “deformada” pelos professores.

As experiências de desenvolvimento do currículo baseadas nos professores.

Como alternativas às concepções tecnológicas do currículo, nas quais o docente ficava reduzido ao papel do técnico aplicador de planos alheios, surgiram experiências em que os professores eram protagonistas do desenvolvimento curricular. Nesses casos, não se pretendia a fidelidade dos professores ao programa curricular, mas o contrário, apelava-se para sua capacidade de experimentação das propostas de ensino, para que eles mesmos testassem suas possibilidades educativas.

Mudança de perspectiva na compreensão dos professores.

Um dos fatores fundamentais nesta mudança de mentalidade foi a aceitação, por parte da comunidade de pesquisadores, de que os professores não poderiam ser compreendidos o suficiente em termos de suas condutas ou como simples aplicadores de diretrizes. Com o advento do behaviorismo e o assentamento dos modelos cognitivos surgiu uma nova linha de pesquisa que entendia em uma nova fonte de compreensão dos professores como mediadores cognitivos das ideias e propostas educativas, bem como pensadores dinâmicos de sua própria realidade de ensino (Clark e Peterson, 1989).

A escola como unidade de ação e mudança. Após sucessivas experiências de inovação e diversas tentativas de transformação curricular, foi-se descobrindo também que era insuficiente pensar no ensino e em sua melhoria com professores isolados em suas salas de aula. No entanto, o reconhecimento do papel mediador das escolas não se pode realizar sem levar em conta que são as pessoas concretas que as habitam, ou seja, aqueles que vivem, interpretam, transmitem e transformam os costumes, relações e crenças que constituem a cultura da escola.

A crise das ideias de mudança como solução definitiva de problemas. Uma das razões para a perda de fé nos clássicos modelos de inovação encontra-se no fato de que cada vez mais se desconfia da aspiração para encontrar a solução definitiva dos problemas que afligem a educação ou sua organização institucional. Os problemas e suas circunstâncias mudam no tempo e no espaço, transformando-se e singularizando-se, e as soluções devem ser aceitas como aproximações provisórias que se tentam adequar como tentativa de circunstâncias concretas de casa caso ou escola em particular. A realidade é sempre mutante e as organizações educativas devem aprender a se adaptar e a encontrar suas próprias estratégias de ação. Isto supõe a transformação da própria noção de mudança escolar.

2. A descentralização administrativa das reformas

Um fenômeno bastante comum na maioria dos países ocidentais, na década de 1990, foi o surgimento de refor-

mas educacionais que estão apresentando três âmbitos fundamentais de preocupação: o currículo, as escolas e os professores. Embora de forma bastante ambígua, quando não claramente contraditória, a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores.

Em termos de política educativa, poderíamos dizer que uma das coisas que o princípio de descentralização supôs foi o reconhecimento, no processo de planejamento curricular, deste fato. Razão pela qual se tende a pensar cada vez mais no currículo oficial como aquele documento que deve ser adaptado, desenvolvido ou concretizado nas circunstâncias particulares de ensino. Este princípio passou a fazer parte do discurso público e da retórica da administração em relação ao currículo, e que, não sendo tão novo na experiência dos professores, não justificou por si só as atuais tendências de descentralização curricular.

Especialistas e administradores insistem na importância de que as escolas se considerem unidades de auto-gestão, sensíveis a seu contexto, tratando de atender às suas demandas e em contínuo desenvolvimento profissional e institucional. Os professores tornarão sua a reforma se tomarem o currículo como seu e se comprometerem com sua escola, conferindo-lhe um caráter próprio e singular. A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas.

Que cada escola assuma “autonomamente” a responsabilidade de seu próprio projeto educacional tem sua tradução na prática no assumir tal responsabilidade perante a “sociedade”, entendendo-se, neste caso, as famílias concretas que buscam as escolas concretas. A sociedade, particularizada nas famílias singulares com filhos em idade escolar, assume as responsabilidades “devolvidas” pelo Estado, adquirindo a obrigação de exigir das escolas uma educação de qualidade. A forma pela qual se entende esse princípio de participação das famílias é, sobretudo, incentivando e facilitando a escolha das escolas.

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

4. O que há por trás? As mudanças ideológicas de fundo

Até o momento, as razões dessas tendências reformistas, que podem ser observadas tanto na Espanha como internacionalmente, estão presentes, de um modo ou de outro, nos discursos públicos e na retórica das administrações. Entretanto, devemos compreender o fenômeno

da descentralização atendendo às motivações profundas que animam esse tipo de tendência.

“O problema com a legitimidade do Estado parece se basear, ao menos em parte, em sua natureza supercentralizadora (real ou percebida), na distância entre a base e o sistema político, em seu caráter monopolista, sua incapacidade estrutural para atender as variações importantes dentro da sociedade e na qualidade amiúde pessoal, coercitiva e desumana de sua burocracia administrativa. Se esta avaliação for correta, então tudo o que pareça com um Estado menos centralizado e monopolista, mais atento às variações de necessidades internas, pode ser visto como fonte potencial de ampliação de legitimidade”. (Weiler, 1990:441-2)

O currículo descentralizado e a autonomia nas escolas podem ser, portanto, o lugar em que os conflitos se diluem ou se reduzem a casos particulares. As diferenças sociais da sociedade em geral são muito perceptíveis em cada escola em particular. Vistas individualmente, cada uma pode ser internamente mais homogênea, podendo concretizar o currículo de forma aparentemente menos conflituosa. Ou, ainda, as escolas em que se produzem conflitos sociais ou ideológicos podem ser menores em quantidade, ficando isoladas do resto do sistema.

É este o modelo que agora se afirma estar em crise. Tanto suas dificuldades internas como o ataque ideológico a que foi submetido foram assinalando aspectos controversos do mesmo e ocasionando mudanças ideológicas e políticas de longo alcance. Entre as múltiplas mudanças que vêm sendo produzidas, vamos destacar três delas:

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

b) *A crise de motivação da sociedade*: o modelo de Estado de bem-estar, ao atuar como provedor das necessidades sociais, o fez assumindo quais eram elas e como deveriam ser satisfeitas, dando alento ao consumo passivo da provisão nacional, minando a confiança dos cidadãos em dirigir suas próprias vidas e aumentando continuamente à burocracia, a vigilância, a imposição de ordens e o controle nacional (Keane, 1992:21)

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

5. A autonomia aparente

Se relacionarmos hoje as transformações ideológicas e políticas que vêm sendo produzidas ao papel do Estado, dos serviços públicos, da cidadania e da democracia, com

as mudanças das reformas educacionais, poderemos entender de forma mais global a direção em que pode estar se encaminhando o sistema escolar. E, além das mudanças legislativas (onde se pode situar a maior vitória do neoliberalismo como ideologia), poderemos também analisar qual o tipo de mentalidade que parece estar se estendendo no mundo educacional.

Ou seja, se as escolas forem mais diferenciadas entre si, isto leva às escolas à competitividade em que o mercado de oferta e procura deve se ajustar. É evidente que essa discussão da competitividade e do ajuste entre a oferta e a demanda tem suas perversões.

Em primeiro lugar, os recursos econômicos e de influência, para saberem se mover dentro do sistema na busca da melhor escolha, devem levar em conta que as escolas são bens escassos ou justos no mercado; as “boas” escolas, seja elas o que forem, serão ainda mais escassas; poder optar por uma “boa” escola depende da capacidade do consumidor para isso.

Em segundo lugar, a competitividade como motivação da sociedade não é neutra. O critério a partir do qual se compete não é livremente escolhido pela sociedade, posto que venha decidido pela capacidade de rendimento em termos fixados pelo currículo oficial (Hatcher, 1994).

Conclusão:

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

QUESTÕES:

1- Assinale a alternativa correta a respeito das afirmações a seguir:

I – A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

II – Um dos mecanismos que, segundo os teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação de seu status de profissionais.

III – A pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que a aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras.

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

- a) Apenas a alternativa I está correta.
- b) Apenas a alternativa I e II estão corretas.
- c) Nenhuma das alternativas está correta.
- d) As alternativas I, II, III e IV estão corretas.
- e) Todas as alternativas estão incorretas.

2- Quais são os principais modelos de professores definidos por Contreras?

- a) Especialista técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico.
- b) Especialista técnico, profissional autônomo, intelectual reflexivo.
- c) Especialista autônomo, profissional reflexivo, intelectual crítico.
- d) Especialista técnico, profissional crítico, intelectual reflexivo.
- e) Nenhuma das anteriores; o autor não menciona este tipo de modelo.

3- Contreras define algumas competências profissionais que os professores e professoras autônomos devem possuir, com base neste conceito, assinale a única alternativa que não indica uma dessas competências profissionais:

- a) Domínio técnico dos métodos para alcançar resultados previstos.
- b) Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativa correta de agir em cada caso.
- c) Participação na ação política transformadora
- d) Desenvolvimento da análise crítica social
- e) Autonomia profissional desprovida de qualquer politização ou ideologia

4- Contreras defende que "... a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade re-

querem uma competência profissional coerente com ambos...", desta forma assinale a alternativa que demonstra a obrigação moral coerente a um intelectual crítico:

- a) Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos
- b) Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
- c) Pesquisa e reflexão sobre a prática
- d) Despolitização da prática
- e) Deliberação na incerteza acerca da forma de agir, previamente determinada.

5- Analise as afirmativas a seguir:

I – A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.

II – A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.

III – A reflexão deve ser totalmente indiferente à ordem social e ao contexto político do local, ela deve apenas reproduzir as práticas ideológicas da ordem social estabelecida.

Com base nelas, assinale a alternativa correta:

- a) Todas as alternativas estão corretas;
- b) Apenas a alternativa III está correta;
- c) Apenas as alternativas I e II estão corretas;
- d) Todas estão corretas
- e) Todas estão incorretas;

GABARITO:

- 1 – D
- 2 – A
- 3 – E
- 4 – B
- 5 – C

7. DELORS, JACQUES E EUFRAZIO, JOSÉ CARLOS. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. SÃO PAULO: CORTEZ, 1998.

CAPÍTULO 1

DA COMUNIDADE DE BASE À SOCIEDADE MUNDIAL

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comér-

cio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta "globalização" das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenôme-

no. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial.

A comunicação universal

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. Em breve, a interatividade permitirá não só emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo. Não podemos nos esquecer, contudo, que numerosas populações carentes vivem ainda afastadas desta evolução, principalmente em zonas desprovidas de eletricidade.

Recordemos, também, que mais da metade da população mundial não tem acesso aos diversos serviços oferecidos pela rede telefônica.

Esta livre circulação de imagens e de palavras, que prefigure o mundo de amanhã, até no que possa ter de perturbador, transformou tanto as relações internacionais, como a compreensão do mundo pelas pessoas; é um dos grandes aceleradores da mundialização.

Tem, contudo, contrapartidas negativas. Os sistemas de informação são ainda relativamente caros, e de difícil acesso para muitos países. O seu domínio confere às grandes potências, ou aos interesses particulares que o detêm, um verdadeiro poder cultural e político, principalmente sobre as populações que não foram preparadas, através de uma educação adequada, a hierarquizar, a interpretar e a criticar as informações recebidas. O quase monopólio das indústrias culturais, por parte de uma minoria de países, e a difusão de sua produção pelo mundo inteiro, junto de um público vastíssimo, constituem poderosos fatores de erosão das especificidades culturais. Se bem que uniforme e, muitas vezes, de grande pobreza de conteúdo, esta falsa “cultura mundial” não deixa, por isso, de trazer consigo normas implícitas e pode induzir, nos que lhe sofrem o impacto, um sentimento de espoliação e de perda de identidade.

A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutarem-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.

Um mundo multirriscos

A queda, em 1989, do bloco soviético virou uma página da história mas, paradoxalmente, o fim da guerra fria, que marcara os decênios precedentes, deu origem a um mundo mais complexo e inseguro, e sem dúvida mais perigoso. Talvez a guerra fria encobrisse, há muito tempo já, as tensões latentes que existiam entre nações, etnias,

comunidades religiosas, que agora surgem à luz do dia, constituindo outros tantos focos de agitação, ou causas de conflitos declarados. A entrada neste mundo “multirriscos”, ou pressentido como tal, constituído por elementos ainda por decifrar, é uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial.

É correto, sem dúvida, considerar a queda de alguns regimes totalitários como um avanço da liberdade e da democracia. Mas há muito caminho a percorrer ainda, e a revelação da multiplicidade de riscos que pesam sobre o futuro do mundo coloca o observador perante numerosos paradoxos: o poder totalitário revela-se frágil, mas os seus efeitos persistem; assiste-se, simultaneamente, ao declínio da ideia de Estado nacional e ao aumento dos nacionalismos; a paz parece, agora, menos impossível que durante a guerra fria, mas a guerra surge, também, como menos improvável.

A incerteza quanto ao destino comum da humanidade assume novas e variadas formas. A acumulação de armas, mesmo de armas nucleares, não tem o mesmo significado simples de dissuasão nem de segurança contra o risco de uma guerra entre dois blocos; é fruto de uma competição generalizada, para ver quem detém as armas mais sofisticadas.

Ora, esta corrida aos armamentos não diz respeito apenas a alguns Estados; implica entidades não-institucionais, como associações políticas ou grupos terroristas.

O local e o global

O mal-estar, causado pela falta de visão clara do futuro, conjuga-se com a consciência cada vez maior das diferenças existentes no mundo, e das múltiplas tensões que daí resultam, entre o “local” e o “global”.

O desenvolvimento das interdependências veio revelar vários desequilíbrios: desequilíbrio entre países ricos e países pobres; fratura social entre os mais favorecidos e os excluídos, no interior de cada país; uso descontrolado dos recursos naturais, provocando a rápida degradação do meio ambiente. As desigualdades de desenvolvimento agravaram-se, em muitos casos, como é referido pela maior parte dos relatórios internacionais, e observa-se um verdadeiro descontrolo dos países mais pobres. Estas escandalosas desigualdades são cada vez mais notórias, devido à expansão dos meios de informação e de comunicação. Os meios de comunicação social comprazem-se, muitas vezes, em dar a conhecer aspectos da vida e hábitos de consumo dos mais favorecidos, suscitando assim, nos mais deserdados, sentimentos de rancor e frustração, ou até, de hostilidade e rejeição. Quanto aos países ricos, é-lhes cada vez mais difícil dissimular a exigência imperiosa de uma ativa solidariedade internacional, se quiserem garantir um futuro comum, mediante a construção progressiva de um mundo mais justo.

Por outro lado, a rápida transformação das sociedades humanas a que assistimos, na junção de dois séculos, dá-se em dois sentidos: no sentido da mundialização, como vimos, mas também no sentido da busca de múltiplas raízes

particulares. Cria, também, naqueles que a vivem ou tentam geri-la, um leque de tensões contraditórias, num contexto de completa alteração.

Solicitado por uma modernidade global, na qual, muitas vezes, não tem meios de realmente participar e que pode contrariar em parte, seu engajamento pessoal em diversas comunidades de base a que pertence, o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro.

Os dirigentes incumbidos de decisões cruciais enfrentam uma perplexidade diferente, mas de origem idêntica numa altura em que as estruturas de organização do Estado-Nação estão, de algum modo, na ordem do dia, sujeitos aos imperativos da globalização e, em sentido inverso, às exigências das comunidades de base.

Desarmados pela rápida sucessão dos acontecimentos, que parecem por vezes ultrapassar ou frustrar todas as análises, privados, devido à falta de distanciamento, de critérios confiáveis para agir, os tomadores de decisões políticas parecem, muitas vezes hesitar entre posições contraditórias para justificar seus interesses, muitas vezes não tão claros.

CAPÍTULO 2

DA COESÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como caminho de preparação de um projeto comum.

Atualmente, os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais. Os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns. Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e se depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva”, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode se realizar, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

Uma educação à prova da crise das relações sociais

Desde sempre, as sociedades foram abaladas por conflitos suscetíveis de, nos casos extremos, pôrem em perigo a sua coesão.

Hoje, contudo, não se pode deixar de dar importância a um conjunto de fenômenos que, na maior parte dos países do mundo, surgem como outros tantos índices de uma crise aguda das relações sociais.

Uma primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. A Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social realizada em Copenhague de 6 a 12 de março de 1995 trouxe um quadro alarmante da situação social atual, recordando em particular que “no mundo, mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias”, e que “mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego”.

Se, nos países em desenvolvimento, o crescimento da população compromete a possibilidade de se alcançar níveis de vida mais elevados, outros fenômenos vêm acentuar o sentimento de uma crise social que atinge a maior parte dos países do mundo.

O desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como

nos países em desenvolvimento. A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX.

De uma maneira geral, os valores integradores são postos em causa de formas muito diversas. O que parece particularmente grave é que esta atitude abrange dois conceitos, o de **nação** e o de **democracia**, que podemos considerar como os fundamentos da coesão das sociedades modernas. O Estado-Nação, tal como se constituiu na Europa durante o século XIX, já não é, em certos casos, o único quadro de referência, e tendem a desenvolver-se outras formas de dependência, mais próximas dos indivíduos, na medida em que se situam a uma escala mais reduzida. De maneira inversa, mas sem dúvida complementar, surgem no mundo regiões inteiras que procuram constituir vastas comunidades transnacionais que traçam novos espaços de identificação, embora limitados ainda, em muitos casos, apenas à atividade econômica.

Em certos países, pelo contrário, forças centrífugas distendem, até a ruptura, as relações habituais entre as coletividades e os indivíduos. Nos países da antiga URSS, por exemplo, a queda do sistema soviético trouxe consigo uma fragmentação dos territórios nacionais. Finalmente, a associação da ideia de Estado-Nação à ideia de uma forte centralização estatal pode explicar o aparecimento de preconceitos contrários a essa mesma ideia, que exacerbam a necessidade de participação da sociedade civil e a reivindicação de uma maior descentralização.

O conceito de democracia é, também, questionado de um modo que parece paradoxal. De fato, na medida em que corresponde a um sistema político que procura assegurar, através do contrato social, a compatibilidade entre as liberdades individuais e uma organização comum da sociedade, ele ganha, sem dúvida, cada vez mais terreno e corresponde, plenamente, a uma reivindicação de autonomia individual que se observa por todo o mundo.

A educação e a luta contra as exclusões

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas

aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações.

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade, e a Comissão elegeu, como um dos princípios fundamentais da sua reflexão, o respeito pelo pluralismo.

Mesmo que as situações sejam muito diferentes de um país para o outro, a maior parte dos países caracteriza-se, de fato, pela multiplicidade das suas raízes culturais e linguísticas. Nos países outrora colonizados, como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo da antiga metrópole sobrepuseram-se a uma cultura e a um ou a vários tipos de educação tradicionais. A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e do modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e linguístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar no seio da comunidade a que pertencem primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades. Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz.

Depois, é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam, por si mesmos, a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual pode, de fato, ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente seletiva, baseada nos resultados escolares. Então, o insucesso escolar surge como irreversível, e dá origem, frequentemente, à marginalização e à exclusão sociais. Muitos países, sobretudo entre os países desenvolvidos, sofrem atualmente de um fenómeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que mais gastam com a educação, o insucesso e o abandono escolares afetam um grande número de alunos. Dividem os jovens em duas categorias, situação tanto mais grave quanto se prolonga pelo mundo do trabalho. Os não diplomados se apresentam aos recrutadores das empresas com uma desvantagem quase insuperável. Alguns deles, considerados pelas empresas sem capacidades para o emprego, ficam definitivamente excluídos do mundo do trabalho e privados de qualquer possibilidade de inserção social. Gerador de exclusão, o insucesso escolar está, pois, em

muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais.

Estes processos que destroem o tecido social fazem com que a escola seja acusada de ser fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja fortemente solicitada como instituição-chave para a integração ou reintegração. Os problemas que esta situação cria às políticas educativas são particularmente difíceis: a luta contra o insucesso escolar deve, antes de mais nada, ser considerada como um imperativo social e a Comissão terá ocasião de formular algumas propostas a este respeito, no capítulo sexto.

CAPÍTULO 3

DO CRESCIMENTO ECONÔMICO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes. O autor recorda que, em sua perspectiva, estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, o autor julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano.

Um crescimento econômico mundial profundamente desigual

A riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir de 1950 sob os efeitos conjugados da segunda revolução industrial, do aumento da produtividade e do progresso tecnológico. O produto interno bruto mundial passou de quatro trilhões para vinte e três trilhões de dólares e o rendimento médio por habitante mais do que triplicou durante este período. O progresso técnico difundiu-se muito rapidamente: para citar apenas um exemplo, recorde-se que a informática conheceu mais do que quatro fases de desenvolvimento sucessivas no espaço de uma vida humana, e que, em 1993, as vendas mundiais de terminais informáticos ultrapassaram doze milhões de unidades.

Os modos de vida e os estilos de consumo sofreram profundas transformações e o projeto de uma melhoria do bem-estar da humanidade pela modernização da economia começou a ganhar forma de modo quase universal. Contudo, o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progressos são muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo. Calcula-se, assim, que mais de três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial. Mais grave ainda, de acordo com estudos da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), o rendimento

médio dos países menos avançados, que englobam ao todo 560 milhões de habitantes, está atualmente baixando. Seria por habitante 300 dólares por ano, contra 906 dólares nos outros países em desenvolvimento e 21 598 dólares nos países industrializados. Por outro lado, as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros. Certos países parecem, assim, esquecidos na corrida pela competitividade. As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial; estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação.

A procura de educação para fins econômicos

Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível.

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir, em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar, e até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a "revolução da inteligência" produz os seus efeitos.

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e

representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial.

Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente.

Tudo leva a pensar que esta tendência aumentará devido à evolução do trabalho nas sociedades modernas. De fato, a natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos.

Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega, hoje, um quarto da população ativa dos trabalhadores no mundo todo.

Uma reflexão necessária: os prejuízos do progresso

O objetivo de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. Está posto em questão por duas razões: não só devido ao seu caráter desigual, mas também por causa dos elevados custos que acarreta especialmente em matéria de ambiente e de emprego.

No ritmo atual de produção, os chamados recursos não renováveis correm, de fato, o risco de se tornarem cada vez mais escassos, quer se trate de recursos energéticos ou de terras aráveis.

Por outro lado, as próprias indústrias ligadas às ciências físicas, químicas e biológicas estão na origem de poluições destruidoras ou perturbadoras da natureza. Finalmente, e de um modo geral, as condições de vida sobre a terra estão ameaçadas: a escassez de água potável, o desmatamento, o “efeito estufa”, a transformação dos oceanos em lixeiras gigantes, são manifestações inquietantes de uma irresponsabilidade geral das gerações atuais em relação ao futuro para cuja gravidade alertou a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento realizada no Rio de Janeiro em 1992.

Por outro lado, o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra.

Cada vez maiores de tempo que lhes são impostas por terem de trabalhar mais horas para conseguirem o pão de cada dia, têm o duplo efeito de desvalorizar o seu estatuto social e de manter elevada a taxa de natalidade. Dado que não lhes é possível aumentar, mais ainda, a sua carga de trabalho, as mulheres recorrem, em grande parte, a seus filhos — em especial às filhas — para se libertarem de uma parte de suas tarefas. De fato, a tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho fará, com certeza, com que toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos.

O fenômeno afetou, em primeiro lugar, o trabalho de

execução; começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer com que o fenômeno suba ao longo da cadeia de qualificação. Não se trata, apenas, da exclusão do emprego ou até da sociedade de grupos de indivíduos mal preparados, mas de uma evolução que poderá modificar o lugar e, talvez até, a própria natureza do trabalho nas sociedades de amanhã. É difícil, no estado atual das coisas, fazer um diagnóstico seguro, mas a questão tem pleno cabimento.

Note-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte.

Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda a espécie de protecionismos e de “dumping” social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda a parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional. Pode, pois, dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável.

CAPÍTULO 4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Delors afirma que os meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a se orientarem para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinida-

mente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. O autor pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia.

Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

Por outro lado, o exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam

em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos.

Finalmente, o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato.

Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa, dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagônicos: o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.

Aprender a fazer

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?

Convém distinguir, a este propósito, o caso das economias industriais onde domina o trabalho assalariado do das outras economias onde domina, ainda em grande escala, o trabalho independente ou informal. De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

Finalmente, é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro, os déficits relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou

com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também, quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tende a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação.

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos.

A descoberta do outro

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres huma-

nos do planeta. Desde tenra idade, a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrirem a si mesmos.

Tender para objetivos comuns

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a se reduzir, chegando a desaparecer em alguns casos.

Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum!

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações etc. As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola.

Aprender a ser

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O enorme desenvolvimento do poder midiático veio acentuar este temor e tornar mais legítima ainda a injunção que lhe serve de fundamento. É possível que no século XXI estes fenômenos adquiram ainda mais amplitude. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e que também lhes dê subsídios para comportarem-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensa-

mento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Este fenômeno tem várias causas. A divisão tradicional da existência em períodos distintos — o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria — já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tenda a prolongar-se. Além disso, a redução do período de atividade profissional, a diminuição do volume total de horas de trabalho remuneradas e o prolongamento da vida após a aposentadoria aumentam o tempo disponível para outras atividades.

Paralelamente, a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (cf. capítulo quarto).

A Educação no coração da sociedade

A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas. As suas relações com o sistema educativo são, por vezes, tidas como relações de antagonismo: em alguns países em desenvolvimento, os saberes transmitidos pela escola podem opor-se aos valores tradicionais da família; acontece também que as famílias mais desfavorecidas encaram, muitas vezes, a instituição escolar como um mundo estranho de que não compreendem nem os códigos nem as práticas.

Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar.

Diga-se, a propósito, que as experiências de educação pré-escolar dirigidas a populações desfavorecidas mostraram que a sua eficácia deveu-se muito ao fato das famílias terem passado a conhecer melhor e a respeitar mais o sistema escolar.

Por outro lado, cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um. A educação deriva da vontade de viver juntos

e de basear a coesão do grupo que é confrontado com múltiplas obrigações e que seriam particularmente bem-vindas soluções como o trabalho por tempo reduzido, licenças por paternidade, licenças sabáticas ou licenças para formação? Uma política do tempo de trabalho que tivesse em conta estas necessidades, poderia contribuir muito para conciliar a vida familiar e a vida profissional, e para ultrapassar a divisão tradicional de papéis entre homens e mulheres. Desde o começo dos anos oitenta André Gorz lutou por uma redução substancial da duração da vida ativa. A proposta do antigo presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors — é a de chegarmos a uma duração da vida ativa de 40.000 horas até ao ano 2010 — sublinha a atualidade e pertinência deste ponto de vista.

CAPÍTULO 6

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE

O conceito de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida não leva o autor a negligenciar a importância da educação formal, em proveito da não-formal ou informal. O autor pensa, pelo contrário, que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. Longe de se oporem, educação formal e informal devem fecundar-se mutuamente. Por isso, é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos. Assim se escapará ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da promoção dos talentos individuais.

É no seio da família, mas também e mais ainda, no nível da educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade. É então que cada um de nós adquire os instrumentos do futuro desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do senso das responsabilidades, é então que aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia. A Comissão está bem consciente das disparidades intoleráveis que subsistem entre grupos sociais, países, ou diferentes regiões do mundo: generalizar o acesso a uma educação básica de qualidade continua a ser um dos grandes desafios dos finais do século XX. É, de fato, esse o sentido do compromisso que a comunidade internacional subscreveu por ocasião da Conferência de Jomtien: porque a questão não diz respeito apenas aos países em desenvolvimento, é necessário que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Este empenho deve ser renovado,

prossequindo com os esforços já empreendidos. Jaques Delors pensa, porém, que deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século um empenho semelhante a favor do ensino secundário. Este deve ser concebido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos.

Este ensino deve, pois, estar adaptado aos diferentes processos de acesso à maturidade por parte dos adolescentes, que variam conforme as pessoas e os países, as-

sim como às necessidades da vida econômica e social. Convém diversificar os percursos dos alunos, a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação com possibilidades de recuperação e reorientação. Finalmente, Delors defende vigorosamente o desenvolvimento do sistema de alternância. Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento.

8. HARGREAVES, ANDY. O ENSINO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO NA ERA DA INSEGURANÇA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2003.

Elaborada pela Profa. Dra. Eunice Almeida da Silva, em 10/4/06. Dra. em Educação –USP

INTRODUÇÃO

O livro baseia-se nos resultados de duas pesquisas sobre o aprimoramento e a reforma do ensino médio. Tais pesquisas foram realizadas em oito escolas localizadas no Canadá e nos Estados Unidos, foram financiadas pela fundação Spencer com sede neste último país, e teve o apoio de uma parceria financiada pelo Comitê de Educação da região de Peel e pelo Ministério da Educação e Formação de Ontário.

Esta obra focaliza fundamentalmente a natureza, o impacto da aprendizagem e do desenvolvimento profissionais no ensino.

O autor considera a época atual como propícia para uma reforma educacional ampla, uma vez que políticas, prática e conhecimento de pesquisa estão caminhando paralelamente e tentando um intercâmbio de aprendizagem entre si. Com este propósito, há um interesse mundial na maneira como as estratégias *Key Stage*¹, integraram os sistemas de ensino à pedagogia baseada em pesquisas e a um intenso aprimoramento profissional.

A sociedade atual pode ser considerada como *sociedade de conhecimento* e esta se caracteriza, sobretudo, por produzir *economias do conhecimento* que são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade. Portanto, as escolas atuais, uma vez que fazem parte desta sociedade, deverão ter como norteador do processo ensino-aprendizagem a criatividade e a inventividade.

CAPÍTULO 1- O ENSINO PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: EDUCAR PARA A INVENTIVIDADE

Neste capítulo, o autor aponta a profissão de professor como paradoxal. O paradoxo está no fato de ser uma profissão que deve gerar as habilidades e as capacidades necessárias ao *fazer* profissional na sociedade do conhecimento. Este *fazer profissional* está diretamente relacionado à construção e inovação contínua da sociedade do conhecimento, o que é essencial para a prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores também devem lutar contra os resultados problemáticos provenientes da forma como está organizada a sociedade e a economia do conhecimento. Um destes resultados é a desigualdade social (o distanciamento entre ricos e pobres).

Na Revolução Industrial os recursos do trabalho humano se deslocaram do campo para a cidade. Este movimento gerou fortes impactos na organização social resultantes da superpopulação e, conseqüentemente, da miséria urbana. Este fato provocou um re-direcionamento dos recursos voltados à criação de grandes instituições da vida e do espaço públicos, tais como a educação, as bibliotecas públicas e os grandes parques municipais visando a beneficiar as pessoas.

A Revolução do conhecimento também tem provocado um redirecionamento dos recursos, mas este tem privilegiado bolsos privados como forma de aumentar as despe-

sas dos consumidores e estimular o investimento no mercado de ações, o que resulta em especulações intermináveis. Esta situação favorece gastos públicos e a promoção de iniciativas privadas, o que coloca em risco muitas instituições, inclusive a educação. Em uma sociedade em que deveríamos obter o máximo do trabalho dos professores e de investimento nestes, uma vez que são os profissionais que preparam as crianças para a sociedade do conhecimento, seus salários têm sido reduzidos pela limitação e retenção dos recursos para este setor.

A profissão de professor vem sendo desvalorizada. Muitos professores têm abandonado a profissão e, desestimulados, outros a seguem. Estes se encontram presos em um triângulo de interesses e questões conflitantes, em que as laterais do triângulo podem ser representadas pela condição de catalisadores da sociedade do conhecimento e por responsáveis de criar contrapontos à sociedade do conhecimento e a suas ameaças à inclusão, à segurança pública e à vida pública. A base do triângulo representa as baixas da sociedade do conhecimento em um mundo onde as crescentes expectativas com relação à educação estão sendo respondidas com soluções padronizadas, ofertadas a custos mínimos.

As explosões demográficas durante o que Eric Hobsbawm denominou como “a era de ouro da história”, épocas posteriores à Segunda Guerra Mundial, resultam em uma maior demanda por professores, pois havia um otimismo sobre o poder da educação e orgulho em exercer a profissão. É a era do *profissional autônomo*, com elevados salários e status. Mas, foram poucas as inovações, criadas nesta era, que perduraram. O que vemos, atualmente, é ainda a utilização de estratégias metodológicas tradicionais: alunos em sala de aulas, aulas expositivas, trabalhos a serem realizados por alunos e métodos de pergunta e resposta.

Os países menos desenvolvidos não foram contemplados de forma digna com a riqueza econômica mundial. A ajuda foi direcionada ao estabelecimento ou à ampliação da educação básica fundamental, de nível médio e a alfabetização, níveis de escolaridade considerados necessários para o desenvolvimento econômico. Porém, os recursos foram limitados repercutindo em baixos salários de professores e na desqualificação destes.

Na década de 90, a média de idade dos professores em muitos países da OCDE (Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento) estava acima dos 40 anos. Sob as pressões da reforma, desânimo, níveis de estresse, as taxas de esgotamento de professores aumentaram, mesmo em países como o Japão, onde os ciclos de reforma educacional haviam começado mais tarde. Muitos professores começaram a se sentir desprofissionalizados à medida que os efeitos da reforma e da reestruturação se faziam sentir.

A reforma escolar nas nações ocidentais se justificava à medida que se faziam comparações internacionais com outras formas de avaliar o processo de ensino-aprendizado: o milagre econômico dos “tigres” asiáticos de Hong Kong, Cingapura, Coréia, Taiwan e Japão. Contudo, a

emergente sociedade do conhecimento necessita de muito mais flexibilidade no ensino e na aprendizagem do que foi permitido por essas tendências.

Nessa sociedade, em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na atualidade, conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que as pessoas realizam.

A exigência que hoje se tem de educar para a inventividade está pautada nas dimensões que envolvem a sociedade do conhecimento: primeiro, esta engloba uma esfera científica, técnica e educacional ampliada; segundo, envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações em uma economia baseada em serviços; terceiro, implica transformações básicas da forma como as organizações empresariais funcionam de modo a poder promover a inovação contínua em produtos e serviços, criando sistema, equipes e culturas que maximizem a oportunidade para a aprendizagem mútua e espontânea.

CAPÍTULO 2- O ENSINO PARA ALÉM DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: DO VALOR DO DINHEIRO AOS VALORES DO BEM

Ensinar para além da economia do conhecimento significa desenvolver os valores e as emoções do caráter dos jovens, ressaltar a aprendizagem emocional na mesma medida que a cognitiva, estabelecer compromissos com a vida coletiva e não apenas com o trabalho em equipe de curto prazo e cultivar uma identidade cosmopolita que suporte tolerância com diferenças de raça e gênero, responsabilidade para com os grupos excluídos dentro e além da própria sociedade.

Com este propósito, os professores devem se comprometer com o desenvolvimento e com a aprendizagem profissional formal, trabalhar com os colegas em grupos de longo prazo, e ter oportunidades para ensinar e aprender em diferentes contextos e países. Para tais compromissos existem desafios, um destes é equilibrar as forças caóticas do risco e da mudança com uma cultura de trabalho capaz de gerar coerência entre as muitas iniciativas que a escola tem buscado.

A sociedade do conhecimento é, de várias maneiras, mais uma sociedade do entretenimento na qual imagens fugazes, prazer instantâneo e pensamento mínimo fazem com que “nos divertamos até a morte”.

Na economia do conhecimento, o consumidor é o centro, para a maioria das pessoas, a opção está inversamente relacionada à significação.

Ensinar, para além do conhecimento, implica resgatar e reabilitar a ideia do ensino como vocação sagrada, que busca uma missão social atrativa.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO APESAR DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO I: O FIM DA INVENTIVIDADE

Este capítulo aponta para alguns resultados da pesquisa realizada nos Estados de Nova York e Ontário. Estes mostram que a reforma educacional, até aqui realizada,

não tem preparado as pessoas para a economia do conhecimento e também não há preparo para o enfrentamento da vida pública para além desta economia.

Os dados também apontam para os padrões curriculares: são suscetíveis a padronizações insensíveis à realidade. Este fato traz diversas consequências, como por exemplo, a degradação da própria graduação, o fracasso e a frustração dos professores.

Ensinar para a sociedade do conhecimento, e ensinar para além dela, não precisam ser objetivos incompatíveis. Não é adequado tender para um lado específico do “pêndulo”: educando jovens para a economia ou para a cidadania e a comunidade. Essas posições polarizadas trazem poucos benefícios a eles, uma vez que ensinar apenas para a sociedade do conhecimento prepara os alunos e as sociedades para a prosperidade econômica, mas limita as relações das pessoas àquelas instrumentais e econômicas, além de restringir as interações de grupo ao mundo mecânico da “catraca” do trabalho em equipe temporário, canaliza as paixões e os desejos das pessoas para a terapia varejista das compras e do entretenimento e para longe das interações interpessoais.

Ensinar exclusivamente para além da sociedade do conhecimento também poderá acarretar complicações, porque se, por um lado, favorece a atitude de cuidado e solidariedade, desenvolve caráter e constrói identidade cosmopolita, por outro, as pessoas estão despreparadas para a economia do conhecimento, o que poderá possibilitar a exclusão delas.

Os professores e outros deverão agora se dedicar a unir essas duas missões, de ensinar para a sociedade do conhecimento e para além dela, em uma só, tornando-a o ponto alto de seu propósito.

CAPÍTULO 4 - O ENSINO APESAR DA SOCIEDADE DE CONHECIMENTO II: A PERDA DA INTEGRIDADE

A melhoria dos padrões de desempenho, na forma de metas com base em disciplinas, ou ainda a ênfase excessiva com base na alfabetização e nos cálculos aritméticos, acabam por minimizar a questão interdisciplinar importante à educação global, que está no centro da identidade cosmopolita. É também notório que, na reforma padronizada, os professores são tratados como geradores de desempenhos padronizados, monitorados de perto. Estes têm a vida profissional supercontrolada, o que gera uma insatisfação quanto à perda da autonomia, criatividade, flexibilidade restrita e capacidade limitada para exercer seu julgamento profissional. Este fato faz desabar a comunidade profissional, uma vez que os professores lutam de forma solitária, fazendo com que o amor pela aprendizagem desapareça.

CAPÍTULO 5- A ESCOLA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: UMA ENTIDADE EM EXTINÇÃO

Este capítulo mostra a experiência de uma escola bem sucedida. A escola de nível médio *Blue Mountain*, de

Ontário, é exemplo de uma escola da sociedade do conhecimento. Destaca-se, sobretudo por ter, desde sua criação, seguido os princípios de uma organização de aprendizagem e de uma comunidade de aprendizagem.

Esta escola promove equipes, envolve a todos no contexto geral de suas diretrizes, utiliza a tecnologia para promover a aprendizagem pessoal e organizacional, compartilha os dados e, com base no consenso, toma decisões, envolve os pais na definição das metas para os estudantes quando estes deixam a escola.

A escola referida, além de ser uma comunidade de cuidado e solidariedade, caracterizou-se por ser uma comunidade de aprendizagem que dá valor diferenciado à família, aos relacionamentos e à preocupação cosmopolita com os outros no mundo. Portanto, além desta escola ensinar para a possibilidade de construção e de revitalização da economia do conhecimento, ensina para além desta possibilidade. No entanto, a reforma padronizada foi uma ameaça a essa escola, uma vez que reciclou as transformações em políticas e as direcionou de volta à escola em formatos rígidos que acabaram por tornar as mudanças inviáveis.

CAPÍTULO 6- PARA ALÉM DA PADRONIZAÇÃO: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL OU SEITAS DE TREINAMENTO PARA O DESEMPENHO?

O Capítulo 6 traz uma análise das políticas de países que não pertencem a América do Norte, que passaram pela experiência de seguir um sistema educacional padronizado e, agora, aderiram à urgência de ir além dela. Esta urgência se caracteriza, sobretudo, pela crise de recrutamento de professores e pela necessidade de atrair e manter pessoas capazes na profissão.

Existem outras tendências de mudança educacional, mas são conflituosas. Tanto os professores, quanto as escolas das nações e comunidades mais pobres, estão sendo submetidas a intervenções microgestadas nas áreas de alfabetização e aritmética, assumindo um modelo de seitas de treinamento para o desempenho. Estas proporcionam aos professores apoio intensivo para a implementação das intervenções altamente prescritivas em áreas “básicas” do currículo, que demandam benevolência profissional.

Os riscos de ir além da padronização está na possibilidade do aparecimento de sistema de *apartheid* no desenvolvimento profissional, caracterizado pelos privilégios aos ricos e bem-sucedidos em participar da comunidade de aprendizagem profissional, enquanto os pobres e os fracassados sejam submetidos ao treinamento de desempenho secretário.

CAPÍTULO 7- O FUTURO DO ENSINO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: REPENSAR O APRIMORAMENTO, ELIMINAR O EMPOBRECIMENTO

O Capítulo 7 traz o posicionamento contra o *apartheid* apontado anteriormente. Este posicionamento se caracteriza pela tarefa essencial de redesenhar a melhoria escolar

a partir de linhas de desenvolvimento, voltadas a disponibilizar a comunidade profissional a todos, e pôr fim ao empobrecimento educacional e social que prejudica a potencialidade de avanço que muitas nações e comunidades possam ter. Sob este propósito, a busca da melhoria e o fim da pobreza deveriam ser missões sociais e profissionais fundamentais da reforma educacional no século XXI, em um dos seus grandes projetos de inventividade social.

CONCLUSÃO

O propósito deste livro é apontar a natureza e a importância da sociedade do conhecimento, do mundo no qual os professores fazem atualmente seu trabalho.

Os professores devem preparar os jovens para ter sucesso na economia do conhecimento, com a finalidade de sustentar a própria prosperidade e a de outros, como uma questão necessária à inclusão social, em que as chances sejam disponibilizadas a alunos de todas as raças, origens e habilidades iniciais. Nossa prosperidade futura está diretamente relacionada com a nossa capacidade de inventividade, de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento, ou seja, para inventividade, criatividade, resolução de problemas, para a cooperação, para flexibilidade, para a capacidade de desenvolver redes e para lidar com a mudança e com o compromisso da aprendizagem para toda vida.

O livro também aponta os custos da economia do conhecimento e algumas consequências trazidas por esta. Estas consequências podem ser percebidas em um mundo fragmentado e frenético que fragiliza as comunidades, corrói os relacionamentos, espalha a insegurança e prejudica a vida pública. Tendo em vista estes fatores prejudiciais, fruto deste tipo de economia, os professores devem ter como meta a preservação e fortalecimento dos relacionamentos.

Ensinar para além da economia do conhecimento significa acrescentar à agenda da reforma valores que cons-

truam comunidade, desenvolvam capital social e uma identidade cosmopolita.

As reformas educacionais têm visado à padronização insensível, o que torna quase impossível para muitos professores lecionar para a sociedade do conhecimento e além desta.

A proposta, apontada neste livro, é que se estabeleçam estratégias mais sofisticadas para a melhoria na sociedade do conhecimento, que combinem elementos de treinamento para o desempenho e de comunidade profissional em quase todas as escolas, possibilitando um diálogo crítico desde o início para impedir que o treinamento se torne seita complacente.

Uma das grandes tarefas dos educadores é ajudar a construir um movimento social dinâmico e incluyente de educação pública na sociedade do conhecimento, visando às seguintes propostas:

- Reacender seus próprios propósitos e missões morais em um sistema que começou a perdê-los de vista.
- Abrir suas ações e mentes a pais e comunidades e também se envolver com suas missões.
- Trabalhar com seus sindicatos para que se tornem agentes de sua própria mudança.
- Levantar-se corajosamente contra a injustiça e a exclusão, onde quer que a vejam.
- Reconhecer que têm uma responsabilidade profissional com todos, demonstrando isto por meio de redes de cuidado de solidariedade.

Para que tais propostas sejam efetivas, cinco tarefas são exigidas de nós:

- Precisaremos reviver e reinventar o ensino como uma *missão social* apaixonada, vinculada à criação de uma sociedade do conhecimento incluyente, inventiva e cosmopolita, à transformação do mundo dos professores tanto quanto do seu trabalho. Todos, inclusive os governos, terão que ajudar nisto.
- Precisaremos ajudar a construir um *movimento social* que lute a favor do investimento em um sistema educa-



cional e em uma sociedade de inventivos e incluídos, que beneficiem a todos.

- Precisaremos desenvolver *estratégias mais sofisticadas* de melhoria escolar, que reconheçam as diferenças entre professores e escolas e construam caminhos distintos de desenvolvimentos para todos eles.
- Precisaremos reconhecer que a inventividade, a experimentação e a *flexibilidade* mais elevadas não deveriam ser oferecidas apenas como recompensa a escolas afluentes e seus professores com desempenho superior, mas como incenti-

vos poderosos aos melhores professores e líderes, para que assumam o desafio do trabalho transformador com crianças e escolas em comunidades pobres nos níveis inferiores.

- Precisaremos demonstrar coragem política e integridade, reconectando a agenda da melhoria educacional a um combate renovado ao empobrecimento social.

A inventividade, o investimento e a integridade, assim como a identidade cosmopolita, são exigidas de todos nós. De outra maneira, a insegurança e o pior serão tudo o que teremos, e não menos do que merecemos.

9. HOFFMANN, JUSSARA. AVALIAR PARA PROMOVER: AS SETAS DO CAMINHO. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2001.

Para Hoffmann, o trajeto a ser percorrido, quando praticamos a avaliação, é impulsionado pelo inusitado, pelo sonho, pelo desejo de superação, pela vontade de chegar ao objetivo/destino que vai sendo traçado, assim como quando realizamos o caminho a Santiago de Compostela, na Espanha. Da mesma forma, avaliar necessita da conversa uns com os outros, para compartilhar dos sentimentos de conquista, da compreensão das setas.

A ousadia do ato de avaliar, neste caminho, tem o sentido de avançar sempre: promover e a autora nos apresenta as setas do caminho.

Buscando Caminhos

A avaliação, compreendida como a avaliação da aprendizagem escolar, **deve servir à promoção**, isto é, acesso a um nível superior de aprendizagem por meio de uma educação digna e de direito de todos os seres humanos.

Hoffmann é contrária à ideia de que primeiro é preciso mudar a escola e a sociedade para depois mudar a avaliação. Pelo contrário, a avaliação, por ser uma atividade de reflexão sobre os próprios atos, interagidos com o meio físico e social, influi e sofre a influência desse próprio ato de pensar e agir. Assim, é a avaliação reflexiva que pode transformar a realidade avaliada.

Para transformar a escola, lugar em que ocorre a gestão educacional de um trabalho coletivo, é necessário que ocorra uma reflexão conjunta de professores, alunos e comunidade, pois a partir disso desencadeiam-se processos de mudança muito mais amplos do que a simples modificação das práticas de ensino.

Esse processo, assim como no caminho a Santiago de Compostela, gera inquietação e incertezas para os professores, as quais devem ser respeitadas, por meio de oportunidades de expressão desses sentimentos, de compreensão de outras perspectivas e de reflexão sobre as próprias crenças. É no confronto de ideias que a avaliação vai se construindo para cada um dos professores

à medida que discutem, em conjunto, valores, princípios e metodologias.

Rumos da Avaliação neste século

O problema da avaliação da aprendizagem tem sido discutido intensamente neste último século. Nas últimas décadas, adquiriu um enfoque político e social, que intensificou a pesquisa sobre o assunto.

A tendência, dentre os principais estudiosos do assunto, é a de procurar superar a **concepção positivista e classificatória das práticas avaliativas escolares** (baseada em verdades absolutas, critérios objetivos, medidas padronizadas e estatísticas) em favor de **uma ação** consciente e reflexiva sobre o valor do objeto avaliado, as situações avaliadas e do exercício do diálogo entre os envolvidos.

Dessa maneira, assume-se conscientemente o papel do avaliador no processo, dentro de um dado contexto, que confere ao educador uma grande responsabilidade por seu compromisso com o objeto avaliado e com sua própria aprendizagem - a de como ocorre o processo avaliativo.

Essa reflexão envolve os próprios princípios da democracia, cidadania e direito à educação, que se contrapõem às **concepções avaliativas classificatórias**, que se fundamentam na competição, no individualismo, no poder, na arbitrariedade, que acabam enlaçando tanto os professores quanto os alunos em suas relações pessoais verticais e horizontais.

A avaliação a serviço da ação

A contraposição básica estabelecida por este princípio é estabelecida entre uma **concepção classificatória** de avaliação da aprendizagem escolar e a concepção de avaliação mediadora.

A avaliação mediadora, fundada na ação pedagógica reflexiva, implica necessariamente uma ação que promova melhoria na situação avaliada. Em se tratando da avaliação da aprendizagem, sua finalidade não é o registro do desempenho escolar, mas sim a observação contínua das manifestações de apren-

dizagem para desenvolver ações educativas que visem à **promoção**, a melhoria das evoluções individuais.

Da mesma forma, a avaliação de um curso só terá sentido se for capaz de possibilitar a implementação de programas que resultem em melhorias do curso, da escola ou da instituição avaliada.

No entanto, a despeito das inovações propostas pela nova LDB (9394/ 96), observa-se na maioria das escolas brasileiras, de todos os níveis, a dificuldade para incorporar e compreender a concepção de avaliação mediadora. Em seus regimentos escolares enunciam-se objetivos de avaliação contínua, mas, ao mesmo tempo, estabelecem-se normas classificatórias e normativas, o que revela a manutenção das práticas tradicionais e a resistência à implementação de regimes não seriados, ciclos, programas de aceleração, evidenciando o caráter burocrático e seletivo que persiste no país.

É a compreensão e definição da finalidade da avaliação da aprendizagem que deve nortear as metodologias e não o inverso, como se tem observado até agora.

A autora resume os princípios básicos – as setas do caminho – a seguir, apontando para onde vamos:

DE	PARA
Avaliação para classificação, seleção, seriação.	Avaliação a serviço da aprendizagem, da formação, da promoção da cidadania.
Atitude reprodutora, alienadora, normativa	Mobilização em direção à busca de sentido e significado da ação.
Intenção prognóstica, somativa, explicativa e de desempenho.	Intenção de acompanhamento permanente de mediação e intervenção pedagógica favorável a aprendizagem.
Visão centrada no professor e em medidas padronizadas de disciplinas fragmentadas.	Visão dialógica, de negociação, referenciada em valores, objetivos e discussão interdisciplinar.
Organização homogeneizada, classificação e competição.	Respeito às individualidades, confiança na capacidade de todos, na interação e na socialização.

A finalidade da avaliação mediadora é subsidiar o professor, como instrumento de acompanhamento do trabalho, e a escola, no processo de melhoria da qualidade de ensino, para que possam compreender os limites e as possibilidades dos alunos e delinear ações que possam favorecer seu desenvolvimento, isto é, a finalidade da avaliação é promover a evolução da aprendizagem dos educandos e a **promoção** da qualidade do trabalho educativo.

Regimes seriados versus regimes não-seriados

Uma das maiores dificuldades de compreensão das propostas educacionais contemporâneas reside no problema da organização do regime escolar em ciclos e outras formas não seriadas. A razão dessa dificuldade reside justamente no apego às ideias tradicionais às quais se vinculam o processo de avaliação classificatória e seletiva.

Os **regimes seriados** estabelecem oficialmente uma série de obstáculos aos alunos, por meio de critérios pré-definidos arbitrariamente como requisitos para a passagem à série seguinte. Os desempenhos individuais dos alunos são utilizados para se comparar uns com os outros, promovendo os “melhores” e retendo os “piores”. As diferenças individuais são reconhecidas, não como riqueza, mas como instrumento de dominação de uns poucos sobre muitos.

Os **regimes não seriados**, ao contrário, fundamentam-se em concepções desenvolvimentistas e democráticas, focalizando o processo de aprendizagem, e não o produto. O trabalho do aluno, a aprendizagem, é comparado com ele próprio, sendo possível observar sua evolução de diversas formas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, reconhecer suas possibilidades e respeitá-las. Dessa forma, a avaliação contínua adquire o significado de **avaliação mediadora** do processo de desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno, de acordo com suas possibilidades e da promoção da qualidade na escola.

Isso está longe de ser menos exigente, rigorosa e mais permissiva. Pelo contrário, essa organização de trabalho escolar exige a realização de uma prática pedagógica que assuma a diversidade humana como riqueza, as facilidades e dificuldades de cada um como parte das características humanas, que devem ser respeitadas e, ao fazê-lo, novas formas de relações educativas se constituem a partir da cooperação e não da competição.

Deste modo, se torna possível acolher a todos os alunos, porque não há melhores nem piores, sendo que, num processo de avaliação classificatória, estes últimos, “os piores” estarão predestinados ao fracasso e à exclusão.

Provas de recuperação versus estudos paralelos

A ideia de recuperação vem sendo concebida como retrocesso, retomo. As **provas de recuperação** se confundem com a recuperação das notas já alcançadas, com repetição de conteúdos.

Estudos paralelos de recuperação são próprios a uma prática de avaliação mediadora. Neste processo o conhecimento é construído entre descobertas e dúvidas, retomadas, obstáculos e avanços. A progressão da aprendizagem, nos estudos paralelos, está direcionada ao futuro do desenvolvimento do aluno.

Os estudos paralelos precisam acompanhar os percursos individuais de formação dos alunos e considerar os princípios da pedagogia diferenciada, para a qual nos chama a atenção Perrenoud (2000), que alerta:

“o que caracteriza a individualização dos percursos não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno no conjunto de sua escolaridade”.

Nesse sentido, **o reforço e a recuperação (nas suas modalidades contínua, paralela ou final) são considerados parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem para atendimento à diversidade das características, das necessidades e dos ritmos dos alunos.**

Alertamos para o fato de que Hoffman defende que o termo paralelo pressupõe estudos desenvolvidos pelo professor em sua classe e no decorrer natural do processo. Cada professor estabelece uma relação diferenciada de saber com seus alunos. É compromisso seu orientá-los na resolução de dúvidas, no aprofundamento das noções, e a melhor forma de fazê-lo é no dia-a-dia da sala de aula, contando com a cooperação de toda a turma.

Conselhos de classe versus “conselhos de classe”

Os conselhos de classe vêm sendo realizados, em grande parte das escolas, orientados por modelos avaliativos classificatórios e com caráter sentencioso - se propondo a deferir uma sentença ao aluno. Nestas sessões, o privilégio ao passado é evidente.

Hoffman defende que esta deve ser uma ação voltada para o futuro, de caráter interativo e reflexivo, deliberadora de novas ações que garantam a aquisição de competências necessárias à aprendizagem dos alunos.

Os momentos do conselho de classe precisam ser pensados pelas escolas e serem utilizados para a ampliação das perspectivas acerca dos diferentes jeitos de ser e de aprender do educando que interage com outros educadores e com outros conhecimentos. As questões atitudinais não devem ocupar um tempo enorme em detrimento das questões do ensino-aprendizagem.

Para Hoffman...projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiá-los a prosseguir por meio de provocações significativas.

Uma atividade ética

Não basta desenvolver a avaliação educacional a serviço de uma ação com perspectiva par o futuro, mas torná-la referência para decisões educativas pautadas por valores, por posturas políticas, fundamentos filosóficos e considerações sociais.

Os protagonistas da avaliação precisam ser levados a refletir sobre o que fazem e por que fazem. As práticas educacionais exigem, além de conhecimento, metodologia, trabalho científico, a inclusão da dimensão ética e sensível. Nesse sentido programas e projetos desenvolvidos para dar conta de problemas apresentados para o estudo de uma área de conhecimento ou para resolver questões de determinadas escolas, estariam respondendo às dimensões ético-políticas neste contexto avaliativo.

As reformas educacionais

Oriundas de posturas políticas que não devem se sobrepor aos atos educativos, as novas medidas em avaliação educacional afetam os sentimentos dos atores envolvidos, por se tratar de uma atividade prática, ética em seu sentido mais original, porque está embasada em juízo de valor.

Não concordamos que deva haver regra única em avaliação, ainda que elencada no bojo de diretrizes unificadoras das reformas educacionais, porque cada situação envolve a singularidade dos participantes do processo educativo.

Não encontramos mecanismos únicos, classificatórios que dêem conta da complexidade do ato avaliativo. É preciso considerar, como alerta Morin, a complexidade inerente a tal finalidade.

A participação das famílias

Os pais devem participar da escolaridade de seus filhos, considerando, entretanto, a natureza do envolvimento; a realidade social destes pais; a constituição de suas famílias; a luta pela sobrevivência, etc., nos faz ponderar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos não podem ser atribuídas às famílias, muito menos o trabalho de superação destas dificuldades não pode recair sob a responsabilidade destes, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como são de sua responsabilidade a aquisição de atitudes e habilidades que favoreçam o enriquecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. (34)

Promover o diálogo entre os pais e os professores é função da escola, que não significa atribuir a eles a tarefa da escola.

A educação inclusiva

Num processo de avaliação mediadora, a promoção se baseia na evolução alcançada pelo aluno, na sua singularidade e de acordo com suas possibilidades, desde que se tenha garantido as melhores oportunidades possíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos e de cada um.

Nesse contexto, a responsabilidade pelo fracasso não pode ser atribuída ao aluno, às suas dificuldades ou à sua incapacidade. A responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem contínua do aluno recai sobre os educadores e sobre a comunidade.

Dessa compreensão decorre o princípio da educação inclusiva: oferecer ao aluno oportunidade máxima de aprendizagem e de inserção social, em condições de igualdade educativa, isto é, oferecem ao aluno condições adequadas de aprendizagem de acordo com suas características, suas possibilidades. Isso significa encontrar meios para favorecer aprendizagem de todos os alunos.

Assim, são professores e escolas que precisam adequar-se aos alunos e não os alunos que devem adequar-se às escolas e aos professores.

A dimensão da exclusão de muitos alunos da escola pode ser medida:

- pela constatação das práticas reprovativas baseadas em parâmetros de maturidade e de normalidade;
- pela ocorrência dos encaminhamentos de alunos para classes e escolas especiais por erros na avaliação pedagógica.

A inclusão nas classes regulares de alunos que necessitam de atendimento especializado, sem que haja a preparação do professor no desempenho de seu papel, priva os alunos com necessidades especiais de uma escolaridade digna.

Para Hoffman, um sério compromisso irá mobilizar a escola brasileira deste século: formar e qualificar profissionais conscientes de sua responsabilidade ética frente à inclusão.

Se incluir é fundamental e singular, como no caminho de Santiago, é necessário valorizar cada passo do processo, sem pressa, vivendo cada dia o inusitado.

Capítulo 2 - Outra concepção de tempo em avaliação

O tempo é um tema recorrente nas discussões sobre avaliação, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os professores do Ensino Médio, premidos pelo vestibular, desaguam os conteúdos que têm que dar conta, no afã de estarem sempre concluindo caminhos que, na verdade, são inconclusos.

A trajetória a ser percorrida pela avaliação requer diálogo, abertura e interação, não havendo como delimitar tempos fixos. Na última década, as trajetórias da avaliação se propõem a respeitar os tempos e percursos individuais de formação, no sistema de ensino e na sala de aula.

O aprendiz determina o próprio tempo da aprendizagem

É preciso conhecer o aluno enquanto aprendiz, enquanto pessoa, membro de uma família, de uma comunidade, com o qual interage ativa e continuamente.

O aprendiz é sujeito de sua história. É preciso respeitar seu tempo de aprender e de ser, o que implica desagregar-se do tempo determinado para aprender dado conteúdo.

Tendo oportunidade de confrontar suas ideias com as dos colegas, ou em textos, vivendo situações problema, o aluno irá progressivamente compreender e evoluir conceitualmente. Desta forma, o ensino não está **centrado no professor**, nas **aulas frontais**, pois cada participante do processo pode colaborar com a aprendizagem dos outros. Sendo assim, o tempo é determinado pelo aprendiz e o conteúdo pode ser proposto e explorado de diversas formas, tanto pelo professor, como pela turma.

Cada passo é uma grande conquista

A autora oferece sugestões e exemplos de oportunidades de aprendizagem que podem ser oferecidas, mesmo em condições limitantes (classes superlotadas, escassez de materiais e outras situações apontadas por muitos como justificativa para a má qualidade do ensino).

Avaliação mediadora significa: busca de significado para

todas as dimensões do processo por meio de uma investigação séria sobre as características próprias dos aprendizes; conhecer para promover e não para julgar e classificar; convicção de que as incertezas são parte da educação porque esta é fruto de relações humanas, fundamentalmente qualitativas.

Outro problema passa a se constituir aqui, quando não se compreende que o processo de aquisição de conhecimentos é não-linear e infinito, além de impossível de se determinar a priori: a questão dos conteúdos acadêmicos e do tempo. Sobre isso, a autora afirma que uma pedagogia diferenciada pode se desenvolver na experiência coletiva da sala de aula, desde que haja a clareza de que o aluno aprende na relação com os outros, interativamente, mas aprende ao seu tempo e de forma única e singular.

Todo o aprendiz está sempre a caminho

Constatamos, no caminho, que há um conjunto de variações de respostas dos alunos de todo os níveis de ensino. Esta variabilidade de manifestações nos aponta que muitas tentativas de acerto são feitas por meio de ensaios e **erros**. Essas estratégias são desenhadas por meio de respostas que chamamos de erro, são comuns e o professor precisa compreender que trata-se de:

- uma resposta incorreta, mas indicadora de progresso, de avanço em relação a uma fase anterior do aprendizado, dizendo muito sobre “qualidade”.

É preciso reconhecer que nas práticas atuais, a padronização dos percursos incorre em sérios prejuízos para os alunos, porque:

- Notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à qualidade das tarefas e manifestação dos alunos.
- Notas e conceitos classificatórios padronizam o que é diferente, despersonalizando as dificuldades de avanços de cada aluno.
- Superficializam e adulteram a visão da progressão das aprendizagens e do seu conjunto tanto em uma única tarefa, quanto em um ano letivo, pelo caráter somativo que anula o processo.
- Baseiam-se, arbitrariamente, em certos e errados absolutos, negando a relativização desses parâmetros em diferentes condições de aprendizagem.
- Produzem a ficção de um ensino homogêneo pela impossibilidade de acompanhar a heterogeneidade do grupo.
- Reforçam o valor mercadológico das aprendizagens e das relações de autoritarismo em sala de aula.
- Privilegiam a classificação e a competição em detrimento da aprendizagem.
- Entravam o diálogo entre os professores, entre professores e alunos e da escola com os pais, em termos de avaliação, pela superficialidade do acompanhamento.

Qualidade significa intensidade, profundidade, criação, perfeição.

Como tal, sua magnitude não pode ser medida em “escalas métricas” ou por recursos de “conversão entre sistema de mensuração”.

É importante refletir a cada passo

Mediar é aproximar, dialogar, acompanhar, ajudar, sem interferir no direito de escolha do aprendiz sobre os rumos de sua trajetória de conhecimento.

Classes numerosas podem dificultar essa aproximação, mas umas das alternativas é justamente o trabalho em equipe por parte dos professores, que podem dividir entre si a tarefa de acompanhar mais de perto um grupo de alunos (tutoria).

O trabalho em equipe de professores envolve o compromisso de compartilhamento das experiências, favorecendo a abordagem interdisciplinar, a ampliação das perspectivas acerca da aprendizagem dos alunos.

A autoavaliação como processo contínuo

A autoavaliação é um processo contínuo que só se justifica quando se constitui como oportunidade de reflexão, tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e sobre a própria conduta, para ampliar suas possibilidades e favorecer a superação de dificuldades. Ao ser solicitado a explicar como chegou a uma dada solução de uma situação, o aluno é levado a pensar e explicitar suas próprias estratégias de aprendizagem, ampliando sua consciência sobre seu próprio fazer e pensar, sobre o seu aprender a aprender.

O mesmo processo se aplica aos próprios professores, no processo de orientação e apoio de colegas, supervisor e demais profissionais de suporte pedagógico.

Capítulo 3-As múltiplas dimensões do olhar avaliativo

Avaliar, em sua totalidade, implica em prestar atenção aos seus fundamentos. Como um grande iceberg do qual só se percebem os registros, precisamos construir olhares mais profundos, para poder ter acesso às suas dimensões sobre:

- Os registros obtidos;
- O processo de avaliação;
- As concepções de avaliação;
- Os valores sociais e éticos.

Avaliação é controle. No âmbito escolar, isso reverte o compromisso do profissional do educador: quais os princípios e valores morais, sociais, educacionais que fundamentam as tomadas de decisões com base nos processos de avaliação realizados; quais os critérios utilizados, até que ponto são claros e transparentes para toda a comunidade (escola, família, os próprios alunos); quais os benefícios ou prejuízos que podem advir desse processo de controle outorgado à escola e aos professores. Daí o compromisso ético implícito no processo de avaliação mediadora.

Avaliar para reprovar não é indicador da qualidade da escola ou do professor. Isso só tem sentido dentro de uma perspectiva classificatória e seletiva.

A finalidade do controle deve ser entendida a favor do aluno e não como obrigação imposta pelo sistema. Os trajetos de cada aprendiz são únicos, obedecem a ritmos e

interesses diversos, mesmo vivendo a mesma experiência, cada um a experimentar de uma forma singular, o que implica em aprendizagens diferentes dentro de um mesmo contexto.

Delineando objetivos

Definir os rumos, delinear o norte, o destino essencial das ações educativas precisa ser o compromisso fundamental do educador no processo de avaliação da aprendizagem. Entretanto este trabalho se dá em um contexto escolar concreto em que

“a escola enfrenta muitos limites nesse sentido: behaviorismo, taxionomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, e permanente tensão no ambiente escolar entre os que querem transmitir conhecimentos e os que querem desenvolver práticas sociais”. (Perrenoud, 2000).

Metas e objetivos não se constituem em **pontos de chegada absolutos**, mas pontos de passagem, novos rumos para a continuidade do trabalho educativo.

Avaliar segundo esses princípios implica refletir sobre as crenças, intenções, ideias, estratégias, a quem se destinam, quais as condições existentes, quais possibilidades e alternativas que podem ser citadas em favor do aprendiz.

O plano epistemológico

A intervenção pedagógica é determinada pela compreensão dos processos realizados pelo aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento.

Aprender exige engajamento do aprendiz na construção de sentidos o que implica busca de informações pertinentes momentos diversificados de aprendizagem contínua. Isso resulta em que o trabalho do professor acerca dos conceitos que pretende ensinar consiste em provocar gradativamente os aprendizes, oferecendo oportunidade para que estabeleçam relações entre conceitos e entre as várias áreas do conhecimento. Assim, interdisciplinaridade e transversalidade são inerentes ao processo educativo. A compreensão que o aluno tem de uma dada disciplina interfere em sua aprendizagem em outras disciplinas.

Os conteúdos

Cabe ao professor:

- atentar às concepções prévias dos alunos e seus modos de expressarem-se sobre elas para poder organizar situações de aprendizagem capazes de envolver esses alunos;
- estar alerta aos desdobramentos dos objetivos traçados inicialmente, que constituirão diversos rumos de prolongamento dos temas em estudo, dentro de uma visão interdisciplinar, e diversificação dos procedimentos de aprendizagem;
- organizar momentos de estruturação do pensamento, favorecendo aos alunos oportunidades para objetivação de suas ideias e a consolidação dos conceitos e noções desenvolvidas.

O planejamento pedagógico revela múltiplos direcionamentos e está diretamente vinculado ao processo avaliatório, uma vez que as decisões metodológicas estabelecem as condições de aprendizagem ampliando ou restringindo o processo de conhecimento.

A intervenção pedagógica deve estar comprometida com a superação de desafios que possam ser enfrentados pelos alunos, favorecendo-os avançar sempre.

Perguntar mais do que responder

Avaliar é questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras em processo consecutivo/contínuo.

A avaliação contínua significa acompanhamento da construção do conhecimento por parte do aprendiz, exigindo alterações qualitativas nas formas registro e tomadas de decisão sobre aprovação. Cabe ao professor perguntar mais do que responder, oferecendo ao aluno múltiplas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na solução de problemas, repensar, comprometer-se com seus próprios avanços e dificuldades.

Transformar respostas em novas perguntas

1. Cada resposta deve suscitar mais perguntas, tanto por parte dos aprendizes como do próprio professor. A continuidade da ação pedagógica condiciona-se aos processos vividos, interesses, avanços e necessidades dos alunos. Assim:

- Experiências coletivas resultam em construções individuais (cada aluno aprenderá a seu jeito, a seu tempo, responderá a sua maneira).
- A interpretação das respostas dos alunos possibilita ao professor perceber necessidades e interesses individuais de múltiplas dimensões (análise qualitativa).
- Novas experiências educativas, enriquecedoras e complementares, articuladas às observações feitas, são propostas e/ou negociadas com os alunos (explicações do professor, atividades que podem ser para todo o grupo, em pequenos grupos ou específicas para determinados alunos).
- Novas tarefas e/ou atividades são propostas para acompanhar o aluno em sua evolução (preferencialmente tarefas avaliativas individuais). (p.74)

Capítulo 4 - Avaliação e mediação

... os melhores guias são os próprios peregrinos, que percorrem o caminho conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa.

Avaliação mediadora é um processo interativo, de troca de mensagens e de significados, de confronto.

A mediação, conforme Vygotsky e Piaget, é essencial na construção do conhecimento.

Para Vygotsky a reconstrução é importante porque, no processo de internalização o aluno atribui sentido à informação criando e recriando significados com o uso e a audição/leitura da língua falada e escrita.

Para Vygotsky e Piaget, a linguagem é a mediação do pensamento.

Note-se ainda que a interação social é fundamental, pois nela se dará a aprendizagem.

A avaliação é um processo dinâmico e espiralado que acompanha o processo de construção do conhecimento, sendo uma interpretação que assume diferentes significados e dimensões ao longo do processo educacional, tanto por parte do professor como do aluno.

A dinâmica do processo avaliativo

A dinâmica da avaliação é complexa, uma vez que o processo de aprendizagem, entendido como construção do conhecimento, é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois resulta da ação do aprendiz sobre o objeto de conhecimento e da interação social, que o leva a uma interpretação que necessita, e pode ser reformulada, ampliada progressivamente, tornando-o capaz de pensar sobre seus próprios pensamentos elaborando seus conceitos e reelaborando outros.

Pela mobilização chegamos à expressão do conhecimento, realizamos a experiência educativa, o que nos possibilita mobilizar novas competências adquiridas no processo.

Mediando a mobilização

A expressão/construção da “aprendizagem significativa” pode se realizar de múltiplas formas e em diferentes níveis de compreensão.

A avaliação mediadora destina-se a mobilizar, favorecer a experiência educativa e a expressão do conhecimento e a abertura a novas possibilidades por parte do aprendiz.

Não há sentido em avaliar tarefas coletivas atribuindo valores individuais ou somar pontos por participação e outras atividades, uma vez que essas atividades são oportunidades de interação em meio ao processo e não pontos de chegada.

Para Charlot, o conceito de mobilização implica a ideia do movimento.

Qual o papel do educador/ avaliador?

É o papel de mediador, exigindo-lhe manter-se flexível, atento, crítico sobre seu planejamento. É preciso que ele seja propositivo, sem delimitar, consiga questionar e provocar, sem antecipar respostas prontas; articular novas perguntas a um processo contínuo de construção do conhecimento.

O papel do educador ao desencadear processos de aprendizagem é o de mediador da mobilização para o aprender.

A investigação de concepções prévias

A análise das concepções prévias dos alunos não pode ser confundida com as condições prévias do aluno. O que o aluno já sabe é baseado em elaborações intuitivas sobre dados da realidade, que necessita ser aperfeiçoado. As condições prévias referem-se a história escolar e de vida de cada aluno, que devem ser conhecidas em favor do aluno e não para fortalecer pré-conceitos sobre ele.

A finalidade da avaliação no que se refere à mobilização é de adequar as propostas e as situações às necessidades e possibilidades dos alunos, para poder fornecer-lhes a aprendizagem significativa.

Conhecer as concepções prévias do aluno favorece o planejamento em termos de pontos de partida, e os possíveis rumos a seguir, mas estes necessitam ser redimensionados continuamente ao longo do processo. Conhecer as condições prévias permite planejar tempos de descobertas, de diálogos, de encontros, de interação de trocas, de expressão, ao longo do período letivo.

Os processos de educação e de avaliação exigem do professor a postura investigativa durante todo o percurso educativo.

Como mediar o desejo e a necessidade de aprender?

O trabalho do professor consiste em:

- mediar o desejo e a necessidade de aprender;
- mediar as experiências educativas;
- mediar as estratégias de aprendizagem no meio de atividades diversificadas e diferenciadas;
- mediar a expressão do conhecimento ao longo de tarefas gradativas e articuladas.

Mediar a mobilização significa suscitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, criando perguntas mobilizadoras, experiências interativas e oportunidades de expressão do pensamento individual, mesmo que as respostas não sejam ainda corretas.

Mediando a experiência educativa

Mediar as experiências educativas significa acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação, nos processos simultâneos de busca informações, refletir sobre seus procedimentos de aprendizagem, interagir com os outros, refletir sobre si próprio enquanto aprendiz (p.94).

Duas perguntas se tornam essenciais na mediação:

Qual a dimensão do envolvimento do aluno com a atividade de aprender?

Como ele interage com os outros?

As estratégias de aprendizagem

Mediar as estratégias de aprendizagem significa intervir no processo de aprendizagem provocando no aprendiz, e no próprio professor, diferentes graus de compreensão, levando a refletirem sobre seus entendimentos no diálogo educativo. Significa oferecer aos aprendizes experiências necessárias e complementares (diversificadas no tempo), com diversos graus de dificuldades, de forma individual, em parcerias, em pequenos grupos, em grandes grupos para promover confronto de ideias entre aprendizes e entre estes e o professor, por meio de diversos recursos didáticos e de diversas formas de expressão do conhecimento, por meio de diferentes linguagens.

Os desafios propostos durante a atividade educativa são observados por Hoffmann:

- Nem sempre o que o professor diz ao estudante é entendido como ele gostaria;
- A estratégia utilizada pelo aluno, ao fazer algo, só pode ser intuída pelo professor e ajudá-lo ou confundi-lo;
- O professor sabe onde o aluno poderá chegar, mas

não deverá dizê-lo assim suas orientações serão sempre incompletas.

- O aluno nem sempre expressa suas dúvidas ou as expressa claramente, uma vez que “são dúvidas” - o professor precisa interpretar perguntas.
- Ouvir o aluno antes de intervir assegura melhores interpretações sobre suas estratégias.
- Posturas afetivas, nessas intervenções, minimizam a pressão exercida pelo questionamento do professor.

Esses desafios possibilitam a aquisição de competências necessárias aos professores/profissionais reflexivos.

Atividades diversificadas ou diferenciadas?

Diversificar experiências educativas representa alguns princípios importantes em avaliação mediadora: diversificá-las em tempo, graus de dificuldade, termos de realização individual, termos dos recursos didáticos e termos da expressão do conhecimento.

Diferenciar experiências educativas atende aos pressupostos básicos da ação docente:

- Aprender sobre o aprender;
- Reconhecer que o processo de conhecimento é qualitativamente diferente;
- Mediar o desenvolvimento de aprendizagens coletivas e de atendimento individual;
- Valorizar a heterogeneidade do grupo no processo de formação a diversidade;
- Oferecer ajuda específica sem discriminar, sem desrespeitar, sem subestimar.

Mediando a expressão do conhecimento

Mediar a expressão do conhecimento implica a reutilização de instrumentos de avaliação como desencadeadores da continuidade da ação pedagógica, sendo o desempenho do aluno considerado como provisório, uma vez que está em processo de aprendizagem.

Nesse sentido, notas ou conceitos não podem ser consideradas definitivas, mas apenas relativas ao conjunto de aprendizagens ocorridas em um dado período. Implica também refletir sobre as condições oferecidas para que tal conjunto de aprendizagem ocorra.

Tarefas gradativas e articuladas

Para Hoffmann, a avaliação mediadora é mais exigente e rigorosa para alunos e professores porque suscita a permanente análise do pensamento em construção, o que significa muitas tarefas individuais e análise imediata do professor.

O que o aluno fala, escreve ou faz não é seu pensamento, mas sua expressão, que também evolui e se aprimora progressivamente e necessita ser trabalhada. Os instrumentos de avaliação devem respeitar as diferentes formas de expressão do aluno, ao mesmo tempo em que definem a dimensão do diálogo entre alunos e professor. A interpretação que o professor faz das expressões do aluno está sempre sujeita a ambiguidades, inseguranças, indefinições, daí a necessidade do diálogo, da troca de ideias que favoreça a convergência de significados.

Na perspectiva mediadora, toda avaliação, desde um simples comentário do professor até o uso de instrumentos formais, tem por finalidade a evolução do aluno em termos de postura reflexiva sobre o que aprende, as estratégias que utiliza e sua interação com os outros. Isso só ocorre mediante a postura igualmente reflexiva do educador.

Respeito às diferentes formas de expressão

Os instrumentos de avaliação, em termos do planejamento e análise, definirão a dimensão do diálogo entre alunos e professor.

O princípio fundamental da expressão do conhecimento: o que ouvimos, vemos ou lemos não é o pensamento do aluno, mas a sua expressão, que também evolui, se aprimora e precisa ser trabalhada.

Os limites no diálogo entre professores e alunos devem ser considerados como positivos na busca de sintonia. A interpretação dos sentidos, expressos por ambos, está sempre sujeita a ambiguidade, inseguranças e indefinições.

Uma postura reflexiva do aluno e do professor

As tarefas avaliativas operam funções de reflexão que possibilitam:

- para o professor: elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos x elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica;
- para o aluno: oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos x elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem.

Mediar a aprendizagem significa, favorecer a tomada de consciência do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento, possibilitando ao educando refletir sobre sua apropriada aprendizagem, a partir de ações do cotidiano, originando significativas práticas de autoavaliação.

Capítulo 5 - Registros em avaliação mediadora

...Se estivermos contando uma história, precisamos agir como historiadores, registrando e organizando dados da nossa memória, para não cairmos no erro do esquecimento...

Os registros em avaliação mediadora envolvem desde o uso de instrumentos comumente utilizados, tais como: provas (objetivas e dissertativas) exercícios, preenchimento de lacunas, escolha de afirmações verdadeiras ou falsas, itens de múltipla escolha, questões combinadas, etc., pois o que verdadeiramente importa é a clareza da tarefa para o aluno e a reflexão do professor sobre a interpretação que será dada as expressões dos alunos em termos de encaminhamentos pedagógicos a serem realizados a seguir.

A organização de dossiês dos alunos, portfólios, relatórios de avaliação envolve meios de registro de um con-

junto de aprendizagem do aluno que permitam ao professor, ao próprio aluno e a suas famílias uma visão evolutiva do processo. Esses instrumentos tornam-se mediadores na medida em que contribuem para entender a evolução do aluno e apontar ao professor novos rumos para sua intervenção pedagógica sempre o mais favorável possível à aprendizagem do aluno, de todos os alunos, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Os registros escolares precisam refletir com clareza os princípios de avaliação mediadora delineados, de tal forma que registros classificatórios sejam superados em favor de registros que assumam o caráter de experiências em construção, confiantes em sua perspectiva ética e humanizadora. Nada, em avaliação, serve como regra geral, ou vale para todas as situações, em termos de procedimento.

O processo de avaliação precisa ser coerente com todo o processo de aprendizagem, desde sua concepção, definição de sua finalidade, planejamento de estratégias de intervenção, compreensão do processo de construção está atrelado às concepções sobre a finalidade de educação, as quais determinam as estratégias metodológicas de ensino.

Instrumentos a serviço das metodologias

Quando a autora se refere a instrumentos de avaliação, está falando sobre testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que me permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem - tarefas avaliativas.

Instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos, ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos.

Critérios de correção de tarefas

Critérios de avaliação podem, serem entendidos por orientações didáticas de execução de uma tarefa, por seus aspectos formais: número de páginas, organização no papel, itens de resposta, normas de redação técnica, etc.

Tarefas avaliativas, numa visão mediadora, são planejadas tendo como referência principal a sua finalidade, a clareza de intenções do professor sobre o uso que fará dos seus resultados, muito mais do que embasados em normas de elaboração.

O significado dos registros para os professores

A prática classificatória assumiu "status" de precisão, objetividade e cientificidade, sendo necessário, para sua superação, a reflexão em ação e a reflexão sobre a ação (trocando ideias com outros colegas).

Os registros não necessitam ser genéricos, nem de ordem atitudinal, nem devem ser centrados em cumprimento de tarefas quantitativos ou organização de cadernos e materiais.

10. LERNER, DÉLIA. LER E ESCREVER NA ESCOLA: O REAL, O POSSÍVEL, O NECESSÁRIO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2002.

Introdução

Embora seja difícil e demande tempo, a escola necessita de transformações profundas no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita, que só serão alcançadas através da compreensão profunda de seus problemas e necessidades, para que então seja possível falar de suas possibilidades.

Capítulo 1 - Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário

Aprender a ler e escrever na escola deve transcender a decodificação do código escrito, deve fazer sentido e estar vinculado à vida do sujeito, deve possibilitar a sua inserção no meio cultural a qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno.

Torna-se, então, necessário reconceitualizar o objeto de ensino tomando por base as práticas sociais de leitura e escrita, ressignificando seu aprendizado para que os alunos se apropriem dele *'como práticas vivas e vitais, em que ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, e em que interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir'*.

Para tornar real o que compreendemos ser necessário, é preciso conhecer as dificuldades que a escola apresenta, distinguindo as legítimas das que fazem parte de 'resistências sociais' para que então se possa propor soluções e possibilidades.

A tarefa é difícil porque, a própria especificidade do aprendizado da leitura e da escrita que se constituem em construções individuais dos sujeitos agindo sobre o objeto (leitura e escrita) torna a sua escolarização difícil, já que não são passíveis de se submeterem a uma programação sequencial. Por outro lado, trata-se de práticas *sociais* que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros, o que nos leva a enfrentar e tentar buscar caminhos para resolver as tensões existentes na instituição escolar entre a tendência à mudança (democratização do ensino) e a tendência à conservação (reprodução da ordem social estabelecida).

É difícil ainda, porque o ato de ensinar a ler e escrever na escola tem finalidade puramente didática: a de possibilitar a transmissão de saberes e comportamentos culturais, ou seja, a de preservar a ordem preestabelecida, o que o distancia da função social que pressupõe ler para se comunicar com o mundo, para conhecer outras possibilidades e refletir sobre uma nova perspectiva.

É difícil também, porque a estruturação do ensino conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão

linear acumulativa e irreversível entra em contradição com a própria natureza da aprendizagem da leitura e da escrita que, como vimos, ocorre por meio de aproximações do sujeito com o objeto, provocando coordenações e reorganizações cognitivas que lhe permite atribuir um novo significado aos conteúdos aprendidos.

E, finalmente, a necessidade da escola em controlar a aprendizagem da leitura faz com que se privilegie mais o aspecto ortográfico do que os interpretativos do ato de ler, e o sistema de avaliação, no qual cabe somente ao docente o direito e o poder de avaliar, não propicia ao aluno a oportunidade de autocorreção e reflexão sobre o seu trabalho escrito, e conseqüentemente, não contribui para a construção da sua autonomia intelectual.

Diante desses fatos, o que é *possível* fazer para que se possa conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar e, ao mesmo tempo, atender as necessidades de formar leitores e escritores competentes ao exercício pleno da cidadania?

Em primeiro lugar devem se tornar explícitos aos profissionais da educação os aspectos implícitos nas práticas educativas que estão acessíveis graças aos estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos, ou seja, aqueles que nos mostram como a criança aprende a ser leitora e escritora; o que facilita ou quais são as prerrogativas essenciais a esse aprendizado.

Em segundo lugar, é preciso que se trabalhe com *projetos* como ferramenta capaz de articular os propósitos didáticos com os comunicativos, já que permitem uma articulação dos saberes sociais e os escolares. Além disso, o trabalho com projetos estimula a aprendizagem, favorece a autonomia, pois envolve toda a classe, e evita o parcelamento do tempo e do saber, já que tem uma abordagem multidisciplinar.

“É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão - que abordam aspectos também sem conexão com os conteúdos e as crianças têm oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo... “. (p.23).

Finalmente, é possível repensar a avaliação, sabendo que esta é necessária, mas que não pode prevalecer sobre a aprendizagem. Segundo a autora, *'ao diminuir a presença do controle, torna-se-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam [...]'* porque no trabalho com projetos, os alunos discutem suas opiniões, buscam informações que possam auxiliá-los e procuram diferentes soluções, fatores importantíssimos a formação de cidadãos praticantes da cultura escrita.

Capítulo 2 - Para Transformar o Ensino da Leitura e da Escrita

“O desafio [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros”, (p.27)

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas, e sem sentido, que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social. Precisa, também, preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, fazendo com que a escrita deixe de ser apenas um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino, capaz não apenas de reproduzir pensamentos alheios, mas de refletir sobre o seu próprio pensamento, enfim, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de *‘se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal’*.

É possível a mudança na escola?

Ensinar a ler e escrever faz parte do núcleo fundamental da instituição escolar, está nas suas raízes, constitui a sua missão alfabetizadora e sua função social, portanto, é a que mais apresenta resistência a mudanças. Além disso, nos últimos anos, foi a área de que mais sofreu com a invasão de inovações baseadas apenas em modismos.

“... O sistema de ensino continua sendo o terreno privilegiado de todos os voluntarismos - dos quais talvez seja o último refúgio. Hoje, mais de que ontem, deve suportar o peso de todas as expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é o último portador de ilusões”.

Sendo assim, para que seja *possível* uma mudança profunda da prática didática, vigente hoje nas instituições de ensino, capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso que esta esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores e educadores, o que significa estarem baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área, que como em outras áreas do conhecimento científico, teve suas hipóteses testadas com o objetivo de

desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget. É preciso compreender também, que essas mudanças não dependem apenas da capacitação adequada de seus profissionais, já que esta é condição necessária, mas não suficiente, é preciso conhecer o cotidiano escolar em sua essência, buscando descobrir os mecanismos ou fenômenos que permitem ou atravancam a apropriação da leitura e da escrita por todas as crianças que ali estão inseridas.

O que vimos até hoje, por meio dos trabalhos e pesquisas que temos realizado no campo da leitura e da escrita, é que existe um abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita - lê-se na escola trechos sem sentido de uma realidade desconhecida para a criança, já que foram produzidos sistematicamente para serem usados no espaço escolar - a fragmentação do ensino da língua (primeiro sílabas simples, depois complexas, palavras, frases...) não permite um espaço para que o aluno possa pensar no que aprendeu dentro de um contexto que lhe faça sentido, e ainda, fazem com que esta perca a sua identidade.

“Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar”. (p.35)

O “Contrato Didático”

O Contrato Didático aqui é considerado como as relações implícitas estabelecidas entre professor e aluno, sobretudo porque estas exercem influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita, já que o aluno deve concentrar-se em perceber ou descobrir o que o professor deseja que ele ‘saiba’ sobre aquele texto que o professor escolheu para que ele leia e não em suas próprias interpretações: “*A ‘cláusula’ referente à interpretação de textos parece estabelecer [...] que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor...*”.

Se o objetivo da escola é formar cidadãos praticantes da leitura e da escrita, capazes de realizar escolhas e de opinar sobre o que leem e veem em seu entorno social, é preciso que seja revisto o Contrato Didático, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, e essa revisão é encargo dos pesquisadores de didática - divulgando os resultados obtidos bem como os elementos que podem contribuir para as mudanças necessárias -, é responsabilidade dos organismos que regem a educação - que devem levar em conta esses resultados -, é encargo dos formadores de professores e de todas as instituições capazes de comunicar à comunidade, e particularmente aos pais, da importância que tem a análise, escolha e exercício de opinião de seus filhos quando do exercício da leitura e da escrita.

Ferramentas para transformar o ensino

Vimos que transformar o ensino vai além da capacitação

dos professores, passa pela sua revalorização pessoal e profissional; requer uma mudança de concepção da relação ensino-aprendizagem para que se possa conceber o estabelecimento de objetivos por ciclos que abrangem os conhecimentos - objeto de ensino - de forma interdisciplinar, visando diminuir a pressão do tempo didático e da fragmentação do conhecimento.

Requer que não se percam de vista os objetivos gerais e de prioridade absoluta, aqueles que são essenciais à educação e lhe conferem significado. Requer, ainda, que se compreenda a alfabetização como um processo de *desenvolvimento da leitura e da escrita*, e que, portanto, não pode ser desprovido de significado.

Essa compreensão só será alcançada na medida em que forem conhecidos e compreendidos os estudos científicos realizados na área, e que nos levaram a descobrir a importância da atividade mental construtiva do sujeito no processo de construção de sua aprendizagem, ressignificando o papel da escola. Colocando em destaque o aprendizado da leitura e da escrita, consideramos fundamental que sejam divulgados os resultados apresentados pelos estudos psicogenéticos e psicolinguísticos, não apenas a professores ou profissionais ligados à educação, mas a toda sociedade, objetivando conscientizá-los da sua validade e importância, levando-os a perceber as vantagens das estratégias didáticas baseadas nesses estudos, e, sobretudo, conscientizando-os de que educação também é objeto da ciência.

Voltando à capacitação, enfatizando sua necessidade, é preciso que se criem espaços de discussão e troca de experiências e informações, que dentre outros aspectos, servirão para levar o(a) professor(a) a perceber que a diversidade cultural não acontece apenas em sua sala de aula, que ela faz parte da realidade social na qual estamos inseridos, e que sendo assim, não poderia estar fora da escola e, ainda, que esta diversidade tem muito a contribuir se o nosso objetivo educacional consistir em preparar nossos alunos para a vida em sociedade. No que concerne a leitura e escrita, parece-nos essencial ter como prioritária a formação dos professores como leitores e produtores de texto, "*capazes de aprofundar e atualizar seus saberes de forma permanente*".

Nossa experiência nos levou a considerar que a capacitação dos professores em serviço apresenta melhores resultados quando é realizada por meio de oficinas, sustentadas por bibliografias capazes de dar conta das interrogações a respeito da prática que forem surgindo durante os encontros, que devem se estender durante todo o ano letivo, e que contam com a participação dos coordenadores também em sala de aula, mas que, a longo prazo, capacitem o professor a seguir autonomamente, sem que seja necessário o acompanhamento em sala de aula.

Capítulo 3 – Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular

É importante que, ao propor uma transformação didática para uma instituição de ensino, seja considerada a sua

particularidade, o que se dá por meio do conhecimento de suas necessidades e obstáculos, implícitos ou explícitos, que caberá a proposta suprir ou superar. É imperativo que a elaboração de documentos curriculares esteja fortemente amparada na pesquisa didática, já que será necessário selecionar os conteúdos que serão ensinados, o que pressupõe uma hierarquização, já que privilegiará alguns em detrimento de outros.

"Prescrever é possível quando se está certo daquilo que se prescreve, e se está tanto mais seguro quanto mais investigada está a questão do ponto de vista didático".(p. 55).

As escolhas de conteúdos devem ter como fundamento os *propósitos educativos*, ou seja, se o propósito educativo do ensino da leitura e da escrita é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, então o objeto de ensino a ser selecionado deve ter como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pela comunidade, o que supõe enfatizar as funções da leitura e da escrita nas diversas situações e razões que levam as pessoas a ler e escrever, favorecendo seu ingresso na escola como objeto de ensino.

Os estudos em torno das práticas de leitura existentes, ou preponderantes, no decorrer da história da humanidade mostraram que, em determinados momentos históricos, privilegiavam-se leituras intensas e profundas de poucos textos, como por exemplo, os pensadores clássicos, seguidos de profundas reflexões realizadas por meio de debates ou conversas entre pequenos grupos de pessoas ou comunidades, se tomarmos como exemplo a leitura da Bíblia.

Com o avanço das ciências e o aumento da diversidade literária disponível - nas sociedades mais abastadas - as práticas de leitura passaram a se alternar entre intensivas ou extensivas (leitura de vários textos com menor profundidade), mas sempre mantendo um fator comum: elas, leitura e escrita, sempre estiveram inseridas nas relações com as outras pessoas, discutindo hipóteses, ideias, pontos de vista, ou apartes indicando a leitura de algum título ou autor.

O aspecto mais importante que podemos tirar acerca dos estudos históricos é que *aprende-se a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo)*, portanto, é preciso que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto que são veiculados na sociedade, que eles tenham acesso a eles, que esses materiais deixem de ser privilégio de alguns, passando a ser patrimônio de todos. Didaticamente, isto significa que os alunos precisam se apropriar destes textos pelas práticas de leitura significativas que propiciem reflexões individuais e grupais que, embora demandem tempo, são essenciais para que o sujeito possa, no futuro, ser um praticante da leitura e da escrita.

"...É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos[...] de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a 'linguagem que se escreve' e a diferen-

ciam da oralidade coloquial, de pôr em ação [...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos [...] é assim que as práticas de leitura e escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística”. (p. 64).

Capítulo 4 - É possível ler na escola?

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”.(p.73).

Ensinar a ler e escrever foi, e ainda é, a principal missão da escola, no entanto, dois fatores parecem contribuir para que a escola não obtenha sucesso:

1. A tendência de supor que existe uma única interpretação possível a cada texto;
2. A crença - como diria Piaget¹- de que a maneira como as crianças aprendem difere da dos adultos e que, portanto, basta ensinar-lhes o que julgarem pertinente, sem que haja preocupação com o sentido ou significado que tais conteúdos tem para as crianças, o que, além de tudo, facilita o controle da aprendizagem, já que essa concepção permite uma padronização do ensino.

Para que seja possível ler na escola, é necessário que ocorra uma mudança nessas crenças, é preciso, como já vimos, que sejam considerados os resultados dos trabalhos científicos em torno de como ocorre o processo de aprendizagem nas crianças: que ele se dá através da ação da criança sobre os objetos (físicos e sociais), sendo a partir dessa ação que ela (a criança) lhe atribuirá um valor e um significado.

Sabendo que a leitura é, antes de tudo, um objeto de ensino que na escola deverá se transformar em um objeto de aprendizagem, é importante não perder de vista que sua apropriação só será possível se houver sentido e significado para o sujeito que aprende, que esse sentido varia de acordo com as experiências prévias do sujeito e que, portanto, não são suscetíveis a uma única interpretação ou significado e que o caminho para a manutenção desse sentido na escola está em não dissociar o objeto de ensino de sua função social.

O trabalho com projetos de leitura e escrita cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social vem apresentando resultados positivos. Os temas propostos visam atender alguma necessidade da comunidade em questão e são estruturados da seguinte forma:

- a) Proposta do projeto às crianças e discussão do plano do trabalho;
- b) Curso de capacitação para as crianças, visando prepará-las para a busca e consulta autônoma dos

materiais a serem utilizados quando da realização das etapas do projeto;

- c) Pesquisa e seleção do material a ser utilizado e/ou lugares a serem visitados;
- d) Divisão das tarefas em pequenos grupos;
- e) Participação dos pais e da comunidade;
- f) Discussão dos resultados encontrados pelos grupos;
- g) Elaboração escrita dos resultados encontrados pelos grupos (que passará pela revisão de outro grupo e depois pelo professor);
- h) Redação coletiva do trabalho final;
- i) Apresentação do projeto à comunidade interessada;
- j) Avaliação dos resultados.

Nesses projetos tem-se a oportunidade de levar a criança a extrair informações de diversas fontes, inclusive de textos que não foram escritos exclusivamente para elas e que apresentam um grau maior de dificuldade. A discussão coletiva das informações que vão sendo coletadas propicia a troca de ideias e a verificação de diferentes pontos de vista, como acontece na vida real, e, ainda, durante a realização desses projetos, as crianças não leem e escrevem só para ‘aprender’. A leitura assume um propósito, um significado, que atende também aos propósitos do docente - de inserilas no mundo de leitores e escritores. Os projetos permitem, ainda, uma administração mais flexível do tempo, porque propiciam o rompimento com a organização linear dos conteúdos, já que costumam trabalhar com os temas selecionados de forma interdisciplinar, o que possibilita a retomada dos próprios conteúdos em outras situações e, ainda, a análise destes a partir de um referencial diferente.

Acontecem concomitantemente e em articulação com a realização dos projetos, *atividades habituais*, como ‘a hora do conto’ semanal ou momentos de leitura de outros gêneros, como o de curiosidades científicas e *atividades independentes* que podem ter caráter *ocasional*, como a leitura de um texto que tenha relevância pontual ou fazer parte de *situações de sistematização*: passar a limpo uma reflexão sobre uma leitura realizada durante uma atividade habitual ou pontual. Todas essas atividades contribuem com o objetivo primordial de ‘*criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessário*’ já que em todas elas observam-se os esforços por produzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita.

“É assim que a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças”. (p.87).

Ainda, o trabalho com projetos, por envolver grupos de trabalho e abrir espaço para discussão e troca de opiniões, permite o estabelecimento de um novo *contrato di-*

¹ Piaget afirmou que a modalidade adotada pelo ensino parece estar fundada numa consideração das semelhanças e diferenças entre as crianças e os adultos enquanto sujeitos cognitivos que é exatamente oposta à que se percebe pelas investigações psicogenéticas. Estas últimas mostraram que a estrutura intelectual das crianças é diferente da dos adultos (heterogeneidade estrutural), mas o funcionamento de umas e outras é essencialmente o mesmo (homogeneidade funcional); no entanto, ao ignorar o processo construtivo dos alunos e supor que podem dedicar-se a atividades desprovidas de sentido, a escola os trata como se sua estrutura intelectual fosse a mesma que a dos adultos e seu funcionamento intelectual fosse diferente. (Nota da autora).

dático, ou seja, um novo olhar sobre a avaliação, porque admite novas formas de controle sobre a aprendizagem, nas quais todos os sujeitos envolvidos tomam parte, o que contribui para a formação de leitores autônomos, uma vez que estes devem justificar, perante o grupo, as conclusões ou opiniões que defendem. É importante ressaltar que essa modalidade de trabalho torna ainda mais importante o papel das intervenções do professor - fazendo perguntas que levem a ser considerados outros aspectos que ainda não tenham sido levantados pelo grupo, ou a outras interpretações possíveis do assunto em questão. Em suma, é importante que a necessidade de controle, inerente à instituição escolar, não sufoque ou descaracterize a sua missão principal que são os propósitos referentes à aprendizagem.

O professor: um ator no papel de leitor

É muito importante que o professor assuma o papel de leitor dentro da sala de aula.

Com esta atitude ele estará propiciando à criança a oportunidade de participar de atos *de leitura*. Assumir o papel de leitor consiste em ler para os alunos sem a preocupação de interrogá-los sobre o lido, mas de conseguir com que eles vivenciem o prazer da leitura, a experiência de seguir a trama criada pelo autor exatamente para este fim e, ao terminar, que o professor comente as suas impressões a respeito do lido, abrindo espaço para o debate sobre o texto - seus personagens, suas atitudes.

Assumir o papel de leitor é fator necessário, mas não suficiente, cabe ao professor ainda mais; cabe-lhe propor estratégias de leitura que aproximem cada vez mais os alunos dos textos.

A Instituição e o sentido da leitura

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais, e que envolvem os professores numa situação de trabalho conjunta que tem um novo valor: o de possibilitar uma reflexão entre os docentes a respeito das ferramentas de análise que podem contribuir para a resolução dos problemas didáticos que por ventura eles possam estar vivendo.

As propostas de trabalho e as reflexões aqui apresentadas mostram que **é possível sim! Ler e escrever na escola**, desde que se promova uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram ou atrapalhem o propósito essencial do ensino e da aprendizagem. Desde que se elaborem projetos onde a leitura tenha sentido e finalidade social imediata, transformando a escola em uma *'microsociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores...'* (p. 101).

Capítulo 5 - O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor

“O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor,

os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas”. (p. 105).

É importante considerar que o saber didático, como qualquer outro objeto de conhecimento, é construído através da interação do sujeito com o objeto, ele se encontra, portanto, dentro da sala de aula, e não é exclusividade dos professores que trabalham com crianças, ele está presente também em nossas oficinas de capacitação. Então, para apropriar-se desse saber, é preciso estar em sala de aula, buscando conhecer a sua realidade e as suas especificidades.

A atividade na aula como objeto de análise

O registro de classe apresenta-se como principal instrumento de análise do que ocorre em sala de aula. Esses registros podem ser utilizados durante a capacitação, objetivando um aprofundamento do conhecimento didático, já que as situações nele apresentadas permitem uma reflexão conjunta a respeito das situações didáticas requeridas para o ensino da leitura e escrita.

Optamos por utilizar, a princípio, os registros das 'situações boas' ocorridas em sala de aula, porque percebemos, por meio da experiência, que a ênfase nas 'situações más' distanciava capacitadores e educadores, e para além, criavam um clima de incerteza, por enfatizar o que não se deve fazer, sem apresentar direções do que poderia ser feito; - em suma, quando enfatizamos 'situações boas' estamos mostrando o que *é possível* realizar em sala de aula, o que por si só, já é motivador.

É importante destacar que as 'situações boas' não se constituem em situações perfeitas, elas apresentam erros que, ao serem analisados, enriquecem a prática docente, pois são considerados como importantes instrumentos de análise da prática didática - ponto de partida de uma nova reflexão - sendo vistos como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

“... a análise de registros de classe opera como coluna vertebral no processo de capacitação, porque é um recurso insubstituível para a comunicação do conhecimento didático e porque é a partir da análise dos problemas, propostas e intervenções didáticas que adquire sentido para os docentes se aprofundarem no conhecimento do objeto de ensino e de processos de aprendizagem desse objeto por parte das crianças”, (p. 116).

Palavras Finais

Quanto mais os profissionais capacitadores conhecem a prática pedagógica e os que exercitam essa prática no dia-a-dia: as crenças que os sustentam e os mecanismos que utilizam; quanto mais conhecerem como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola, mais estarão em condições de ajudar o professor em sua prática docente.

11. MARZANO, ROBERT J.; PICKERING, DEBRA J.; POLLOCK, JANE E. ENSINO QUE FUNCIONA: ESTRATÉGIAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS PARA MELHORAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2008.

APLICANDO A PESQUISA AO ENSINO: É HORA DE UTILIZAR ESSA IDEIA

Nós, educadores, encontramos-nos em um ponto especial no tempo. Não porque começaram uma nova década, um novo século ou um novo milênio, mas porque a arte do ensino está rapidamente se tornando a “ciência” do ensino, fenômeno relativamente novo. Até cerca de 30 anos atrás, o ensino não era estudado de uma maneira científica. Isso não quer dizer que não havia estratégias de ensino eficientes. A partir do início da década de 1970, surgiram pesquisas visando o ensino na aprendizagem do aluno. A década anterior foi marcada pela crença de que a escola faz pouca diferença no desempenho dos alunos. Esta afirmação foi fruto de uma pesquisa denominada **Relatório Coleman**, publicado em 1966, em que se concluiu que a qualidade do ensino que um aluno recebe é responsável por apenas 10% na variação do desempenho dele. O Relatório aponta que ir para uma escola melhor, em oposição a uma pior vai alterar apenas em 10% para melhor no desempenho do aluno. Essa pesquisa foi corroborada pelo pesquisador de Harvard, Christopher Jencks (1972), destacando que a escola faz pouca diferença. Diz o pesquisador: “A maior parte das diferenças... nas notas dos testes deve-se a fatores que estão fora da alçada das escolas”. Coleman e Jencks apontavam dados sombrios sobre os educadores e a educação. Porém, vendo os dados anos depois de seus apontamentos, chega-se a dois dados otimistas. Primeiro, porque os dados concentravam-se nas porcentagens das diferenças. Segundo, porque os dados mostraram que o professor individualmente pode ter um efeito poderoso em seus alunos, *mesmo que a escola não o tenha*. Em uma mesma escola, há muita variação na qualidade do ensino de um professor para outro.

A primeira vez em que se chegou a essa conclusão foi na década de 1970, quando os pesquisadores Jere Brophy e Thomas Good (1986) comentaram: “Foi contestado o mito de que os professores não fazem diferença na aprendizagem do aluno”. Mais recentemente, William Sanders e seus colaboradores (1994) declararam que o professor tem efeito maior do que anteriormente se pensava no desempenho do aluno. O estudo concluiu:

1. o fator mais importante que afeta a aprendizagem do aluno é o professor;
2. uma ampla variação na eficácia dos professores;
3. mais coisas podem ser feitas para modificar a educação, melhorando a eficácia dos professores do que qualquer outra coisa.
4. Professores eficazes parecem ser eficazes com alunos de todos os níveis de desempenho.

Para preparar este livro, foram analisados estudos de pesquisa selecionados sobre estratégias de ensino, que

poderiam ser usadas por professores, em sala de aula, da educação infantil ao ensino médio.

Nesta obra serão apresentadas as nove categorias de estratégias de ensino, objeto desse livro.

ESTRATÉGIAS BASEADAS NA PESQUISA

1. Identificar semelhanças e diferenças

Esta categoria é considerada o centro da aprendizagem e pode ser destacada em quatro generalizações:

I - Apresentar aos alunos uma orientação explícita, para a identificação das semelhanças e diferenças, melhora o seu entendimento e sua habilidade para usar o conhecimento;

II - Pedir aos alunos para identificarem, de forma independente, as semelhanças e diferenças melhora sua compreensão sobre estas e sua habilidade para usar o conhecimento;

III - Representar as semelhanças e diferenças, de forma gráfica ou simbólica, melhora o entendimento dos alunos e sua capacidade para usar o conhecimento;

IV - A identificação das semelhanças e diferenças pode ser realizada de várias maneiras. A identificação de semelhanças e diferenças é uma atividade extremamente vigorosa. Quatro diferentes “formas” dessa atividade são extremamente eficazes:

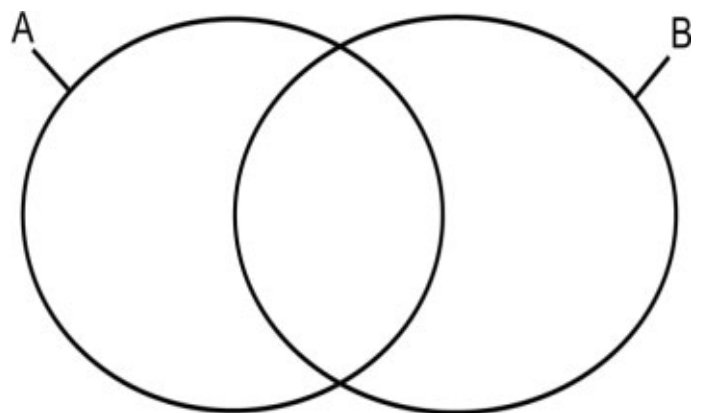
a. Comparação

Definição: identificação de semelhanças e diferenças entre coisas e ideias.

Essa atividade pode ser dirigida pelo professor, pela qual ele estabelece aos alunos o que e como deve ser feito, com base em parâmetros previamente definidos.

Também pode ser dirigida pelos próprios alunos, que estabelecem as regras de como e o que vai ser comparado. Para ilustrar essas atividades se faz o uso de dois gráficos de fácil visualização:

○ Diagrama de Venn



A Matriz de Comparação

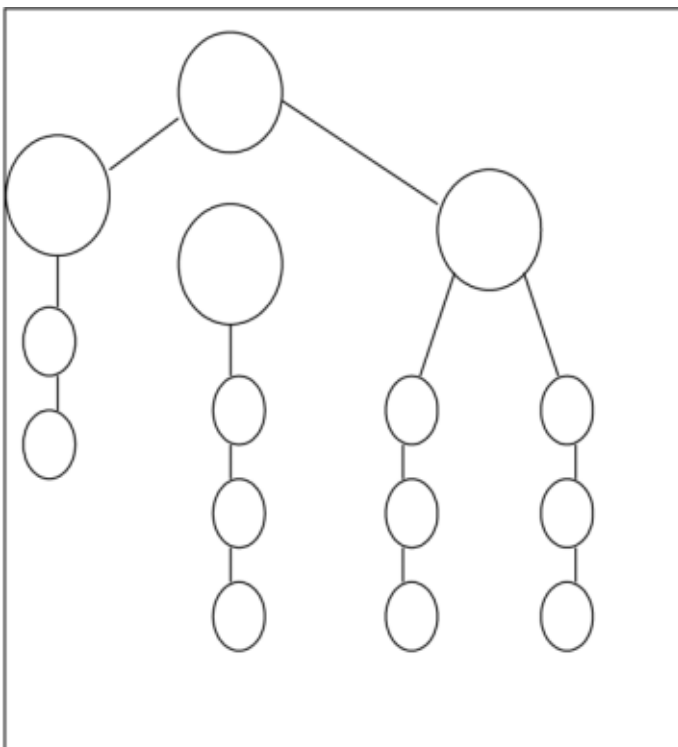
Características	Itens a ser comparados			
	#1	#2	#3	
1.				Semelhanças e ?s
2.				Semelhanças e ?s
3.				Semelhanças e ?s
4.				Semelhanças e ?s

b. Classificação

Definição: agrupamento de coisas que são semelhantes tendo como base suas características.

Organizadores gráficos para classificação

Categorias



c. Criação de metáforas

Definição: identificação de um padrão geral ou básico de um tema específico e, em seguida, de descoberta de um outro tópico que parece ser bastante diferente daquele, mas que tem o mesmo padrão geral.

O fundamental para construir metáforas é entender que os dois itens da metáfora estão conectados por um relacionamento abstrato ou não-literal. Exemplo: “o amor é uma rosa” é uma metáfora. Aparentemente o amor e uma rosa não têm um relacionamento óbvio. Em um nível abstrato, no entanto, eles têm. É apenas no nível abstrato que amor e rosa parecem relacionados. As estratégias de ensino que envolvem metáforas devem sempre lidar com o relacionamento abstrato entre os elementos.

Metáforas dirigidas pelo professor são aquelas em que o professor proporciona o primeiro elemento da metáfora e do relacionamento abstrato. Exemplo: em ciências, a extinção do pássaro Dodô.

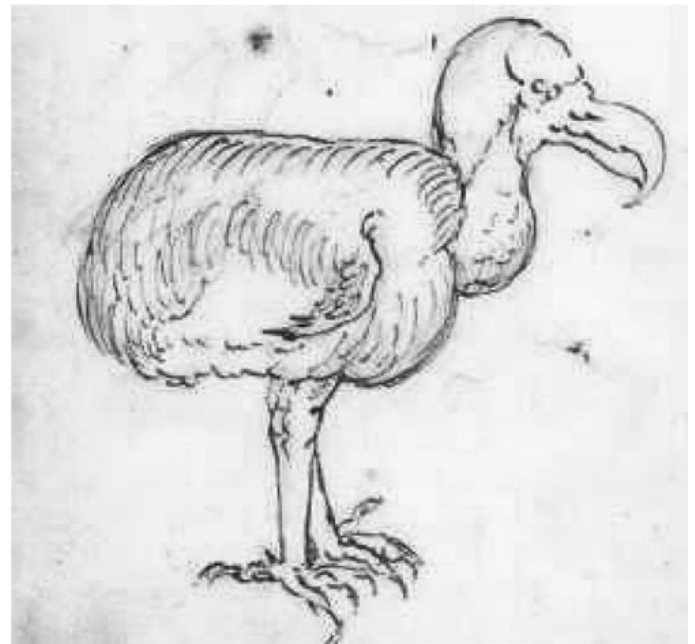
II. Algo que vive em um ambiente específico.

II. Essa coisa mudou com o tempo devido a mudanças no seu ambiente que o limitou de alguma maneira.

III. Outra influência surgiu e pôs fim ao que ele precisava para sobreviver e destruiu o local onde ele costumava viver. Devido às suas limitações, não conseguiu mudar para outro lugar.

IV. A coisa não existe mais.

Os desenhos abaixo são de artista desconhecido, ambos mostram o dodô, cujo nome científico é *Raphus cucullatus* [Linnaeus, 1758].



Esse pássaro simpático e gorducho desapareceu no século 17 com a chegada dos colonizadores ao seu habitat, a ilha Maurício, a 1 900 quilômetros da costa africana, no oceano Índico. Pouco maior que um peru e pesando cerca de 23 quilos, o dodô era um pombo gigante da família Raphidae. Como tinha

O professor deve mostrar como se faz um resumo para que seus alunos vejam como é feito. Pode-se trabalhar dentro de qualquer área.

O resumo apresenta estruturas que são aplicações diretas da generalização. Há seis tipos de estruturas de resumo:

I. A estrutura narrativa é encontrada na ficção e contém os seguintes elementos: personagens, ambiente, evento inicial, resposta interna, objetivo, consequência e resolução.

II. A estrutura tema-restrição-ilustração: encontrado em material expositivo e contém os seguintes elementos: Tema (T), Restrição (R) e Ilustração (I). O padrão T-R-I pode ter várias restrições e ilustrações adicionais.

III. A estrutura da definição: o propósito é descrever um conceito particular e identificar conceitos subordinados. Contém os seguintes elementos: Termo – o tema a ser definido, Conjunto – a categoria a qual o termo pertence, características gerais e diferenças mínúsculas – que estão imediatamente abaixo do termo.

IV. A estrutura da argumentação: contém informações destinadas a apoiar uma declaração. Elas contêm a evidência - informação que conduz a uma declaração; a declaração - a afirmação de que algo é verdade; apoio – exemplos e explicações e qualificador – uma restrição à declaração ou à evidência para a declaração;

V. A estrutura do problema e da solução: introduzem um problema e depois identificam uma ou mais soluções. Contém o problema – declaração que algo aconteceu; solução – uma solução possível; outra solução possível, uma terceira solução possível e a solução com maior chance de sucesso.

VI. A estrutura da conversa: intercâmbio verbal entre duas ou mais pessoas. Elementos: Saudação – encontro após algum tempo; inquirição – pergunta sobre um tema geral ou específico e discussão – análise do tema.

O ensino recíproco também é uma estratégia interessante e disponível para os professores. Envolve quatro componentes:

- Resumo: após leitura silenciosa, pedir para um aluno resumir o que foi lido e os demais podem fazer adições ao resumo e o professor pode indicar sugestões que ajudem na construção de bons resumos.
- Questionamento: perguntas são feitas pelos alunos para identificar informações importantes no texto.
- Esclarecimento: dos pontos confusos do texto.
- Previsão: sobre o que vai acontecer durante a leitura do texto.

Fazer anotações está intimamente relacionado a resumir.

Generalizações que podem ser usadas para orientar sobre fazer anotações.

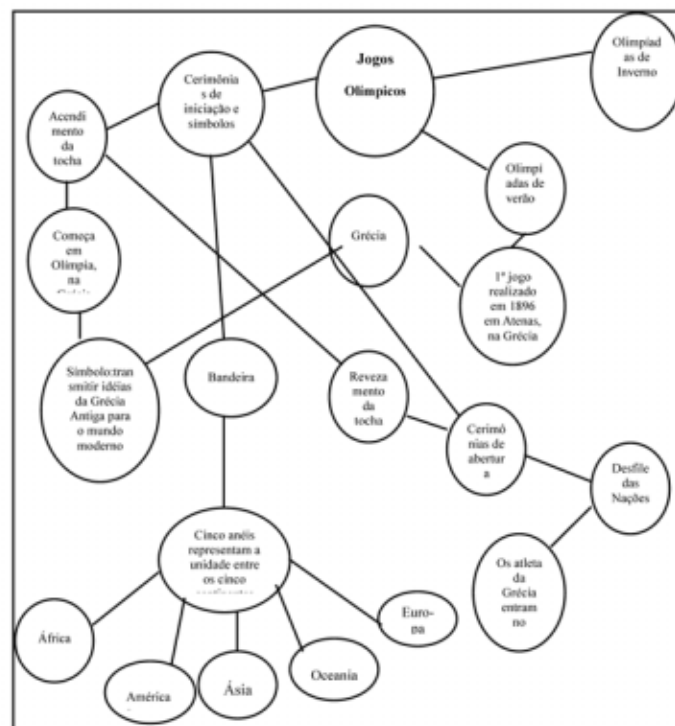
- Anotar palavra por palavra é a maneira menos eficiente de fazer anotações;
- As anotações devem ser consideradas trabalho em andamento;
- As anotações devem ser usadas como guia de estudo para testes;
- Quanto mais anotações são feitas, melhor é o desempenho do aluno.

A prática de fazer anotações em sala de aula pelo pro-

fessor dá aos alunos uma clara noção do que o professor considera importante e proporciona aos alunos um modelo de como fazer anotações.

Não há uma forma definida de fazer anotações. A mais comum é o *esboço informal* que é anotado nas margens do papel onde está o texto. A estratégia do *entrelaçamento* consiste em fazer anotações em círculos de diferentes tamanhos para indicar a importância das ideias e das linhas para indicar relacionamentos. As ideias mais importantes estão nos círculos maiores e assim por diante do maior para o menor.

Anotações do aluno: entrelaçamento



3. Reforçar o esforço e proporcionar reconhecimento

Esse conjunto de estratégias trata das atitudes e das crenças dos alunos.

Está subdividida em duas partes: reforçar o esforço e proporcionar reconhecimento.

Reforçar o esforço.

A maioria das pessoas atribui alguns fenômenos ao sucesso: 1) capacidade; 2) esforço; 3) outras pessoas e 4) sorte.

Pesquisa sobre esse tema concluiu:

- Nem todos os alunos entendem a importância de acreditar no esforço. Daí a necessidade de exemplificar a crença no esforço;
- Os alunos podem aprender a mudar suas crenças para uma ênfase no esforço, partindo do princípio de que o esforço vai melhorar seu desempenho. Há uma relação importante entre esforço e desempenho, e que isso pode ser medido por meio de uma tabela criada a partir dos dias da semana em que o aluno realizou,

ou deixou de realizar, atividades, atribuindo ao esforço e ao desempenho um valor que pode variar de 0 a 100. Os testes realizados utilizando essa estratégia motivaram os alunos.

Proporcionar reconhecimento

Com uma das categorias pode ser a mais mal compreendida de todas. Pode ser chamada de “elogio” ou “recompensa”. Pesquisa realizada concluiu:

I - As recompensas não têm necessariamente um efeito negativo sobre a motivação intrínseca, depende das circunstâncias e da forma como se conduz a motivação.

II - A recompensa é mais eficaz quando depende de se atingir algum padrão de desempenho. Premiar um aluno pelo simples fato de ter feito uma atividade não melhora sua motivação intrínseca.

III. O reconhecimento simbólico abstrato é mais eficaz do que recompensas tangíveis. Quanto mais abstratas e simbólicas forem as recompensas, maior será sua eficácia.

O reconhecimento deve ser personalizado, abstrato e concreto, dependendo da circunstância e da ocasião em que o trabalho está sendo ou foi realizado com sucesso.

4. Lição de casa e prática

Prática bastante comum e de largo conhecimento dos professores e que proporciona oportunidade de aprofundar seu entendimento e as habilidades relativas ao conteúdo apresentado. Quatro generalizações podem guiar os professores no uso da lição de casa:

I. A quantidade de lição de casa designada aos alunos, dos diferentes níveis do ensino fundamental e do ensino médio, deve ser diferente. Nas séries iniciais, o desempenho dos alunos é menor em relação aos alunos de ensino médio.

II. O envolvimento dos pais na lição de casa deve ser mantido no mínimo possível. Os pais não devem “facilitar” a lição de casa.

III. O propósito da lição de casa deve ser identificado e articulado. Dois propósitos são comuns:

- prática: quando tem por finalidade treinar uma atividade com a qual o aluno já tenha familiaridade;
- preparação ou elaboração: preparar o aluno para um novo conteúdo que será oportunamente apresentado e trabalhado.

IV. Se a lição de casa foi designada, ela deve ser comentada; deve ser medida em conceitos e anotada pelo professor. O grau de desempenho dos alunos aumenta nesta proporção. É baixa quando não comentada, alta quando lhe é dada uma nota, e é muito alta quando é comentada por escrito pelo professor.

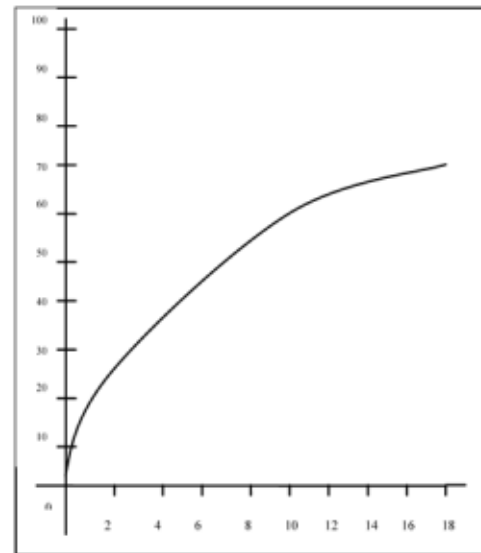
O professor deve estabelecer uma política de comunicação de lição de casa para evitar tensão entre pais, alunos e professores. Deve também planejar lições de casa que articulem claramente o propósito e o resultado. Deve também variar as abordagens para proporcionar *feedback*.

Da pesquisa e teoria relacionadas à prática foram extraídas duas generalizações:

I - Dominar uma habilidade requer uma boa quantidade de prática específica.

O gráfico abaixo mostra esta tendência

Linha de aprendizagem



5. Representações não-linguísticas

Quanto mais usamos os dois sistemas de representação, mais somos capazes de pensar sobre e lembrar o conhecimento.

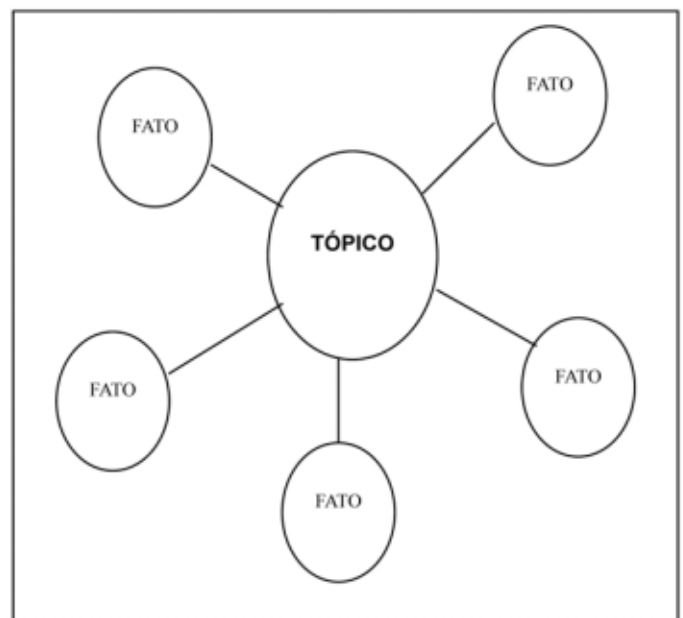
Duas generalizações ajudam o professor na sala de aula:

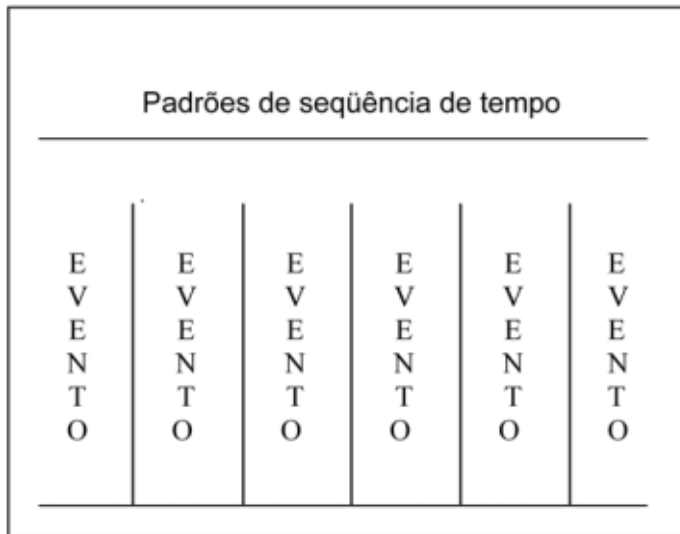
- Várias atividades produzem representações não-linguísticas: criar representações gráficas, fazer modelos físicos, gerar imagens mentais, fazer desenhos e pictografias e envolver-se em atividade sinestésica.

- As representações não-linguísticas devem elaborar sobre o conhecimento.

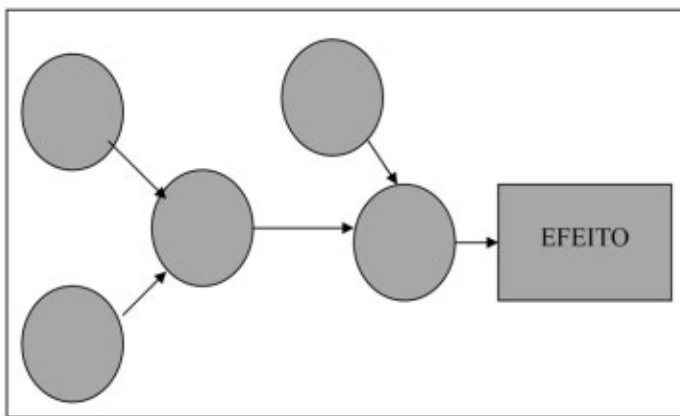
Criação de organizadores gráficos nos ajudam a compreender melhor esta estratégia de ensino.

Padrão descritivo

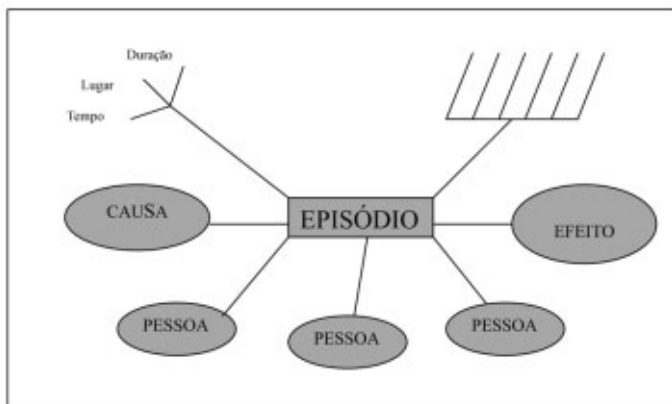




Padrões de processo/causa-efeito



Padrões de episódio



6. Aprendizagem cooperativa

Cinco elementos definem a aprendizagem cooperativa:

- Interdependência positiva, a sensação de trabalho coletivo;
- Interação estimuladora face a face, quando ajuda e aplaude o sucesso;
- Responsabilidade individual e de grupo, a contribuição individual no sentido de melhorar o grupo.
- habilidades interpessoais e de pequeno grupo, comunicação, confiança, liderança, tomada de decisão e resolução de conflitos;

- Processamento em grupo, refletir sobre a competência e a possibilidade de melhorar;

Três generalizações para guiar o uso da aprendizagem cooperativa:

I- O organização de grupos com base nos níveis de competência deve ser feita com moderação por conta da homogeneidade ou da heterogeneidade que se reflete no desempenho individual e no do grupo;

II- Os grupos cooperativos devem ser mantidos em grupos pequenos, pois se revelaram mais eficazes.

III- Aprendizagem cooperativa deve ser aplicada consistente e sistematicamente, porém sem excesso.

Os grupos para aprendizagem cooperativa podem ser organizados por vários critérios: idade, habilidade, interesse, cores das roupas etc.

Os grupos podem ser informais, quando a formação dele é por pouco tempo; formal, quando são formados para durar mais tempo (uma semana, um mês etc.), e os grupos de base, quando são formados para um tempo bem maior (um semestre, um ano, a duração do curso etc.).

Os grupos podem ser manejados de acordo com a necessidade do trabalho a ser realizado a critério do professor. Pode também ser combinado com outras estratégias de ensino para evitar o excesso.

7. Estabelecer objetivos e fornecer feedback

O estabelecimento de objetivos é o processo de apontar uma direção para a aprendizagem a curto, médio e longo prazo. Os objetivos apresentam três generalizações importantes:

I- Os objetivos do ensino estreitam o foco dos alunos, pois induzem-no a focar no objetivo e deixar informações relacionadas de fora do processo;

II- Os objetivos do ensino não devem ser demasiadamente específicos, uma vez que seu formato não ajuda na condução das atividades relacionadas de uma atividade. Os objetivos devem ser elaborados num formato mais geral.

III- Os alunos devem ser encorajados a personalizar os objetivos do professor, dando um caráter pessoal a ele. Estudos têm demonstrado resultados positivos no desempenho dos alunos quando eles personalizam seus objetivos.

É importante estabelecer objetivos para os alunos, porém estes devem ser gerais o suficiente para proporcionar flexibilidade.

Quanto ao *feedback*, é o melhor meio de perceber o desempenho dos alunos e pesquisas apontam algumas generalizações para guiar seu uso:

I- O *feedback* de ser "corretivo" em sua natureza, isto é, deve proporcionar ao aluno uma explicação do que se está fazendo é correto ou não é correto;

II- O *feedback* deve ser oportuno, ou seja, o momento do *feedback* é fundamental para sua eficácia. O *feedback*, dado logo após uma atividade, é mais eficaz no desempenho do aluno do que dado após um tempo maior;

III- O *feedback* deve ser específico a um critério, isto é, deve ser referenciado pelo critério, com um nível específico de habilidade ou de conhecimento;

IV- Os alunos podem proporcionar, efetivamente, parte do seu próprio *feedback* monitorando seu próprio desempenho pelo acompanhamento enquanto ocorre a aprendizagem.

O *feedback* pode ser realizado através de roteiros genéricos que proporcionam formas de se prover uma resposta para determinada habilidade ou conhecimento.

8. Gerar e testar hipóteses

Por definição, o processo de gerar e testar hipóteses envolve a aplicação de conhecimento. É algo que fazemos muito naturalmente em muitas situações. Duas generalizações podem ajudar a guiar o uso da geração e o teste de hipóteses em sala de aula:

I- A geração e o teste de hipóteses podem ser abordados de uma maneira mais indutiva ou dedutiva. O pensamento dedutivo é o processo de uso de uma regra geral para fazer uma previsão sobre uma ação ou evento futuro. Já o pensamento indutivo é o processo de extrair novas conclusões baseadas em informações que conhecemos ou que nos são apresentadas. Pesquisas indicam o pensamento dedutivo como de maior uso.

II- Os professores devem pedir aos alunos para explicar claramente suas hipóteses e conclusões. Pesquisas indicam que pedir aos alunos que explicitem seus pensamentos, de preferência em relatórios escritos, ajuda na compreensão do que estão fazendo ou pensando.

Os processos de gerar e testar hipóteses podem ser usados em todas as disciplinas. As seis tarefas a seguir empregam a testagem de hipóteses:

I- Análise de sistemas (econômico, de transportes etc.):

Estrutura para análise:

- 1) O propósito do sistema;
- 2) Descrever como as partes afetam uma a outra;
- 3) Identificar uma parte do sistema, descrever uma mudança nessa parte e formular hipótese do que aconteceria como resultado dessa mudança.

4) Quando possível, testar sua hipótese.

II- Resolução de problemas:

Por definição, problemas envolvem obstáculos e restrições.

Estrutura para análise:

- 1) Identificar o objetivo que está se tentando atingir;
- 2) Descrever as barreiras ou restrições que estão impedindo de atingir seu objetivo;
- 3) Identificar diferentes soluções para superar as barreiras ou restrições e formular a hipótese de qual solução tem maior probabilidade de funcionar;

4) Experimentar uma solução – real ou através de uma simulação;

5) Explicar se sua hipótese estava correta ou testar outra hipótese usando uma solução diferente.

III- Investigação histórica:

Construção de eventos plausíveis para eventos do passado.

Estrutura para análise:

- 1) Descrever claramente o evento histórico a ser examinado;

2) Identificar o que é conhecido ou acordado a respeito e o que não é conhecido ou não há desacordo;

3) Apresentar um critério hipotético;

4) Buscar e analisar evidências para determinar se seu cenário hipotético é plausível.

IV- Invenção:

Geralmente para essa modalidade se exigem muitas testagens de hipóteses.

Estrutura:

1) Descrever uma situação ou necessidade que se quer satisfazer;

2) Identificar padrões específicos para a invenção que melhorem a situação ou satisfaçam a necessidade;

3) Pensar em uma série de ideias e formular hipóteses sobre a probabilidade de que elas funcionem;

4) Quando sua hipótese sugerir que uma ideia específica pode funcionar, crie a invenção;

5) Desenvolver sua invenção até o ponto de poder testar sua hipótese;

5) Reveja sua invenção até que ela atinja os padrões que você estabeleceu.

V- Investigação experimental:

Pode ser usada em todas as disciplinas.

Estratégia geral:

1) Observar algo de seu interesse e descrever o que observa;

2) Aplicar teorias e regras para explicar o que você observou;

3) Gerar uma hipótese para prever o que aconteceria se você aplicasse as teorias ou regras ao que você observou ou a uma situação relacionada com o que você observou;

4) Determine um experimento ou se envolva numa atividade para testar sua hipótese;

5) Explicar os resultados da sua experiência ou atividade. Decidir se sua hipótese estava correta e se você precisa conduzir experiências ou atividades adicionais ou se precisa gerar e testar uma hipótese alternativa.

VI- Tomada de decisão:

Ajuda na seleção do que tem de *mais* ou de *menos* de algo ou qual é o *melhor* ou *pior* exemplo de alguma coisa. Requer reflexão e uso de conhecimentos relacionados ao assunto exposto.

Estrutura:

1) Descrever a decisão e as alternativas que está considerando;

2) Identificar os critérios e a importância deles através de uma escala de valores (de 1 a 4; de 10 a 100 etc.).

3) Avaliar cada alternativa para indicar a satisfação de cada uma delas;

4) Para cada alternativa atribuir uma pontuação;

5) Determinar a alternativa de pontuação mais elevada;

6. Determinar se é necessário mudar as pontuações, acrescentar ou tirar algum critério.

Certifique-se de que seus alunos podem explicar suas hipóteses e suas conclusões. Para isso o professor pode ajudar em vários aspectos:

- gabaritos para relato de trabalho;

- escrever inícios de frases, especialmente para os alunos menores;

- pedir registro de áudio ou vídeo em que explicam suas hipóteses e conclusões;
- desenvolver roteiros para que saibam os critérios pelos quais serão avaliados;
- proporcionar eventos para que os pais e a comunidade peçam aos alunos para que expliquem seu pensamento.

9. Pistas, perguntas e organizadores avançados

As pistas e perguntas são maneiras de um professor ajudar os alunos a usar o que já sabem sobre um tema. As pistas envolvem “dicas” sobre o que os alunos estão prestes a experimentar. As perguntas desempenham mais ou menos a mesma função. Dar pistas e questionar está no centro do trabalho em sala de aula. Quatro generalizações ajudam o professor no uso de pistas e perguntas:

1) As pistas e perguntas devem se concentrar no que é importante, em oposição ao que é incomum. O que mais interessa são as perguntas fundamentais para o entendimento de determinado tema;

2) Perguntas de “nível superior” produzem uma aprendizagem mais profunda do que perguntas de “nível inferior”.

3) “Esperar” um pouco antes de aceitar as respostas dos alunos tem o efeito de aumentar a profundidade de suas respostas. O “tempo de espera” é fundamental para uma boa aprendizagem, pois permite maior interação entre os alunos e mais elocução na sua exposição.

4) As perguntas são instrumentos de aprendizagem eficientes quando formuladas antes de uma experiência de aprendizagem, pois ajudam na estrutura mental com que os alunos processam a experiência da aprendizagem.

As pistas são maneiras diretas de ativar o conhecimento prévio. São denominadas pistas explícitas porque vão direto ao tema que está sendo ou foi tratado.

As perguntas, por sua vez, são:

- as que suscitam inferências, isto é aquelas que irão ajudar no sentido de “completar” as informações que estão faltando (coisas, pessoas, eventos, condições de vida e outras formas);
- perguntas analíticas, requerem análise e crítica das informações que lhe são apresentadas.

Para isso, convém ter uma lista de habilidades analíticas que são:

- Analisando erros – identificar e articular erros na lógica das informações;
- Construindo apoio – construir um sistema de apoio ou prova para uma afirmação;
- Analisando perspectivas – identificar e articular perspectivas pessoais sobre as questões

Outra forma de ajudar os alunos a usar seu conhecimento prévio para aprender novas informações são os organizadores avançados que são, por definição, materiais introdutórios, adequadamente relevantes, apresentados antes da aprendizagem, destinados a suprir uma lacuna entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber antes de aprender com sucesso.

As generalizações que se aplicam em pistas e pergun-

tas, também se aplicam nos organizadores avançados. Assim temos:

1) As pistas e perguntas devem se concentrar no que é importante, em oposição ao que é incomum. O que mais interessa são as perguntas fundamentais para o entendimento de determinado tema;

2) Perguntas de “nível superior” produzem uma aprendizagem mais profunda do que perguntas de “nível inferior”.

3) Os organizadores avançados são mais úteis com informação que não está bem organizada;

4) Diferentes tipos de organizadores avançados produzem resultados distintos.

Há quatro tipos gerais de organizadores avançados:

- Organizadores avançados expositivos, são aqueles que simplesmente descrevem o novo conteúdo ao qual os alunos serão expostos.

- Organizadores avançados narrativos, são aqueles que apresentam informações aos alunos na forma de histórias;

- **Skimming** como uma forma de organizador avançado

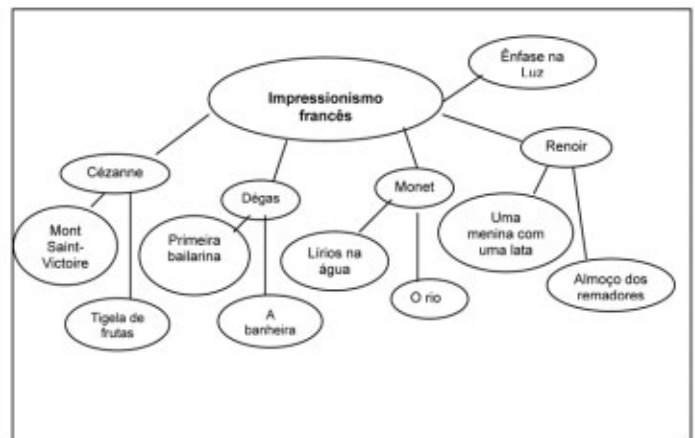
Skimming

“Skim” em inglês é deslizar à superfície, desnatar (daí skimmed milk = leite desnatado), passar os olhos por. A técnica de “skimming” nos leva a ler um texto superficialmente. Utilizar esta técnica significa que precisamos ler cada sentença, mas sim passarmos os olhos por sobre o texto, lendo algumas frases aqui e ali, procurando reconhecer certas palavras e expressões que sirvam como ‘dicas’ na obtenção de informações sobre o texto. Às vezes não é necessário ler o texto em detalhes.

Fonte: http://www.inglescurso.net.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1058&Itemid=148

- Organizadores avançados gráficos. Representação não-linguística também utilizada como organizadores avançados

Organizador gráfico: aula de francês



APLICAÇÕES ESPECÍFICAS

Ensinando tipos específicos de conhecimento

Sobre termos e expressões do vocabulário é forte o seu

relacionamento com a inteligência, com a capacidade de compreender novas informações e o nível de renda. Pode-se dizer que o ensino sistemático do vocabulário é aspecto fundamental do ensino em praticamente toda a escola.

As generalizações que seguem podem ser usadas para orientar o ensino:

- 1) Para aprender as palavras, os alunos devem encontrá-las mais de uma vez no contexto;
- 2) O ensino de novas palavras melhora a aprendizagem dessas palavras no contexto;
- 3) Uma das melhores maneiras de aprender uma palavra nova é associá-la a uma imagem.
- 4) O ensino direto do vocabulário funciona.
5. O ensino direto de palavras que são fundamentais para um novo conteúdo produz um ensino mais eficaz.

Um processo para ensinar novos termos e expressões:

Passo 1 – Dar aos alunos uma breve explicação ou descrição do novo termo ou expressão;

Passo 2 – Apresentar aos alunos uma representação não-linguística do novo termo ou expressão;

Passo 3 - Pedir aos alunos para gerarem suas próprias explicações ou descrições do termo ou expressão;

Passo 4 – Pedir aos alunos para criarem suas próprias representações não-linguísticas do termo ou expressão;

Passo 5 – Pedir periodicamente aos alunos que revejam a precisão de suas explicações e representações.

Outro tipo específico de conhecimento são os detalhes. Duas generalizações podem ser usadas pelos professores:

I- Os alunos devem ter exposições sistemáticas e múltiplas aos detalhes;

II- Os detalhes são extremamente sensíveis ao ensino dramático.

Os alunos devem ser expostos a exposições múltiplas em tempo relativamente curto e também à representação dramática de detalhes fundamentais. Essa técnica deve ser planejada pelo professor e se espera um bom resultado no desempenho do aluno.

As organizações das ideias, juntamente com as generalizações e os princípios, são o tipo mais geral de conhecimento declarativo. Duas generalizações podem ajudar no ensino da organização de ideias:

I- Inicialmente, os alunos em geral têm concepções equivocadas sobre a organização de ideias.

II - Devem ser dadas oportunidades aos alunos para aplicarem a organização de ideias.

Quanto às habilidades, elas aparecem de duas formas diferentes;

- Táticas: regras gerais que governam um fluxo geral de execução;

- Algoritmos: habilidades mentais que têm resultados e passos específicos.

Generalizações que ajudam a orientar o ensino de habilidades:

I-É difícil alcançar as habilidades por meio da aprendizagem pela descoberta;

II-Quando os professores usam a aprendizagem pela descoberta, eles devem organizar os exemplos em ca-

tegorias que representem as diferentes abordagens da habilidade.

III- As habilidades são mais úteis quando aprendidas até o nível da automacidade.

Quanto aos processos, que são semelhantes às habilidades, duas generalizações que os professores podem usar para orientar o ensino com processos:

I- Os alunos devem praticar as partes de um processo no contexto do processo geral;

II- Os professores devem enfatizar o controle metacognitivo dos processos, ou seja, o aluno deve ter dominado as habilidades e ter controle das interações entre os elementos.

○ ensino que funciona – questões e gabarito

1. O Relatório Coleman é um estudo aprofundado sobre as práticas de ensino nas escolas dos Estados Unidos que chegou à seguinte conclusão:

a. a qualidade de ensino tem tudo a ver com o desempenho dos alunos e alunas.

b. as condições de trabalho dos funcionários de uma escola fazem toda a diferença na aprendizagem.

c. o grupo gestão da escola faz muita diferença no desempenho do aluno.

d. a qualidade de ensino tem pouco a ver com o aprendizado do aluno.

e. a origem e o perfil econômico do aluno fazem a diferença na aprendizagem.

2. Dentro da estratégia *identificar semelhanças e diferenças*, o quadro abaixo refere-se:



a. criação de gráficos de parâmetros;

b. criação de analogias;

c. criação de esquemas de identificação;

d. identificação de trabalho eficiente;

e. formas diferenciadas de trabalhos eficientes.

3. Dentro da prática de proporcionar reconhecimento, assinale a alternativa que indica maior eficiência nesse processo:

a. O reconhecimento simbólico abstrato;

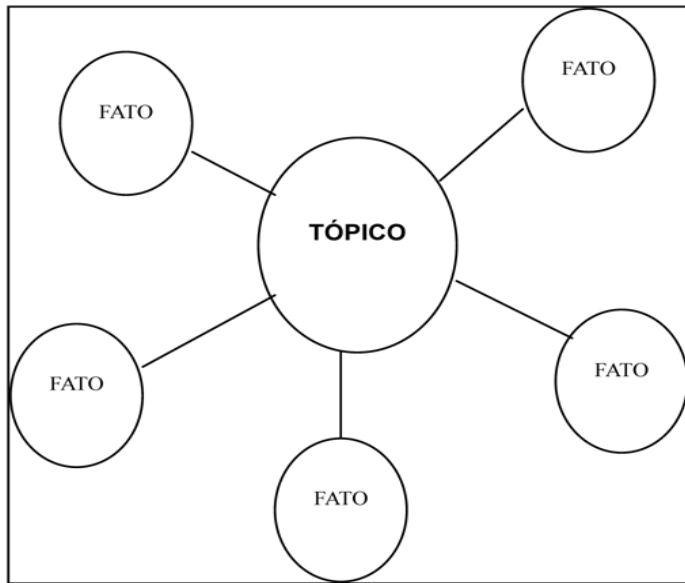
b. A recompensa em espécie e tangível;

c. O reconhecimento através de parâmetros de comportamento;

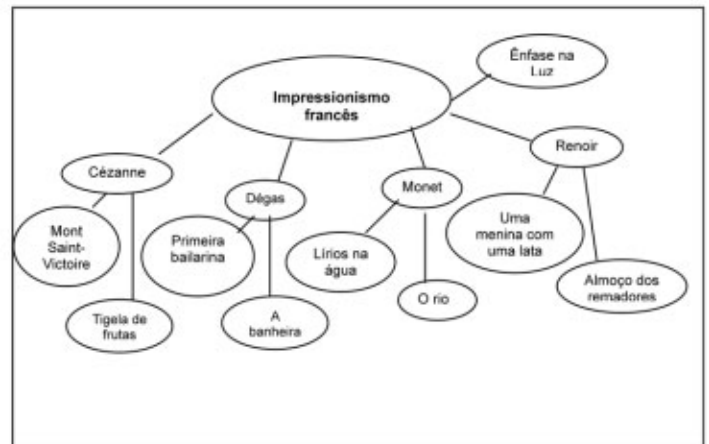
d. A recompensa depois da atividade ajuda a estimular o aluno

e. A recompensa durante o ano letivo.

4. Assinale a alternativa que indica a categoria na qual se enquadra o esquema abaixo:

Padrão descritivo

- a. Anotações feitas com caráter de eliminação;
 - b. Pictogramas de transição linguísticas;
 - c. Representações não-linguísticas;
 - d. Representações de caráter linguística e moral;
 - e. As questões “a” “b” e “d” estão corretas.
5. O gráfico abaixo se refere a:



- a. Tabela de exercícios de forma adequada;
- b. Organizador avançado gráfico;
- c. Esquema de medir cooperação
- c. Forma diferenciada em função do andamento das aulas.

Gabarito

1. d
2. b
3. a
4. c
5. b

12. PERRENOUD, PHILIPPE. 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2000.

“A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. p. 15

Essa definição insiste em quatro aspectos segundo Perrenoud:

- as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;

- essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;

- o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;

- as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Capítulo 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem

“... é manter um espaço justo para tais procedimentos.

É, sobretudo, dispender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas”. p. 25

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.

Relacionar os conteúdos a objetivos e esses a situações de aprendizagem. Hoje esses objetivos não podem ser estáticos, de maneira mecânica e obsessiva, e sim:

“- do planejamento didático, não para ditar situações de aprendizagem próprias a cada objetivo, mas para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa;

- da análise posterior das situações e das atividades, quando se trata de delimitar o que se desenvolveu realmente e de modificar a sequência das atividades propostas;

- da avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos”. p. 27

- Trabalhar a partir das representações dos alunos.

Não consiste em fazê-las expressarem-se, para desvalorizá-las imediatamente. O importante é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas. Assim, deve-se abrir um espaço de discussão, não censurar imediatamente as analogias falaciosas, as explicações animistas e os raciocínios espontâneos, sob pretexto de que levam a conclusões errôneas.

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos, tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos alunos, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os alunos. – A competência do professor é, então, essencialmente didática.

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.

Reestruturar seu sistema de compreensão de mundo – uma verdadeira situação problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita.

Quando se depara com um obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, até mesmo de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se conseguirá alcançar soluções. Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, suas mentes põem-se em movimento, constroem hipóteses, procedem a explorações, propõem tentativas. No trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros.

- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas

Sequências e dispositivos didáticos fazem parte de um contrato pedagógico e didático, regras de funcionamento e instituições internas à classe.

“Uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso e é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver”. p. 33

A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema.

“A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam”. p. 36

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento

Capacidade fundamental do professor: tornar acessível

e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa. O professor deve estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade na busca do conhecimento.

Para que os alunos aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem.

Problemas – suspensão do procedimento para retomá-lo (mais tarde, no dia seguinte, etc) – podem ser benéficas ou desastrosas – às vezes, elas quebram o direcionamento das pessoas ou do grupo para o saber; em outros momentos, permitem a reflexão, deixando as coisas evoluírem em um canto da mente e retomando-as com novas ideias e uma energia renovada.

Capítulo 2 - Administrar a progressão das aprendizagens

Na escola não se podem programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. O professor também precisa pensar na totalidade do processo.

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.

1 – situação problema – organizada em torno da resolução de um obstáculo (previamente identificado) pela classe;

2 – trabalhar em torno de uma situação concreta;

3 – tornar a situação um verdadeiro enigma a ser resolvido;

4 – os alunos não dispõem, no início, dos meios da solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução;

5 – trabalhar de acordo com a zona próxima – trabalhar com situações problemas não problemáticas, mas sim de acordo com o nível intelectual de seu aluno.

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.

“Essa visão longitudinal também exige um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, de maneira a poder articular aprendizagem e desenvolvimento e julgar se as dificuldades de aprendizagem se devem a uma má apreciação da fase de desenvolvimento e da zona próxima, ou se há outras causas”. p. 47

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.

“Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas”. p. 48

Ex: Dar um ditado, dizer que valor é atribuído a essa atividade, evocando apenas a tradição pedagógica ou o senso comum, pode-se pensar que o professor não domina nenhuma teoria da aprendizagem da ortografia. Esta lhe permitiria situar o ditado no conjunto das atividades

possíveis e escolhê-lo conscientemente, por seu valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens, e não por falta de algo melhor.

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.

Utilizar a observação contínua - sua primeira intenção é formativa que significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender seu ambiente escolar e familiar.

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

“A formação escolar obriga, em certos momentos, a tomada de decisões de seleção ou de orientação. É o que acontece no final de cada ano letivo, ou no final de cada ciclo. Participar dessas decisões, negociá-las com o aluno, seus pais e outros profissionais, bem como encontrar o acordo perfeito entre os projetos e as exigências da instituição escolar são elementos que fazem partes das competências básicas de um professor”. p.51

- Rumo a ciclos de aprendizagem

A gestão da progressão dos alunos depende das representações dos professores (responsabilidade); convicção preliminar de que cada aluno é capaz de alcançar os objetivos mínimos; a progressão é gerada no âmbito de um ciclo de aprendizagem; questionamento da organização escolar atual; operacionalização de várias formas de reagrupamento e de trabalho; questionamento dos modos de ensino e de aprendizagem articulados à busca de um máximo de sentido dos saberes e do trabalho escolar para o aluno; remanejamento das práticas de avaliação; equipe docente que assuma coletivamente a responsabilidade de toda decisão relativa ao percurso dos alunos; progressão dos alunos, tanto em nível individual quanto coletivo, a aquisição de novas competências pelos professores no âmbito de um plano progressivo de reflexão e de formação.

Capítulo 3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

“Diante de oito, três, ou até mesmo um só aluno, um professor não sabe necessariamente propor a cada um deles uma situação de aprendizagem ótima. Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo de suas dificuldades de aprendizagem e saber como superá-las. Todos os professores que tiveram a experiência do apoio pedagógico, ou que deram aulas particulares sabem a que ponto pode-se ficar despreparado em uma situação de atendimento individual, ainda que, aparentemente, ela seja ideal.

Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação”. p. 56

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.

O sistema escolar tenta homogeneizar cada turma nela agrupando alunos com a mesma idade, isso resulta a homogeneidade muito relativa, devida às disparidades, da mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar. Melhora-se isso com:

- jogo das dispensas de idade, integrando alunos mais jovens que demonstram certa precocidade; - jogo das re-provações, graças às quais os alunos que não têm a maturidade ou o nível requerido não passam de ano e repetem o programa na companhia de alunos mais jovens.

- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.

A organização oficial da escola em ciclos de aprendizagem plurianuais facilita a cooperação, mas não é suficiente: em certos sistemas formalmente estruturados em ciclos, cada professor trabalha como antes, a portas fechadas, sozinho com sua turma.

“A gestão de uma classe tradicional é objeto da formação inicial e consolida-se no decorrer da experiência. O trabalho em espaços mais amplos exige novas competências. Algumas delas giram em torno da cooperação profissional”. p. 59

Com o trabalho docente realizado, esses espaços-tempos de formação proporcionam mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que se construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar.

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades

Saber observar uma criança na situação; dominar um procedimento clínico (observar, agir, corrigir, entre outros); construir situações didáticas sob medida; fazer um contrato didático personalizado; praticar uma abordagem sistêmica; acostumar-se com a supervisão; respeitar um código explícito de deontologia mais do que apelar para o amor pelas crianças e para o senso comum; estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação, entre outros.

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo

“O ensino mútuo não é uma ideia nova, já florescia no século passado na pedagogia inspirada por Lancaster. O professor tinha 100 ou 200 alunos de todas as idades sob sua responsabilidade e, evidentemente, não podia ocupar-se de todos, nem propor uma única lição a um público tão vasto e heterogêneo”. p. 62

Organiza-se subconjuntos.

“Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais. Esse é um recurso, assim como uma condição, para que uma discriminação positiva não seja vivenciada e denunciada com uma injustiça pelos alunos mais favorecidos. Portanto, é importante que o professor dê todas as explicações necessárias para conseguir a adesão dos alunos, sem a qual suas tentativas serão todas sabotadas por uma parte da turma”. p.64

Capítulo 4 - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

Como trabalhar com a motivação dos alunos? O prazer de aprender é uma delas, o desejo de saber é outra.

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação

O desejo é múltiplo – deve-se saber para compreender, para agir de modo eficaz, para passar em um exame, para ser amado ou admirado, para seduzir, para exercer um poder. O desejo de saber não é uniforme.

“Os mais alheios ao próprio conteúdo do saber em jogo oferecem, inevitavelmente, menores garantias de uma construção ativa, pessoal e duradoura dos conhecimentos. Todavia, diante de tantos alunos que não manifestam nenhuma vontade de saber, uma vontade de aprender, mesmo frágil e superficial, já é um consolo”. p. 70

- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos

Os direitos imprescritíveis do aprendiz:

O direito de não estar constantemente atento; o direito de só aprender o que tem sentido; o direito de não obedecer durante seis a oito horas por dia; o direito de se movimentar; o direito de não manter todas as promessas; o direito de não gostar da escola e de dizê-lo; o direito de escolher com quem quer trabalhar; o direito de não cooperar para seu próprio processo; o direito de existir como pessoa.

- Oferecer atividades opcionais de formação

Quanto a atividade seu sentido depende da possibilidade de escolher o método, os recursos, as etapas de realização, o local de trabalho, os prazos e os parceiros. Quando a atividade não tem nenhum item escolhido pelo aluno, esta tem poucas chances de envolvê-lo.

- Favorecer a definição de um modo pessoal do aluno

“Meu pai lia diariamente o Neue Freie Presse, e era um grande momento quando ele desdobrava lentamente seu jornal. Depois que começava a ler, não tinha mais olhos para mim, eu sabia que ele não me responderia de modo algum, minha própria mãe não lhe perguntava nada nesse momento, nem mesmo em alemão. Eu procurava saber o que esse jornal podia ter de tão atraente; no início, pensa-

va que era seu odor; quando estava sozinho e ninguém me via, eu subia na cadeira e cheirava ativamente o jornal. Apenas mais tarde, percebi que a cabeça de meu pai não parava de se mexer ao longo de todo o jornal; fiz o mesmo, nas suas costas, enquanto brincava no chão, sem nem mesmo ter sob os olhos, portanto, o jornal que ele segurava com as duas mãos sobre a mesa. Um visitante entrou uma vez de imprevisto e chamou meu pai, que se voltou e me surpreendeu lendo um jornal imaginário. Ele falou então comigo, antes mesmo de atender o visitante, explicando-me que se tratava das letras, todas as letrinhas, ali, e bateu em cima delas com o indicador. Vou ensiná-las eu mesmo para você, logo, acrescentou, despertando em mim uma curiosidade insaciável pelas letras”. p. 76

Capítulo 5 - Trabalhar em equipe

Saber trabalhar eficazmente em equipe; saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos; saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade.

- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns

Os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica (montagem de um espetáculo em conjunto, organização de um campeonato, criação de oficinas abertas, etc.); necessitam de cooperação, e esta é, então, o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído.

O desafio é a própria cooperação que não tem prazos precisos, já que visa a instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso.

- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões

Queixas frequentes – todo mundo fala ao mesmo tempo, interrompe e não se escuta mais o outro; ninguém fala, todo mundo parece perguntar-se, embaraçado: o que estou fazendo aqui?; conversas começam em vários cantos, paralelamente à discussão geral, não se sabe mais quem escuta quem; os participantes não sabem mais muito bem por que se reuniram; a discussão toma diversos rumos; uma ou duas pessoas falam sem parar, contam sua vida; outras não dizem nada, não demonstram nenhuma vontade de se expressar; alguns chegam atrasados; entre outros.

- Formar e renovar uma equipe pedagógica

Renovar uma equipe pedagógica requer ainda outras competências. Trata-se de saber administrar, ao mesmo tempo, as partidas e as chegadas das pessoas.

- Enfrentar e analisar ,em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais

“O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do ‘muro de lamentações’ para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários”. p. 89

- Administrar crises ou conflitos interpessoais

Em todos os grupos existem pessoas que são mediadores e que antecipam e atenuam os confrontos. “Viver com as neuroses dos outros exige não apenas uma certa tolerância e uma forma de afeição, mas também competências de regulação que evitam o pior”. p. 91

Capítulo 6 - Participar da Administração da Escola

- Elaborar, negociar um projeto da instituição.

Formar um projeto é dizer “Eu”, é considerar-se como um forte, que possui direitos e competências para modificar o curso das coisas. Portanto, é complicado exigir de um aluno, cuja herança cultural não predisponha a se conceber como um sujeito autônomo, que tenha imediatamente um projeto. O desafio da educação escolar é, ao contrário, proporcionar a todos os meios para conceber e fazer projetos, sem fazer disso um pré-requisito.

- administrar os recursos da escola

“Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente” p. 103

- Coordenar, Dirigir uma escola com todos os seus parceiros

O diretor na instituição tem como papel principal facilitar a cooperação desses diversos profissionais, apesar das diferenças de atribuições, de formação, de estatuto.

“Coordenar o tratamento dos casos que requerem intervenções conjuntas será tanto mais fácil se as pessoas se conhecerem, se falarem, se estimarem reciprocamente e tiverem uma boa representação de suas tarefas e métodos respectivos de trabalho. Isso supõe atitudes e competências da parte de todos e é ainda mais necessário quando a organização escolar não prevê um chefe, ninguém tendo explicitamente a tarefa e a autoridade de favorecer a coexistência e a cooperação de todos” p. 104

- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

Vemos a participação dos alunos, por um duplo ponto de vista:

- é o exercício de um direito do ser humano, o direito de participar, assim que tiver condições para isso, das decisões que lhe dizem respeito, direito da criança e do adolescente, antes de ser direito do adulto;

- é uma forma de educação para a cidadania, pela prática. Sendo assim:

- a capacidade do sistema educativo de dar, aos esta-

blecimentos e às equipes pedagógicas, uma verdadeira autonomia de gestão;

- a capacidade dos professores de não monopolizarem esse poder delegado e de partilhá-lo, por sua vez, com seus alunos.

- Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem

“Uma nova organização do trabalho, pela introdução, por exemplo, de ciclos de aprendizagem, modifica o equilíbrio entre responsabilidades individuais e responsabilidades coletivas e torna necessário, não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência baseada em um projeto” p. 107

Capítulo 7 - Informar e Envolver os pais

Informar e envolver os pais é uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência.

- Dirigir reuniões de informação e de debate

“Esta é uma das dificuldades do professor: decodificar, em declarações aparentemente gerais, preocupações particulares e tratá-las como tal, se não justificarem um debate global” p. 115

A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade.

- Fazer entrevistas

A competência consiste, amplamente, em não abusar de uma posição dominante, em controlar a tentação de culpar e de julgar os pais.

As competências de um profissional consistem em não gastar toda sua energia para se defender, para afastar o outro, mas, ao contrário, aceitar negociar, ouvir e compreender o que os pais têm a dizer, sem renunciar a defender suas próprias convicções.

- Envolver os Pais na Construção dos Saberes

“É mais difícil compreender como os pais, desejosos que seu filho tenha êxito, poderiam obstaculizar diretamente suas aprendizagens. No entanto, é o que acontece, em geral involuntariamente, e preocupa uma parte dos professores. Assim, inúmeros pais ainda pensam que, para adquirir conhecimentos, é preciso sofrer, trabalhar duro, aprender de cor, repetir palavras e seu manual, em suma, aliar esforço e memória, atenção e disciplina, submissão e precisão. Os professores que partilham dessa maneira de ver não têm muitos problemas com esses pais. Eles podem dar mais deveres de casa, multiplicar as provas, segurar as crianças depois da hora, punir e até mesmo bater nas crianças que não trabalham, fazer o terror reinar, dramatizar as notas baixas: terão o apoio incondicional daqueles pais que pensam que só se aprende sob imposição e dor. Os professores que praticam os métodos ativos e os procedimentos de projeto suscitam, ao contrário, a adesão dos pais partidários dessa abordagem e a desconfiança dos outros” p. 120

Capítulo 8 - Utilizar Novas Tecnologias

- utilizar editores de textos;
- explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;
- comunicar-se à distância por meio da telemática;
- utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Competências Fundamentais em uma Cultura Tecnológica – “A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem” p. 139

Capítulo 9 - Enfrentar os Deveres e os Dilemas Éticos da Profissão

- Prevenir a violência na escola e fora dela.

“A escola sabe que agora está condenada a negociar, a não usar mais a violência institucional sem se preocupar com as reações. Os professores dos estabelecimentos de alto risco não ignoram isso: hoje em dia, uma punição provoca represálias mais ou menos diretas. Se, para um professor, aplicar uma punição de duas horas retendo o aluno – mesmo que plenamente justificada – tem como preço pneus furados, a escalada da violência não é mais a solução. Importa, portanto, que a escola se torne, segundo a expressão de Ballion (1993), uma cidade a construir, na qual a ordem não está adquirida no momento em que se entra nela, mas deve ser permanentemente renegociada e conquistada” p. 146

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.

“Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os mulçumanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente, porque nenhum dos professores que pode intervir em diversos estágios do curso terá considerado que isso era prioritário” p. 149

- Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.

Saber como negociar, saber como agir – faz parte do seu ofício.

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.

“Sua competência é saber o que faz, o que supõe idealmente um trabalho regular de desenvolvimento pessoal e de análise das práticas” p. 152

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

“A solidariedade e o senso de responsabilidade são estreitamente dependentes do sentimento de justiça. Não se pode ser solidário com aqueles que se julga infinitamente privilegiados e mobilizar-se em seu favor quando sua sorte muda. Ainda aqui, os princípios de formação disputam com as lógicas de ação. Até um professor indiferente ao desenvolvimento do sentimento de justiça fora da escola não pode ignorá-lo... porque seu trabalho cotidiano depende disto. Quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam dos professores, eles dizem grosso modo: um certo calor e senso de justiça. O preferido do professor (...) é uma figura abominada pelo universo escolar” p. 153

Capítulo 10 - Administrar sua própria formação contínua

Segundo o autor administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra. Este último esteve durante muito tempo na dependência das administrações escolares ou de centros de formação independentes, principalmente as universidades. A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola, dos centros independentes de formação e das associações profissionais de professores.

“Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão” p. 169

13. TARDIF, MAURICE. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em Saberes Docentes e Formação Profissional, pode-se conhecer as pesquisas feitas nessa área nos países mencionados e conhecer as discussões referentes à formação profissional dos professores.

O autor apresenta um panorama das pesquisas educacionais a partir de 90; destaca a avaliação das reformas

implantadas até a virada do século com ênfase à formação profissional dos professores e à visão dos saberes; traz ao palco das discussões as experiências existentes na prática pedagógica no mundo anglo saxão e, mais recentemente, nos países europeus.

Até a década de 80, as pesquisas não levavam em conta a experiência da sala de aula e existia uma cisão entre os conhecimentos oriundos da universidade e a realidade

do cotidiano escolar. Na época, os pesquisadores revelavam suas pesquisas nas descobertas de teorias encontradas nas bibliotecas de universidades.

Tardif em suas pesquisas não desconsidera, em hipótese alguma, a relação dos conhecimentos oriundos das universidades com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. Como pesquisador, seus estudos defendem essa prática interativa entre saber profissional e os saberes das ciências da educação. De acordo com o autor, 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 na escola. Eis a razão do título do livro, *Saberes docentes e formação profissional*.

O livro divide-se em duas partes intercomplementares: o saber dos professores em seu trabalho e o saber dos professores em sua formação. Na introdução, Tardif nos interpela com vários questionamentos e nos deixa inquietos e curiosos para conhecer as respostas. Quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?

Qual é a natureza desses saberes?

Como esses saberes são adquiridos? Esses são alguns exemplos dentre tantos questionamentos apresentados.

Na primeira parte encontram-se capítulos que esclarecem vários aspectos referentes aos saberes dos professores e a segunda parte constituída de três capítulos realiza uma análise dos resultados das pesquisas sobre os investimentos financeiros e das diretrizes para a formação do professor.

No primeiro capítulo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, o autor realiza a interlocução entre saberes sociais e educação, É dada ênfase que o professor é aquele que sabe alguma coisa e ensina a alguém. É com muita propriedade, que Tardif apresenta os quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. É dada toda a ênfase aos saberes experienciais como aquele que surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Nesse capítulo, também é feita toda uma revisão histórica, definindo os vários papéis exercidos pelo professor até a “conquista” da autonomia que começa a exigir do professor novas definições políticas e sociais na profissão.

“Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” é o segundo capítulo do livro e trata das questões de ordem da transformação que ocorre com a identidade profissional do professor ao longo dos anos. Os anos de profissão mudam a identidade profissional, assim como, a maneira de trabalhar. Nesse sentido, Tardif compactua com Schön, quando aponta que as aprendizagens profissionais

são temporais e, que à medida que o tempo passa, novas ações surgem a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas. Tem-se o social como ferramenta de construção do profissionalismo docente. Para comprovar esse fato as pesquisas dos autores Raymond, Butt e Yamagishi (1993), de Lessard e Tardif (1996), de Tardif e Lessard (2000) são apresentadas para exemplificar a construção do profissionalismo através do coletivo e, várias falas de professores (sujeitos da pesquisa) ilustram as fases iniciais da carreira e as transformações oriundas da experiência que se acumula com o passar dos anos. Ou seja, o professor aprende a trabalhar trabalhando. Vários aspectos significativos dos saberes experienciais são apresentados e discutidos ao término do capítulo.

O terceiro capítulo do livro, “O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas”, apresenta uma discussão muito interessante do papel da pedagogia como instrumento de trabalho do professor.

Discute as várias interações que se estabelecem no cotidiano pedagógico e as ferramentas utilizadas para essa interação. A coerção, a autoridade e a persuasão fazem parte das tecnologias da interação e são utilizadas pelo professor no processo pedagógico. O autor enfatiza que não tem sentido pensar conceitos como Pedagogia, Didática, Aprendizagem, dentre outros, sem integrá-los às situações concretas do trabalho docente.

Outra observação realizada com precisão pelo autor, é a diferenciação entre o trabalho do professor e o trabalho industrial.

Entre o trabalho pedagógico e o trabalho industrial a diferença reside na possibilidade de materialização, ou seja, no processo produtivo industrial a visualização dos resultados é desvelada com mais rapidez que no trabalho pedagógico.

“Elementos para uma prática educativa” e “O professor enquanto ‘ator racional’” são o quarto e quinto capítulos. No quarto capítulo, o saber do professor é relacionado a alguns estereótipos designados à profissão docente. O ofício de professor é historiado desde a Grécia antiga. Na linha histórica do tempo, são apresentados autores como Platão, Aristóteles e Rousseau. Tardif retrocede na história e apresenta a educação como arte, a educação enquanto técnica guiada de valores e a educação enquanto interação. No entanto, esses três aspectos da revisão histórica realizada por ele não esgotam a discussão e mais oito modelos recentes que integram a prática pedagógica são apresentados.

No último capítulo da primeira parte, Tardif apresenta porque se distancia da teoria de Schön, visão cognitivista, pois centraliza seus estudos na racionalidade docente, partindo das vivências/experiências que constroem seus saberes profissionais.

A segunda parte do livro “O saber dos professores e sua formação” é construída a partir do capítulo seis “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento”, do capítulo sete “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” e do capítulo oito “Ambiguidade do Saber docente”.

Nesses três últimos capítulos o autor discute os traba-

lhos de pesquisa (dos professores universitários), juntamente com o trabalho do professor (professor de ofício). Tardif é enfático ao apontar que não se pode mais cindir o trabalho do professor da pessoa do professor. Neste sentido, as universidades, que representam os grandes centros de pesquisa, precisam considerar o professor como o principal agente do sistema escolar. É nos ombros do professor que se encontra a estrutura responsável pela missão educativa.

Portanto, é imprescindível que as pesquisas científicas de educação considerem o saber-fazer dos professores.

Tanto na América do Norte quanto na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra, dentre outros) e de forma mais recente em parte da Europa (Bélgica, França, Suíça) a preocupação com o resgate ao valor profissional dos agentes educativos, mas especificamente do professor, tem sido alvo de discussões para fundamentar novas epistemologias ao ofício.

Diante desse fato, Tardif discute a questão da inclusão dos saberes do professor de ofício (aquele que atua na sala de aula) nas pesquisas realizadas pelos professores universitários (pesquisadores). O saber-fazer existente na prática do cotidiano escolar e, representado naquilo que o autor denomina de subjetividade do trabalho docente, deve ser incorporado à pesquisa universitária e aproveitado para a formação de futuros professores.

Desta forma, o autor apresenta alguns modelos implantados em outros países na formação de futuros professores, como no caso do modelo inglês, que desde 1992 dois terços da formação inicial foi transferida para o meio escolar. Talvez utopia para a realidade brasileira, mas vale a pena observar os resultados dessa iniciativa.

Nas considerações finais, Tardif apresenta a discussão das reformas implantadas no sistema educacional norte-americano e canadense e a diferença entre o real e o ideal para a consolidação de uma formação docente almejada. Mesmo nos países desenvolvidos os investimentos financeiros não são suficientes para atender ao desejo da reforma, assim como, proporcionar aos professores das universidades as devidas horas para que pudessem acompanhar os alunos da formação inicial nos projetos e pesquisas no interior dos muros escolares.

CONCLUSÃO

Fica o desafio para superar ou amenizar aquilo que o próprio autor apresenta em um dos capítulos: existe a forte disputa e divisão na profissão docente e que fere a si mesma. Na profissão docente os professores se criticam entre si; os professores do ensino médio criticam as competências dos professores do ensino fundamental, estes reclamam dos professores da educação infantil e dos professores da universidade alegando que estes últimos vivem em redomas de vidro (mas precisamente em redomas de livros e teorias). Para enaltecer e resgatar o valor da docência faz-se necessário a coesão entre as diferentes categorias de ensino, para juntas discutir e melhorar o ofício que se tem em comum.

É um livro que os interessados nos debates sobre Saberes Docentes e Formação Profissional não podem deixar de conhecer. Essa leitura nos aproxima dos dilemas educacionais da profissão docente apresentando várias reflexões e alternativas para a realidade pedagógica e para as pesquisas universitárias.

14. VASCONCELLOS, CELSO DOS SANTOS. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - PRÁTICAS DE MUDANÇA: POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA. SÃO PAULO: LIBERTAD, 2003.

Avaliar aprendizagens é um sério problema educacional há muito tempo. Desde a década de 60, no entanto, a grande crítica são os enormes estragos da prática classificatória e excludente: os elevadíssimos **índices de reprovação e evasão**, aliados a um baixíssimo nível da **qualidade da educação escolar**, em termos de apropriação do conhecimento ou de formação de uma cidadania ativa e crítica. Recentemente, a avaliação está também em pauta como decorrência das várias iniciativas tomadas por mantenedoras, públicas ou privadas, no sentido de reverter este quadro de fracasso escolar. A discussão sobre avaliação não deve ser feita de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido num projeto social mais amplo.

Ultimamente, tem se analisado o papel político da ava-

liação, tem se criticado muito as práticas avaliativas dos professores, tem se indicado uma alternativa mais instrumental, mas não se apontaram caminhos mais concretos na perspectiva crítica. Marcados pelo medo de cair no tecnicismo, deixamos para um plano secundário a dimensão técnica de nosso trabalho. O professor quer sugestões, propostas, orientações para tão desafiadora prática; muitos gostariam até de algumas “receitas”; sabemos que estas não existem, dada a dinâmica e complexidade da tarefa educativa. Nós temos clareza da não existência de “modelitos prontos e acabados”, entendemos que é necessário ao educador desenvolver um método de trabalho para não ficar apenas nos modismos.

Ao trabalharmos com a dimensão das mediações visamos, de um lado, a apresentar algumas possibilidades, ti-

radas da própria prática das instituições de ensino e dos educadores que estão buscando uma forma de superação da avaliação seletiva, e, de outro, refletir sobre possíveis equívocos que se incorre na tentativa de mudar ações tradicionais.

Fazendo uma análise das dificuldades observadas para a mudança da avaliação, parece que o que tem mais força na prática da escola são coisas que não estão escritas em lugar algum (currículo oculto), quase que uma espécie de tradição pedagógica disseminada em costumes, rituais, discursos, formas de organização; dá-se a impressão que isto determina mais a prática do que as infundáveis manifestações teóricas já feitas.

Ao indicar mudanças, remete-nos à necessidade de envolvimento de todos com tal processo; **para haver mudança, é preciso compromisso com uma causa**, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer. No entanto tão logo emerge esta compreensão, vem também a ponderação de que a mudança não depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos.

Mudança é criar possibilidades: numa sociedade tão seletiva, num sistema educacional marcado pelo autoritarismo, seria possível avaliar de outra forma num contexto social assim contraditório e competitivo? A resposta a estas perguntas, antes de ser uma questão lógica ou teórica, é histórica: objetivamente, “apesar do sistema”, ou seja, constatamos que os educadores estão fazendo. Como veremos no decorrer deste trabalho, o que visamos não é simplesmente fazer uma ou outra mudança, mas construir uma autêntica **práxis transformadora**. A tarefa que se coloca, a partir disso, aponta para três direções:

- Fortalecimento: valorizar as práticas inovadoras existentes para que não sejam efêmeras.
- Avanço: criar novas práticas.
- Crítica: não baixar a guarda em relação à presença e influência da avaliação tradicional.

No cotidiano escolar, muitas vezes, nosso empenho se concentra na mudança das ideias (nossas e dos colegas) a respeito da avaliação. Esta estratégia, embora importante, é insuficiente se não atentarmos para as estruturas de percepção e de pensamento: pode haver simples mudança de conteúdos num arcabouço equivocado. Nossa grande preocupação é a mudança da prática do professor. Toda ação humana consciente, toda prática é pautada por algum nível de reflexão. As ideias que nos habitam - assim como a maneira como operamos com elas - têm consequências práticas; a forma como agimos sobre o mundo, seja o mundo educacional, político ou econômico, é em parte determinada pela forma como o percebemos (Apple, 1989:84). Qualquer inovação, antes de existir na realidade, configura-se na imaginação do sujeito. Fica claro, pois, o desafio de sermos criativos para imaginar novas formas de arranjo da prática educativa em geral, e da avaliativa em particular, e delas tirarmos transformação, aliada à fruição e alegria.

As formas de mediação que trataremos representam a

sistematização de iniciativas que já vêm ocorrendo. Nossa contribuição vai no sentido de:

- a) Aprender com as práticas de mudança, procurar tirar lições e princípios;
- b) Ajudar a socializar, valorizar, validar práticas;
- c) Criticar, superar contradições;
- d) Explorar possibilidades ainda encobertas.

O que está em pauta não é a mera existência de um rol de sugestões ou opções de *o que fazer*. O caminho para se chegar a uma prática transformadora é bem mais complexo: é a criação de um novo **plano de ação** do sujeito, que é fruto tanto da percepção de uma necessidade quanto da clareza de uma finalidade (dialética necessidade - finalidade - plano de ação). O problema não é apenas “ter o que fazer”, “saber” o que deve ser feito, e sim, interiorizar, entrar no movimento conceitual e no movimento histórico da atividade educativa. Por isto enfatizamos a questão do método de trabalho para o professor.

Para mudar a avaliação, precisamos, obviamente, mudar seus elementos constituintes (exemplo: conteúdo e forma). Contudo, embora necessário, isto não é suficiente, uma vez que a prática avaliativa não depende apenas dela mesma. Ora, no caso da avaliação, a partir do trabalho de análise sobre o material empírico, registrado dos discursos dos educadores e da observação da prática, nestas duas classes - Avaliação e Relações - emergem seis grandes categorias:

- Avaliação: intencionalidade; forma; conteúdo.
- Relações: prática pedagógica; instituição; sistema.

Isto significa que a mudança da avaliação, para ser efetiva, deverá estar atenta a estes seis vetores; para se criar uma nova ecologia avaliativa, um novo ambiente cultural no campo da avaliação será preciso se dar conta, em alguma medida, destas seis dimensões.

1) AVALIAÇÃO COMO COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM DE TODOS - POR UMA NOVA INTENCIONALIDADE

A avaliação, para assumir o caráter transformador, antes de tudo deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas, mas é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo e valores.

Neste primeiro capítulo, estaremos refletindo sobre esta mudança essencial no sentido da avaliação, analisada do ponto de vista de sua tradução em práticas concretas na escola. O que estará em pauta aqui é a **intencionalidade** que o professor atribui à avaliação no seu cotidiano.

Aprendemos que o homem é um ser racional. Todavia, quando analisamos o conjunto de sua obra, bate uma séria dúvida, face às enormes contradições por ele produzidas. Sucede que, se olharmos com mais cuidado, perceberemos que é racional, não necessariamente no sentido do

bom senso, do bem, do belo, mas por ter uma razão, um porquê para sua ação. A intencionalidade é a marca humana por excelência; no longo processo filogenético, tornamo-nos *homo sapiens* porque intencionados, porque projetamos, não nos conformamos com as condições dadas. Notem que neste processo, naturalmente, a avaliação também teve um papel decisivo.

Muitas têm sido as tentativas de mudança da avaliação. No entanto, muda-se, muda-se, e não se consegue transformar a prática. Onde estaria o núcleo do problema da avaliação?

- No seu *conteúdo* (abrangência?).
- Na sua *forma* (exigência quantitativa?).
- Na sua *intencionalidade* (finalidade, objetivo?).
- Nas suas *relações* (com a metodologia, com as condições de trabalho, com o sistema de ensino, com a condição de vida dos alunos?).

O acompanhamento de processos de mudança da avaliação em escolas e redes de ensino têm demonstrado o seguinte:

1. A mudança em outros aspectos da avaliação (conteúdo, forma, relações) sem a mudança na sua intencionalidade não tem levado a alterações mais substanciais.
2. A mudança na intencionalidade da avaliação, mesmo sem maiores mudanças em outros aspectos num primeiro momento, tem possibilitado avanços significativos do trabalho.

Pode haver mudança no conteúdo e na *forma* de avaliar, pode haver mudança na *metodologia de trabalho* em sala de aula e até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: **intervir na realidade a fim de transformar**. Se não houver um reenfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantara. A intencionalidade é o problema nuclear da avaliação, portanto alguns cuidados devem ser reforçados:

- não tomá-la como absoluta, definitiva.
- não reduzi-la a um campo por demais particular ou específico.
- não confundi-la com a realidade.
- não usá-la como refugio dos conflitos, para encobrir as contradições da prática.
- não deixar de perceber seu enraizamento na realidade.

A concretização de uma nova intencionalidade é, a nos ver, o maior desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem. Ao analisarmos as condições para a mudança da intencionalidade da avaliação, encontramos muitos obstáculos; contudo, um dos maiores é a tradição avaliativa já existente: há a assimilação, por parte do professor, de uma verdadeira cultura da repetência, uma estranha indiferença para com a lógica classificatória, bem como para com os elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar.

No processo de mudança, visamos à incorporação da nova intencionalidade; porém, não há como “garantir” em termos absolutos, não há uma atividade que seja intrinsecamente emancipatória; exige-se atenção, espírito crítico, reflexão o tempo todo. Contudo, a busca de sua tradução

em práticas concretas, coerentes com o princípio, é imprescindível e ajuda o enraizamento da nova concepção nos sujeitos e, no limite, na própria instituição. É preciso ousar, investigar, procurar caminhos para assegurar a aprendizagem. Existem soluções relativamente simples, que estão no espaço da autonomia do professor e da escola (abertura a novos possíveis!).

A situação do professor, com muita frequência, está difícil; mas se internamente se fecha a possibilidade, se já não acredita que o aluno possa aprender, se já não tenta, com certeza ficará mais difícil ainda, tanto para ele quanto para o aluno. Esperar pouco do outro é uma forma de profundo desrespeito! **O professor não pode desistir do aluno!** Todo ser humano é capaz de aprender.

2) CONTEÚDO E FORMA DA AVALIAÇÃO

Conteúdo e forma são duas dimensões essenciais na concretização da avaliação da aprendizagem. O conteúdo da avaliação diz respeito ao o que é tornado como objetivo de análise. A forma refere-se ao “como” esta avaliação ocorre. Muitos professores expressam a percepção da necessidade de mudança tanto na forma quanto no conteúdo da avaliação por eles praticada. Do ponto de vista do processo de mudança, isto é importante por tratar-se de algo que constitui o cotidiano mesmo da avaliação, sua realização na sala de aula e que, em grande medida, está ao seu alcance por não depender tanto de fatores externos.

Falar do conteúdo da avaliação e, antes de tudo, refletir sobre o campo sobre o qual irá incidir. A avaliação pode se dar sobre diferentes aspectos da realidade: indivíduo, sala de aula, instituição de ensino, sistema de ensino ou sociedade como um todo. Dependendo do foco, teremos suas várias modalidades: autoavaliação, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional e avaliação do sistema social, que se articulam intrinsecamente. “Avaliar o aluno como um todo” é uma das representações mais fortes entre os professores quando tratam de suas práticas avaliativas: expressam isto tanto em relação ao que estão realizando, quanto ao que é idealizado.

Quando vamos discutir com os professores alguma questão concreta de um instrumento de avaliação, não raramente vem certa decepção ou um sério questionamento. Percebe-se que o problema não está no instrumento em si - que pode variar, naturalmente, de qualidade -, mas naquilo que está sendo ensinado. Um dos grandes problemas da educação escolar é a falta de articulação entre o que se quer e a prática pedagógica, a intenção declarada e a enraizada. Assim temos dois aspectos essenciais na elaboração da proposta de trabalho:

- O que o aluno precisa aprender (para definir o que ensinar);
- Como o aluno conhece (para saber o que ensinar).

A prática avaliativa, obviamente, se dará em cima disto, enquanto processo e enquanto produto:

- O que se está ensinando, até que ponto é relevante?
- Em que medida está se ensinando da forma adequada?

A avaliação reflete aquilo que o professor julga ser o fundamental, “o que vale”.

- mais ou menos consciente - Devemos atentar para o possível descompasso entre o que se pensa ser o mais importante e aquilo que efetivamente está se solicitando nas avaliações. A pergunta sobre o conteúdo da avaliação, sobre o que deve ser avaliado, resgata, pois, de imediato o questionamento: **o que vale a pena ensinar?**

A forma de avaliar diz respeito ao “como”, a maneira concreta com que a avaliação se dará no cotidiano das instituições de ensino; envolve os rituais, as rotinas, o desdobramento das diretrizes e normas, enfim, as maneiras de fazer e de expressar os resultados da avaliação da aprendizagem.

Quando interrogamos os professores sobre o *como deve ser a avaliação*, a perspectiva da avaliação como processo costuma ser outra representação das mais presentes e enfatizadas. Entendemos que avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e não o multiplicar “provinhas” - embora não prescindam de instrumentos e atividades variadas.

Nossa preocupação fundamental se centra em relação à avaliação e à mudança de postura, visando superar sua abominável ênfase seletiva. Até que ponto o instrumento influi? Entendemos que os instrumentos não são neutros, embora tenham uma autonomia relativa. É claro que o *como avaliar*, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do professor pode ficar comprometida se ele se prender a instrumentos e formas de avaliar tradicionais. Ocorre que este **como** está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento. São, portanto, desafios que se implicam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação) e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar).

O que vislumbramos é que os professores tenham uma tecnologia educacional incorporada, qual seja, que precisem cada vez menos de artefatos, mas que possam desenvolver *mentefatos* avaliativos (nele e nos alunos). Almeja-se que com o tempo o professor incorpore uma nova tecnologia de avaliação, de maneira que confie na sua experiência, na sua intuição e fique mais livre de instrumentos formais - embora estes não possam ser eliminados -. Como esta intuição não é nata, tem de ser trabalhada, construída, e constantemente criticada. Cabe lembrar, para que venham a se constituir em práxis transformadora, que as várias iniciativas avaliativas devem estar articuladas com a nova intencionalidade, bem como a outras dimensões do processo educativo.

3) AVALIAÇÃO E VÍNCULO PEDAGÓGICO

Historicamente, a avaliação tendeu a se automatizar, a se tornar um fim em si mesma. Corrigir esta distorção implica reconhecer que a avaliação da aprendizagem se

dá no campo pedagógico que, antes de mais nada, precisa ser resgatado, configurado e valorizado. Se a finalidade da escola pode ser assumida como a educação através do ensino, ao abordarmos o vínculo pedagógico, estamos diante do que é essencial na tarefa educativa escolar, sua atividade-fim. Todavia, esta finalidade não vem se realizando a contento, de tal forma que, na atualidade, o problema central da escola, do ponto de vista político, e a não totalidade dos alunos que por ela passa. Já da ótica pedagógica, compreendemos que o problema nuclear reside na proposta de trabalho equivocada.

O grande desafio pedagógico em sala de aula é a questão da formação humana através do trabalho com o conhecimento baseado no relacionamento interpessoal e na organização da coletividade. Quando nos referimos ao vínculo pedagógico, queremos abarcar o conjunto do trabalho que o docente desencadeia em sala de aula e, particularmente, seu elemento fulcral que é a gestão mesma do processo de conhecimento (necessidades, objetivos, conteúdos, metodologia, relacionamentos, recursos, interfaces, além da avaliação).

O trabalho de construção do conhecimento na escola está baseado no trabalho de gerações passadas e presentes; não realizar uma atividade significativa traz como consequência contribuir para a reprodução do sistema de alienação da organização social, na medida em que colabora para a formação de sujeitos passivos, acrílicos.

A avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática escolar. No entanto, não é isto que vem ocorrendo, dado que, quando surgem dificuldades em sala, procura-se resolver pela pressão da nota, e as questões pedagógicas fundamentais não são devidamente enfocadas. A existência da reprovação desde as séries iniciais introduz a alienação na relação pedagógica: ao invés de o professor investir na mobilização do aluno para o estudo, para a proposta de trabalho, passa a usar a avaliação como arma. No fundo, a questão seria muito simples: o professor resgatar o seu papel essencial que é ensinar. Embora isto pareça elementar, com frequência, a preocupação maior do professor, como analisamos acima, não está sendo ensinar, mas “sobreviver”, seja pela sedução, seja pelo controle.

É necessário reconhecer que, no contexto da escola brasileira contemporânea, está muito difícil ser professor. Neste quadro, a avaliação tradicional tende a ser uma forma de alívio, uma vez que:

- Do ponto de vista subjetivo, canaliza a culpa para alguém (aluno/família);
- Do ponto de vista objetivo, das condições de trabalho (controle disciplinar).

Mas o que colocar no lugar da pressão da nota? Duas perspectivas são fundamentais: o sentido para o estudo para o trabalho pedagógico e a forma adequada de trabalho em sala de aula. Estes dois elementos se combinam no processo pedagógico, de maneira que quando falta um, e o outro está presente, há uma espécie de compensação, mas quando os dois estão em baixo nível, o trabalho em

sala fica quase impossível. O que se vislumbra, pois, em termos de superação é o poder de o professor estar centrado na proposta pedagógica, e não mais na nota.

Os educadores, que estão inovando a prática pedagógica, apontam, como forma de superação do vínculo alienado, o resgate da significação do estudo e dos conteúdos, e a busca de uma metodologia participativa em sala, para que eles não precisem da nota a fim de controlar os alunos, ganhar o aluno pela proposta pedagógica e não pela “muleta” das ameaças. Por meio de novas atividades, professores e alunos redescobrem o gosto pelo conhecimento que vem da compreensão, do entendimento, da percepção do aumento da capacidade de intervir no mundo. Assim, a avaliação – como regulação das aprendizagens – é tomada como base para reorientar a organização do trabalho pedagógico (replanejamento). O preparo adequado do curso, da segurança, firmeza, é que permite o melhor aproveitamento.

A atividade do professor numa perspectiva dialética implica basicamente: conhecer a realidade, ter clareza de objetivos e traçar mediações significativas, agir de acordo com o planejado e avaliar sua prática (*Methodos*). E a tarefa fundamental é, a partir de um Projeto político Libertador, construir um vínculo pedagógico coerente com o compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

4) AVALIAÇÃO E MUDANÇAS INSTITUCIONAIS E SOCIAIS

No processo de mudança, as manifestações dos educadores em relação à avaliação não se limitam a ela; muito pelo contrário, remetem a outros aspectos, inclusive a organização escolar e social. É importante percebermos este contexto maior e termos dele uma leitura crítica. A mudança avaliativa não pode ficar restrita à mudança de mentalidade e práticas dos professores; embora isto seja absolutamente fundamental, precisa ser articulada com mudanças estruturais da própria escola, do sistema educacional e da sociedade, sob pena de se comprometer qualquer esforço na direção de uma nova concepção dos atores sociais.

A transformação na avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, mas é fruto de um trabalho coletivo; por outro lado, objetiva-se em estruturas: construção de novas formas de organização, rotinas, rituais, regras etc., a fim de que não seja preciso, a cada instante, a tomada de consciência e a boa vontade de cada um. As estruturas sintetizam o desejo do grupo num determinado momento, e certo que devemos estar atentos ao risco de se fossilizarem; portanto, pedem abertura à superação, mas nem por isso são dispensáveis; ao contrário, é a sua explicação e concretização que fornecerá o patamar para novas mudanças.

A instituição deve ter uma forma de organização que seja inclusiva, que busque, de todas as maneiras, romper com qualquer subterfúgio que leve à exclusão. Este desejo, este comprometimento dos educadores, todavia, deve se traduzir em práticas concretas, em iniciativas, negociações, regras, leis, ritos, vale dizer, numa nova cultura

institucional. O envolvimento da escola como um todo (também as estruturas administrativas e comunitárias) é condição para a consolidação da mudança da avaliação.

Uma queixa recorrente entre os educadores diz respeito à carga horária das disciplinas. Muitas vezes, ouve-se a pergunta: “Como posso conhecer melhor os alunos, se pouco convivo com eles?” Ora, antes de ser uma questão de avaliação da aprendizagem, trata-se de avaliação curricular. O que se espera é a adequação da carga horária à proposta de ensino: para quem não sabe o que quer, solicitar aumento de aulas semanais sugere mais oportunismo corporativo do que zelo pedagógico.

O individualismo está muito enraizado na sociedade e, em particular, no professor: são anos e anos de trabalho isolado; cada um busca a sua saída. Apesar de a participação individual ser fundamental, não podemos ficar limitados a isto. Uma coisa é um professor fazer algo inovador; isto tem seu valor. Mas quando a escola assume aquilo enquanto proposta coletiva, o significado é bem diferente em termos de processo de mudança.

Reside aí a importância do Projeto político pedagógico, que é o plano global da instituição. É entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da escola. É um instrumento teórico-metodológico de transformação da realidade. Visa ajudar a enfrentar os desafios cotidianos, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada. Tornar vivo o projeto, não deixar que fique engavetado, fazê-lo advir, incorporá-lo na prática, não é tarefa específica de um ou outro membro da instituição, e sim de todos que o construíram. O processo de elaboração participativa do projeto é um espaço privilegiado de construção do coletivo escolar.

Uma das maiores tarefas colocadas para a sociedade no seu conjunto é conseguir articular uma efetiva visão de futuro positiva para a juventude. O ser humano gosta de desafios; a tarefa que está posta é a de superar sua formulação alienada - ser melhor, conseguir nota, passar de ano - e apontar novas tarefas para os alunos: aprender mais e melhor; não deixar ninguém pelo caminho, avançar juntos; refletir, desfrutar o prazer de conhecer; pensar com a própria cabeça; descobrir novas possibilidades de organização do real, ser capaz de intervir, abrir novos horizontes dentro e fora da escola.

Concluimos, enfatizando a importância absolutamente essencial da participação do professor no processo de mudança na condição de sujeito (e não de objeto), caminhando de uma prática **imitativa** (cultura da reprovação) ou **reativa** (mera aprovação) a **práxis transformadora** (ensino de qualidade democrática para todos)!

15. ZABALA, ANTONI. A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998

Maria Angélica Cardoso¹

O livro de Antoni Zabala objetiva “oferecer determinados instrumentos que ajudem [os professores] a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades; saber que medidas podem tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar o que não está tão claro” (p.24).

1 A Prática Educativa: unidades de análise

O autor inicia o primeiro capítulo afirmando que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (p. 13). Esta competência é adquirida mediante o conhecimento e a experiência.

Para Zabala a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Conhecer essas variáveis permitirá ao professor, previamente, planejar o processo educativo, e, posteriormente, realizar a avaliação do que aconteceu. Portanto, em um modelo de percepção da realidade da aula estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Para analisar a prática educativa, Zabala elege como unidade de análise básica a atividade ou tarefa – exposição, debate, leitura, pesquisa bibliográfica, observação, exercícios, estudo, etc. – pois ela possui, em seu conjunto, todas as variáveis que incidem nos processos de ensino/aprendizagem. A outra unidade eleita são as sequências de atividades ou sequências didáticas: “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). Ou seja, a sequência didática engloba as atividades.

Apoiando em Joyce e Weil (1985), em Tann (1990) e em Hans Aebli (1988) Zabala determina as variáveis que utilizará para a análise da prática educativa, quais sejam: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas; o papel do professor e dos alunos; a organização social da aula; a maneira de organizar os conteúdos; a existência, as características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos; o sentido e o papel da avaliação.

Considerando a função social do ensino e o conhecimento do como se aprende como os instrumentos teóricos que fazem com que a análise da prática seja realmente reflexiva, Zabala utiliza dois grandes referenciais: o primeiro está ligado ao sentido e o papel da educação. As fontes

utilizadas são a sócio-antropológica, que está determinada pela concepção ideológica da resposta à pergunta “para que educar?”; e a fonte epistemológica, que define a função do saber, dos conhecimentos e das disciplinas. Este referencial busca o sentido e a função social que se atribui ao ensino. O outro referencial engloba as fontes psicológica e didática. Dificilmente pode se responder à pergunta “como ensinar?”, objeto da didática, se não se sabe sobre os níveis de desenvolvimento, os estilos cognitivos, os ritmos e as estratégias de aprendizagem. Este busca a concepção dos processos de ensino/aprendizagem.

2 A Função Social do Ensino e a Concepção sobre os Processos de Aprendizagem: instrumentos de análise

Com base no ensino público da Espanha, Zabala afirma que, além das grandes declarações de princípios, sua função social “tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (p. 27), subvalorando o valor informativo dos processos que os alunos/as seguem ao longo da escolarização.

Uma forma de determinar os objetivos da educação é analisar as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Contudo, existem diferentes formas de classificar as capacidades do ser humano. Zabala utiliza a classificação proposta por Coll – capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Mas quais os tipos de capacidade que o sistema educativo deve levar em conta?

Diretamente relacionados aos objetivos da educação estão os conteúdos de aprendizagem. Coll (1986) os agrupa em conteúdos conceituais – *fatos, conceitos e princípios* – procedimentais – *procedimentos, técnicas e métodos* – ou atitudinais – *valores, atitudes e normas*. Classificação que corresponde, respectivamente, às perguntas: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”. Assim, no ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdo estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica e universitária priorizará os conceituais.

Quanto ao segundo referencial de análise – a concepção dos processos da aprendizagem – Zabala afirma que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. As aprendizagens

¹ Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. cardosoangelica@terra.com.br

dependem das características singulares de cada um dos aprendizes. Daí decorre que um enfoque pedagógico deve observar a atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador. Assim, o critério para estabelecer o nível de aprendizagem serão as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno/a. Esta proposição marcará também a forma de ensinar.

Zabala defende a concepção construtivista como aquela que permite compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem. Para esta concepção “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (p. 38). Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. Nesse processo intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Após expor, em condições gerais, o processo de aprendizagem segundo a concepção construtivista, o autor passa a expor sobre a aprendizagem dos conteúdos conforme sua tipologia.

Os **conteúdos factuais** englobam o conhecimento de fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a compreensão da maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional. Considera-se que o aluno/a aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo, portanto, a compreensão não é necessária. Diz-se que o aluno/a aprendeu quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata o original. Quando se referem a acontecimentos pede-se uma lembrança o mais fiel possível. Se já se tem uma boa compreensão dos conceitos a que se referem os dados, fatos ou acontecimentos, a atividade fundamental para sua aprendizagem é a cópia. Este caráter reprodutivo comporta exercícios de repetição verbal, listas e agrupadas segundo ideias significativas, relações com esquemas e representações gráficas, associações, etc. Para fazer estes exercícios de caráter rotineiro é imprescindível uma atitude ou predisposição favorável.

Os **conteúdos conceituais** abrangem os conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Considera-se que o aluno/a aprendeu quando este é capaz não apenas repetir sua definição, mas também utilizá-la para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui.

Um **conteúdo procedimental** é um conjunto de ações

coordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortado, saltar, inferir, esperar, etc. Em termos gerais aprendem-se os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. A realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida. O segundo passo é que a execução múltipla – fazê-lo tantas vezes quantas forem necessárias – é o elemento imprescindível para o domínio competente do conteúdo. A reflexão sobre a própria atividade é o terceiro passo e permite que se tome consciência da atuação. O quarto e último passo é a aplicação em contextos diferenciados que se baseia no fato de que aquilo que se aprende será mais útil na medida em que se pode utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis.

O termo **conteúdo atitudinal** engloba valores, atitudes e normas. Cada grupo apresentando uma natureza suficientemente diferenciada. Considera-se que o aluno adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo. Que aprendeu uma atitude quando pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto para quem dirige esta atitude. E que aprendeu uma norma, considerando três graus: o primeiro quando se trata de uma simples aceitação; o segundo quando existe uma conformidade que implica certa reflexão sobre o que significa a norma; e o último grau quando interioriza a norma e aceita como regra básica de funcionamento da coletividade que a rege.

Concluindo, Zabala identifica e diferencia a concepção tradicional da concepção construtivista, a partir dos dois referenciais básicos para a análise da prática. Na concepção tradicional a sequência de ensino/aprendizagem deve ser a aula magistral, que corresponde aos objetivos de caráter cognitivo, aos conteúdos conceituais e à concepção da aprendizagem como um processo acumulativo através de propostas didáticas transmissoras e uniformizadoras. As relações interativas são de caráter diretivo: professor/aluno; os tipos de agrupamentos se circunscrevem às atividades de grande grupo. A distribuição do espaço reduz-se ao convencional. Quanto ao tempo, estabelece-se um módulo fixo para cada área com uma duração de uma hora. O caráter propedêutico do ensino faz com que a organização dos conteúdos respeite unicamente a lógica das matérias. O livro didático é o melhor meio para resumir os conhecimentos e, finalmente, a avaliação tem um caráter sancionador centrado exclusivamente nos resultados.

A concepção construtivista apresenta uma proposta de compreensividade e de formação integral, impulsionando a observar todas as capacidades e os diferentes tipos de conteúdo. O ensino atende à diversidade dos alunos, portanto a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo. Conforme Zabala (p. 51) “é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surge constantemente”. O objetivo será a melhoria da prática. Nesta concepção, o conhecimento e o uso de alguns marcos teóricos levarão a

uma verdadeira reflexão sobre a prática, fazendo com que a intervenção pedagógica seja o menos rotineira possível.

3 As Sequências Didáticas e as Sequências de Conteúdo

Neste capítulo o autor apresenta o estudo da primeira variável que incide sobre as práticas educativas: a sequência didática. Ele apresenta quatro unidades didáticas como exemplo e as analisa sob os aspectos do conteúdo, da aprendizagem, da atenção à diversidade e da sequência e tipologia dos conteúdos.

O autor conclui que nestas propostas de trabalho aparecem para os alunos diferentes oportunidades de aprender diversas coisas, e para os professores, uma diversidade de meios para captar os processos de construção que eles edificam, de possibilidades de neles incidir e avaliar. Que os diferentes conteúdos que os professores apresentaram aos alunos exigem esforços de aprendizagem e ajudas específicas.

Refletir sobre o processo ensino/aprendizagem implica apreender o que está sendo proposto de maneira significativa. Discernir o que pode ser objeto de uma unidade didática, como conteúdo prioritário do que exige um trabalho mais continuado pode nos conduzir a estabelecer propostas mais fundamentadas, suscetíveis de ajudar mais os alunos e a nós mesmos. As diferentes propostas didáticas analisadas têm diferentes potencialidades quanto à organização do ensino. Portanto, “mais do que nos movermos pelo apoio acrítico a um outro modo de organizar o ensino devemos dispor de critérios que nos permitem considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidades. Utilizar esses critérios para analisar nossa prática e, se convém, para reorientá-la” (p.86).

4 As Relações Interativas em Sala de Aula: o papel dos professores e dos alunos

Para Zabala (p. 89) as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem constituem a chave de todo o ensino e definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos.

A concepção tradicional atribui ao professor o papel de transmissor de conhecimentos e controlador dos resultados obtidos. Ao aluno cabe interiorizar o conhecimento que lhe é apresentado. A aprendizagem consiste na reprodução da informação. Esta maneira de entender a aprendizagem configura uma determinada forma que relacionar-se em classe.

Na concepção construtivista ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo. Trata-se de um ensino adaptativo, isto é, um ensino com capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam. Portanto, os professores podem assumir desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção para a

diversidade dos alunos e de situações à posição de desafiar, dirigir, propor, comparar. Tudo isso sugere uma interação direta entre alunos e professores, favorecendo a possibilidade de observar e de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos/as.

Do conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que Zabala (p. 92-104) caracteriza da seguinte maneira:

a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez, mas que nunca pode ser o resultado da improvisação. b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.

c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.

d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.

e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.

f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de meta-cognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.

g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a autoestima e o autoconceito.

h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.

i) Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão aos objetivos e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.

j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimentos e incentivando a autoavaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Concluindo, Zabala afirma que os princípios da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar proporcionam alguns parâmetros que permitem orientar a ação didática e que, de maneira específica ajuda a caracterizar as interações educativas que estrutura a vida de uma classe, estabelecendo as bases de um ensino que possa ajudar os alunos a se formarem como pessoas no contexto da instituição escolar.

5 A Organização Social da Classe

Neste capítulo Zabala analisa a organização social da

classe. As diversas formas de agrupamento dos alunos são úteis para diversos objetivos e para o trabalho de diferentes conteúdos. Historicamente a forma mais habitual de preparar as pessoas mais jovens para sua integração na coletividade eram os processos individuais. Atualmente são diversas as formas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades às quais o professor pode recorrer.

A primeira configuração considerada pelo autor é o **grupo/escola** em que toda escola tem uma forma de estrutura social determinada. As características desta organização grupal são determinadas pela organização e pela estrutura de gestão da escola e pelas atividades que toda escola realiza. O **grupos/classe fixos** é a maneira convencional de organizar os grupos de alunos nas escolas. Além de sua facilidade organizativa, oferece aos alunos um grupo de colegas estável, favorecendo as relações interpessoais e a segurança efetiva. A terceira configuração, os **grupos/classes móveis ou flexíveis** são agrupamentos em que os componentes do grupo/classe são diferentes conforme as atividades, áreas ou matérias. As vantagens são, por um lado, a capacidade de ampliar a resposta à diversidade de interesses e competências dos alunos e, por outro, que em cada grupo existe uma homogeneidade que favorece a tarefa dos professores. Na **organização da classe como grande grupo** todo o grupo faz o mesmo ao mesmo tempo. É uma forma de organização apropriada para o ensino de fatos; no caso dos conceitos e princípios aparecem muitos problemas. Para os conteúdos procedimentais é impossível atender a diversidade; no caso dos conteúdos atitudinais o grande grupo é especialmente adequado para a assembleia, mas é insuficiente. A **organização da classe em equipes fixas** consiste em distribuir os alunos em grupos de 5 a 8 componentes, durante um período de tempo. As equipes fixas oferecem numerosas oportunidades para trabalhar conteúdos atitudinais. A sexta configuração é a **organização da classe em equipes móveis ou flexíveis**. Implica o conjunto de dois ou mais alunos com a finalidade de desenvolver uma tarefa determinada. São adequadas para o trabalho de conteúdos procedimentais. Também será apropriada para o trabalho dos conteúdos atitudinais no âmbito das relações interpessoais. O **trabalho individual** é especialmente útil para memorização de fatos, para o profundamente da memorização posterior de conceitos e, especialmente, para a maioria dos conteúdos procedimentais. Uma forma de trabalho individual especialmente útil é o denominado por Freinet de “contrato de trabalho”. Nos “**contratos de trabalho**” cada aluno estabelece um acordo com o professor sobre as atividades que deve realizar durante um período de tempo determinado. Essa forma trabalho é interessante só para aqueles conteúdos que permitem estabelecer uma sequência mais ou menos ordenada, ou seja, alguns conteúdos factuais e muitos conteúdos procedimentais.

Concluindo: a forma de agrupar os alunos não é uma decisão técnica prévia ou independente do que se quer ensinar e de que aluno se quer formar; os trabalhos em grupo não excluem o trabalho e o esforço individuais; os contratos de trabalho podem constituir-se num instrumento eficaz para

articular um trabalho personalizado interessante e pelo qual o aluno sinta responsável; o papel formativo do grupo/escola condiciona o que pode se fazer nos diferentes níveis da escola, educativamente falando, ao mesmo tempo que constitui um bom indicador da coerência entre as intenções formativas e os meios para alcançá-las.

Quanto à distribuição do espaço: na estrutura física das escolas, os espaços de que dispõe e como são utilizados corresponde a uma ideia muito clara do que deve ser o ensino. Parece lógica que a distribuição atual das escolas continue a ser um conjunto de salas de aula com um conjunto de cadeiras e mesas enfileiradas e alinhadas de frente para o quadro-negro e para a mesa do professor. Trata-se de uma disposição espacial criada em função do protagonista da educação, o professor.

A utilização do espaço começa a ser problematizada quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno. Criar um clima e um ambiente de convivência que favoreçam as aprendizagens se converte numa necessidade da aprendizagem e num objetivo do ensino. Ao mesmo tempo, as características dos conteúdos a serem trabalhados determinam novas necessidades espaciais. Para a aplicação dos conteúdos procedimentais torna-se necessário revisar o tratamento do espaço já que é necessária uma atenção às diferenças. Quanto aos conteúdos atitudinais, excetuando-se o papel da assembleia e das necessidades de espaço dessa atividade, sua relação com a variável espaço está associada à série de manifestações que constituem a maneira de entender os valores por parte da escola.

Quanto à distribuição do tempo: o tempo teve, e ainda tem, um papel decisivo na configuração das propostas metodológicas. Muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores.

A estruturação horária em períodos rígidos é o resultado lógico de uma escola fundamentalmente transmissora. A ampliação dos conteúdos educativos e, sobretudo, uma atuação conseqüente com a maneira como se produzem as aprendizagens leva os professores a reconsiderar que estes modelos inflexíveis. No entanto, é evidente que o ritmo da escola, de toda uma coletividade, não pode se deixar levar pela aparente improvisação. O planejamento torna-se necessário para que se estabeleça um horário que pode variar conforme as atividades previstas no transcurso de uma semana.

6 A Organização dos Conteúdos

As relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que se denomina organização de conteúdos. Existem duas proposições acerca das formas de organizá-los: uma baseada nas disciplinas ou matérias; e a outra, oferecida pelos métodos globalizados, onde os conteúdos das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade.

A diferença básica entre os dois modelos está no fato de que para os métodos globalizados as disciplinas não

são a finalidade básica do ensino, senão que tem a função de proporcionar os meios ou instrumentos que deve favorecer a realização dos objetivos educacionais; o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. No caso dos modelos disciplinares a prioridade básica são as matérias e sua aprendizagem.

Tomando as **disciplinas como organizadoras dos conteúdos** têm-se, na escola, as diversas formas de relação e colaboração entre as diferentes disciplinas que foram consideradas matéria de estudo possibilitando estabelecer três graus de relações disciplinares:

1) Multidisciplinaridade: é a mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras.

2) Interdisciplinaridade: é a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

3) Transdisciplinaridade: supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Nesta concepção pode se situar o papel das áreas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Quanto aos **métodos globalizados**, sua perspectiva se centra exclusivamente no aluno e suas necessidades educacionais. Os conteúdos que são trabalhados procedem de diferentes disciplinas, apesar de que o nexo que há entre elas não segue nenhuma lógica disciplinar. Esse método nasce a partir do termo sincretismo introduzido por Claparède e, posteriormente, Decroly com termo globalismo.

Existem vários métodos que podem ser considerados globalizados, dentre eles quatro, por sua vigência atual, são analisados no livro: os centros de interesse de Decroly, o sistema de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio do MCE e os projetos de trabalho globais. O autor os analisa indicando seus pontos de partida, suas sequências de ensino/aprendizagem e suas justificativas. Zabala conclui que, embora todos priorizem o aluno e o como se aprende, o aspecto que enfatizam na função social é diferente. No centro de interesse a função social consiste em formar cidadãos preparados para conhecer e interagir com o meio; o método de projetos de Kilpatrick considera que sua finalidade é a preparação para a vida de pessoas solidárias que sabem fazer; para o método de estudo do meio a formação de cidadãos democráticos e com espírito científico; e, finalmente, os projetos de trabalho globais entendem que o objetivo é a formação de cidadãos e cidadãs capazes de aprender a aprender. Contudo, apesar das diferenças, o objetivo básico desses métodos consiste em conhecer a realidade e saber se desenvolver nela.

Concluindo, o autor afirma que inclinar-se por um enfoque globalizador como instrumento de ajuda para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos não supõe

a rejeição das disciplinas e dos conteúdos escolares. Pelo contrário, implica atribuir-lhes seu verdadeiro e fundamental lugar no ensino, que vai além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de um instrumento de análise, compreensão e participação social. Esta característica é que os tornam suscetíveis de contribuir de forma valiosa para o crescimento pessoal, uma vez que fazem parte da bagagem que determina o que somos, o que sabemos e o que sabemos fazer.

7 Os Materiais Curriculares e os outros Recursos Didáticos

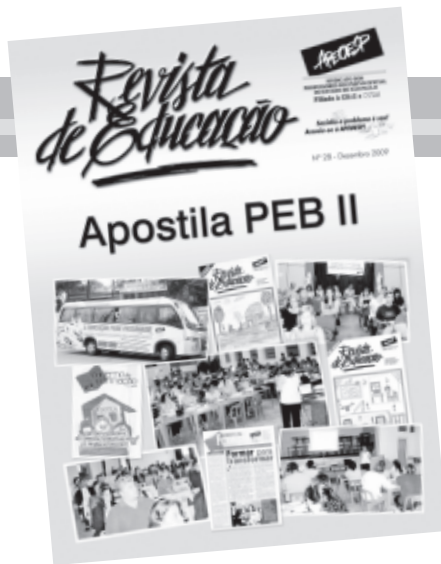
Os materiais curriculares são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e de sua avaliação. Por suas características eles podem ser classificados conforme o âmbito de intervenção a que se referem, conforme sua intencionalidade ou função, conforme os conteúdos que desenvolvem e conforme o tipo de suporte que utiliza.

Na sequência o autor analisa o uso dos materiais didáticos conforme a tipologia dos conteúdos, o suporte dos diferentes recursos – sua utilização, vantagens e inconvenientes, elabora propostas de materiais curriculares para a escola e indica alguns critérios para análise e seleção dos materiais, quais sejam: detectar os objetivos educativos subjacente a um determinado material; verificar que conteúdos são trabalhados; verificar a sequência de atividades propostas para cada um dos conteúdos; analisar cada uma das sequência de atividades propostas para comprovar se cumprem os requisitos da aprendizagem significativa; e estabelecer o grau de adaptação ao contexto em que serão utilizados.

A conclusão do autor: de nenhum modo os materiais curriculares podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos alunos, na aquisição das aprendizagens. Mas é um recurso importantíssimo que, se bem utilizado, não apenas potencializa o processo como oferece ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional.

8 A Avaliação

Porque avaliar, como avaliar, quem são os sujeitos e quais são os objetos da avaliação são analisados nesse último capítulo. A avaliação é o processo-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo. Nesse sentido suas possibilidades e potencialidades se vinculam para a forma que as próprias situações didáticas adotam. Quando as avaliações são homogeneizadoras, duras, fechadas, rotineiras, elas têm pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte dos professores; oferece a oportunidade para acompanhar todo o processo e, portanto, assegurar a sua idoneidade.



Expediente

RESPONSÁVEIS PELA PUBLICAÇÃO

SECRETARIA DE FORMAÇÃO

Nilcéa F. Victorino
Magda Souza de Jesus

CEPES

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS E SINDICAIS

Maria Izabel A. Noronha
Coordenadora

SECRETARIA DE COMUNICAÇÕES

Paulo José das Neves
Roberto Guido

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES

Rosana Inácio

DIAGRAMAÇÃO

Carlos Roberto F. dos Santos
Rosely Soares

ASSESSORIA DE FORMAÇÃO

Edson Roberto Nunes

SECRETÁRIA

Solange Cavalheiro

Produção da Secretaria de Formação

DIRETORIA DA APEOESP – TRIÊNIO 2008/2011

DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidenta: Maria Izabel Azevedo Noronha; **Vice-Presidente:** José Geraldo Corrêa Júnior; **Secretário Geral:** Fábio Santos de Moraes; **Secretário Geral Adjunto:** Odimar Silva; **Secretária de Finanças:** Luiz Gonzaga José; **Secretária Adjunta de Finanças:** Suely Fátima de Oliveira; **Secretário de Administração e Patrimônio:** Silvio de Souza; **Secretário Adjunto de Administração e Patrimônio:** Fábio Santos Silva; **Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais:** Pedro Paulo Vieira de Carvalho; **Secretário Adjunto de Assuntos Educacionais e Culturais:** Carlos Ramiro de Castro; **Secretário de Comunicações:** Paulo José das Neves; **Secretário Adjunto de Comunicações:** Roberto Guido; **Secretária de Formação:** Nilcéa Fleury Victorino; **Secretária Adjunta de Formação:** Magda Souza de Jesus; **Secretário de Legislação e Defesa dos Associados:** Francisco de Assis Ferreira; **Secretária Adjunta de Legislação e Defesa dos Associados:** Zenaide Honório; **Secretário de Política Sindical:** João Luis Dias Zafalão; **Secretária Adjunta de Política Sindical:** Eliana Nunes dos Santos; **Secretária de Políticas Sociais:** Francisca Pereira da Rocha; **Secretário Adjunto de Políticas Sociais:** Marcos de Oliveira Soares; **Secretária para Assuntos de Aposentados:** Sílvia Pereira; **Secretário Adjunto para Assuntos de Aposentados:** Gilberto de Lima Silva; **Secretária Geral de Organização:** Margarida Maria de Oliveira; **Secretário de Organização para a Capital:** José Wilson de Souza Maciel; **Secretário de Organização para a Grande São Paulo:** Douglas Martins Izzo; **Secretário de Organização para o Interior:** Ezio Expedito Ferreira Lima; **Secretário de Organização para o Interior:** Ederaldo Batista.

DIRETORIA ESTADUAL:

Ademar de Assis Camelo; Aladir Cristina Genovez Cano; Alberto Bruschi; Alex Buzeli Bonomo; Ana Lúcia Santos Cugler; Ana Paula Pascarelli dos Santos; Anita Aparecida Rodrigues Marson; Antonio Carlos Amado Ferreira; Antonio Jovem de Jesus Filho; Ariovaldo de Camargo; Ary Neves da Silva; Benedito Jesus dos Santos Chagas; Carlos Alberto Rezende Lopes; Carlos Barbosa da Silva; Carlos Eduardo Vicente; Carmen Luiza Urquiza de Souza; Cilene Maria Obici; Deusdete Bispo da Silva; Dorival Aparecido da Silva; Edgard Fernandes Neto; Edith Sandes Salgado; Edna Penha Araújo; Eliane Gonçalves da Costa; Elizeu Pedro Ribeiro; Emma Veiga Cepedano; Fernando Borges Correia Filho; Fláudio Azevedo Limas; Floripes Ingracia Borioli Godinho; Geny Pires Gonçalves Tiritilli; Gerson José Jório Rodrigues; Gisele Cristina da Silva Lima; Idalina Lelis de Freitas Souza; Inês Paz; Janaina Rodrigues; Josafa Rehem Nascimento Vieira; Jose Luiz Moreno Prado Leite; José Reinaldo de Matos Leite; Josefa Gomes da Silva; Jovina Maria da Silva; Jucinéa Benedita dos Santos; Juvenal de Aguiar Penteado Neto; Leandro Alves Oliveira; Leovani Simões Cantazini; Lindomar Conceição da Costa Federighi; Luci Ferreira da Silva; Luiz Carlos de Sales Pinto; Luiz Carlos de Freitas; Luiz Cláudio de Lima; Luzelena Feitosa Vieira; Maisa Bonifácio Lima; Mara Cristina de Almeida; Marcio de Oliveira; Marcos Luiz da Silva; Maria José Carvalho Cunha; Maria Lícia Ambrosio Orlandi; Maria Liduina Facundo Severo; Maria Sufaneide Rodrigues; Maria Teresinha de Sordi; Maria Valdinete Leite Nascimento; Mariana Coelho Rosa; Mauro da Silva Inácio; Miguel Leme Ferreira; Miguel Noel Meirelles; Moacyr Américo da Silva; Orivaldo Felício; Ozani Martiniano de Souza; Paulo Alves Pereira; Paulo Roberto Chacon de Oliveira; Ricardo Augusto Botaro; Ricardo Marcolino Pinto; Rita de Cássia Cardoso; Rita Leite Diniz; Roberta Lara Maria Lima; Roberta Maria Teixeira Castro; Roberto Mendes; Roberto Polle; Ronaldo Torelli; Sandro Luiz Casarini; Sebastião Sérgio Toledo Rodovalho; Sergio Martins da Cunha; Solange Aparecida Benedeti Penha; Sonia Aparecida Alves de Arruda; Senio Matheus de Moraes Lima; Suzi da Silva; Tatiana Silvério Kapor; Telma Aparecida Andrade Victor; Teresinha de Jesus Sousa Martins; Tereza Cristina Moreira da Silva; Uilder Cácio de Freitas; Ulisses Gomes Oliveira Francisco; Vera Lúcia Lourenço; Vera Lúcia Zirnberger; Wilson Augusto Fiúza Frazão.



SINDICATO DOS
PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO

Filiado à **CNE** e **CUT**

*Sozinho o problema é seu!
Associe-se à APEOESP!*

