

IMAGENS QUEBRADAS - TRAJETÓRIAS

E TEMPOS DE ALUNOS E MESTRES

(Miguel Arroyo - Petrópolis: Vozes, 2009)

UM MAL-ESTAR FECUNDO - A modo de apresentação - ARROYO

Miguel Arroyo inicia o texto recuperando informações do livro *Ofício de mestre*, em que ele destaca o diálogo com as mudanças que vinham acontecendo em nossas imagens docentes. Para o autor, os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres.

Já nesta obra “imagens quebradas” o autor tenta captar o que podem significar essas tensões. Como os(as) professores(as) reagem, como as interpretam. Através de um olhar mais cuidadoso descobriu-se que as tensões são mais profundas, “de raiz”. O autor destaca que geralmente se ouve, “Os alunos não são mais os mesmos”, de seus mestres. Por que nos incomoda tanto que não sejam os mesmos? Ao longo da história sempre que os educandos mudaram, **a pedagogia e a docência foram tensionadas.**

Ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: Estamos em um momento em que fica mais evidente que **as metáforas da pedagogia** não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Por que estariam perdendo seus significados? Porque os educandos são outros.

Muitos profissionais da educação tentam compreender a sociedade antes de condenar os educandos. São eles e elas as vítimas do mal-estar de nossa sociedade, de seu crescente número de vítimas. Assim, encontramos escolas e redes de ensino que não condenam as vítimas.

O mais frequente são ações preventivas e corretivas ou projetos extraescolares, por exemplo, trabalhos em hortas e oficinas, onde adolescentes e crianças ficam ocupados ou aprendendo ofícios elementares para afastá-los do tráfico ou da violência.

Desse modo, o autor destaca que esses diagnósticos e intervenções pontuais não dão conta da gravidade e do **mal-estar vividos nas escolas, que afeta a totalidade das imagens da infância e da adolescência**, assim como da pedagogia e do magistério.

COMO SE VIVE A INFÂNCIA, DESDE A INFÂNCIA?

O autor percebe que muitos professores e professoras se assustam com a quebra de imagens inocentes, com o novo imaginário social que sataniza a infância, a adolescência e a juventude. Destaca que este momento como uma **tensão fecunda para**

as escolas, a pedagogia e à docência.

6

A infância também foi expulsa de qualquer paraíso idealizado. Vê-se esforços para ouvir as crianças e os jovens, para criar relações mais humanas. Para que nos digam como se vive a infância desde a infância, como se vive a juventude desde a juventude. O que vemos? Nada de nostalgia do paraíso perdido. Crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares, nunca acreditaram que haveria paraíso a perder.

O que se espera das escolas, da docência e da pedagogia é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais. Essa infância real parece-nos dizer: *“não somos nem queremos ser a idealização que a sociedade fez da infância, adolescência e juventude”*.

A tensão escolar e docente tem aí seus motivos. Se a pedagogia tivesse nos legados as imagens mais reais da infância, adolescência e juventude talvez as condutas dos alunos nos perturbassem menos. Dá para perceber que se no livro *Ofício de mestre* Arroyo tenta acompanhar os percursos dos professores e das professoras em suas lutas e resistências, nestes textos focalizo outras tensões.

A sensibilidade para com a realidade da infância sempre foi a grande inspiração para redefinir a pedagogia. Porém, a direção desse percurso da pedagogia e da docência diante da infância real nem sempre foi positiva. Até o confronto com o horror — crianças e adolescentes vítimas do desemprego e da fome ou enredados na violência, na droga e no crime — pode terminar suscitando reações conservadoras, inclusive da pedagogia.

ARROYO tenta se aproximar do pensamento pedagógico a partir de uma aproximação da infância, ciente que a realidade humana vivida nos limites da infância fez possível o repensar-se da pedagogia e da docência. O pensamento pedagógico se revigora quando cultua uma secreta aliança e cumplicidade com a infância real.

NOS MOVERÁ O ESPANTO? - ARROYO

Para o autor a luz que precisamos para acompanhar essas infâncias, adolescências e juventudes pode não vir mais de utopias, nem de promessas de futuro. Poderá vir da **tensão e do próprio mal-estar vivido nas escolas**, e do espanto diante da barbárie a que a infância é submetida.

As condutas dos alunos são a expressão de sua condição de sujeitos livres, e a condição de seres humanos livres é o que há de mais dinâmico na história e na civilização.

Quando se tentam mudanças na escola sempre as pensamos no campo do

conhecimento:

novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos.

Destaca o autor que, desta vez somos obrigados a deter-nos nas **novas condutas, novos valores, outras culturas**. Ao longo da história a relação entre educação, magistério, ética, cultura não foi menor do que entre educação, magistério e conhecimento.

A infância, adolescência e juventude reais estão desmontando uma cômoda ilusão da sociedade: e causam tensões que podem alargar os significados da docência, mas também alertar para os limites da escola, da pedagogia e da docência.

7

Em suma, **as condições a que são condenados milhões de crianças, adolescentes e jovens exigem responsabilidades das políticas públicas e de todas as instituições da sociedade e dos profissionais de múltiplas áreas**. As escolas e aos professores cabe parte dessas responsabilidades na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade. Redefinir responsabilidades sociais não é fácil, porém, é urgente.

ESTRUTURA DO LIVRO - ARROYO

ARROYO destaca que este livro gira em torno dessas inquietações, e estão agrupados em três partes, a saber:

Parte 1: aponta as tensões vividas nas escolas diante dessas imagens perdidas, quebradas. Destaca sobretudo as reações fecundas que essas tensões provocam: outros olhares sobre os (as) educandos(as), reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos, novas sensibilidades e proximidades com suas trajetórias humanas e escolares, com seus processos de formação moral, de socialização e sociabilidade, com as marcas e as mensagens de seus corpos.

Parte 2: agrupa reflexões em torno dos alunos, dos mestres e seus tempos. Porque na medida em que se aproxima dos educandos e suas tensas trajetórias humanas e escolares alguns pontos se impõem à nossa sensibilidade educativa: a dificuldade de controlar seus tempos de sobreviver e trabalhar, de lidar com a vida nos campos e nas cidades.

Parte 3: o autor agrupa textos que focalizam esta interrogação: que está acontecendo nas escolas e na docência, na medida em que os (as) educandos(as), suas trajetórias e suas temporalidades humanas passam a ser tão centrais?

Quando a sensibilidade docente e pedagógica se volta para os sujeitos da ação

educativa, educandos e educadores, outras sensibilidades se instauram no trato do cotidiano escolar, por exemplo, na enturmação, nos agrupamentos, nos convívios entre pares de vivências e de percursos. Reinventam-se convívios e, assim, a própria dinâmica do trabalho docente.

Para o autor, os estudos sobre adolescência e juventude destacam que **a dimensão espacial é um dos traços das culturas juvenis e adolescentes**. Eles são **protagonistas de sua sociabilidade e a escola passou a ser mais um espaço de ocupação, de convívios e de sociabilidade**.

PARTE I - TRAJETÓRIAS DE ALUNOS E MESTRES - ARROYO

1 - IMAGENS PERDIDAS? IMAGENS QUEBRADAS?

ARROYO inicia este tópico abordando uma experiência escolar que presenciou, em que a diretora de uma escola comentou: “a escola sem os alunos não é a mesma”.

“Parece

8

uma casa sem filhos. Desabitada”. Segundo o autor, durante décadas os alunos ficaram tão

silenciosos, ou tão silenciados, que nem pareciam estar lá. Dava até para ignorar sua presença.

Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por **serem outros como sujeitos sociais**, culturais, humanos, pois a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras. Desse modo, **o desencanto docente** não é com as condutas indisciplinadas dos alunos, mas sim, com a **perda das imagens que povoam nossa docência, a educação e as escolas**.

IMAGENS QUE FICARAM PARA TRÁS - ARROYO

O autor vê como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam, e sugere a seguinte hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que fazemos da infância, adolescência e juventude.

As imagens cândidas, românticas de infância são as primeiras a destruir-se, como se não resistissem a uma infância e adolescência destruídas pela barbárie social e que nos

assusta com suas condutas violentas e indisciplinadas.

Assim, na medida em que localizamos essas condutas em alguns adolescentes e jovens, podemos não destruir as imagens românticas e cândidas, antes reafirmá-las como a única imagem dos alunos de nossos sonhos docentes, pois as formas adolescentes e

juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se se chocam com nossas formas pedagógicas e docentes de pensar e de pensá-los.

ARROYO sublinha que na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos e partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência.

Nesse sentido, o fato é que as escolas vivem impasses antes não vividos. **As imagens de infância são quebradas** exatamente em tempos em que as condições de trabalho docente se deterioram e refletem traços do **problema não tanto dos alunos, mas das escolas e da própria docência.**

UMA DECEPÇÃO FECUNDA? - ARROYO

Para ARROYO, a reação menos frequente, porém mais chamativa, é condenar essas condutas, cortar o “mal” pela raiz. Advertência, suspensão de aulas, expulsão, entregar à polícia não apenas os alunos, mas até as escolas situadas em comunidades “violentas”.

Segundo o autor, uma reação mais frequente é interpretar as condutas dos alunos como indisciplinas, como arrogância e desafio à autoridade da direção e dos mestres.

Não

há como negar que jovens, adolescentes e até crianças chegam às escolas arrogantes e desafiadores.

9

Entretanto, esse é um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou revelar) a consciência de sua fraqueza diante de um mundo com eles tão desapiedado. **Sua rebeldia**

pode ser apenas um **gesto de sinceridade em uma instituição onde eles esperam ser ouvidos e entendidos.**

OS ALUNOS POPULARES SERIAM MAIS AMEAÇADOS? - ARROYO

ARROYO destaca que discutiu em um coletivo docente se as condutas que tanto nos incomodam não seriam próprias de um estilo de ser adolescentes e jovens, próprias do

protagonismo adolescente e juvenil. O povo não é mais o mesmo, de ordeiro passou a ameaçador, até quando luta por direitos no campo e nas cidades.

A própria imagem de povo resignado e ordeiro estaria sendo destruída pelos movimentos populares, suas indisciplinadas lutas pelo teto, a terra, e pelos seus direitos. Uma professora chamou a atenção de que nas escolas, produzem maior estranheza as

indisciplinadas rebeldias das alunas do que dos alunos.

Para o autor, **as escolas estão mais abertas do que nunca para esses debates**, e a participação dos docentes nos movimentos sociais e sua origem de classe e raça e sua

proximidade com o povo estão criando um clima propício à superação dessas preconceituosas imagens.

DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM AOS PROBLEMAS DE CONDUTA

Para ARROYO, o fato é que **as condutas morais dos alunos nos preocupam mais do que os processos de aprendizagem**. Muitos docentes sentiam-se incomodados

com os alunos com problemas de aprendizagem e alguns ficavam indiferentes, os reprovavam e pronto, ficou muito **difícil sermos indiferentes aos problemas de conduta**.

Essa compreensão social das condutas da infância, adolescência, juventude, e por que não dos adultos, poderá deixar aliviada nossa crítica consciência política, mas não será suficiente para equacionar o cotidiano tão pesado da escola.

Assim, **denunciar essa sociedade** é também tarefa nossa. Tentar recuperar a humanidade e dignidade que lhes é roubada é de ofício de tantos profissionais dedicados aos cuidados e à formação da infância e adolescência. Assumir a responsabilidade coletiva

que nos corresponde é mais profissional do que julgá-los, condená-los e expulsá-los da escola.

Desse modo, ao menos **a escola** poderia ser **um espaço humano, de dignidade, socializador** de outros valores e condutas, que é próprio de educadores. Alguns comportamentos docentes vão se consolidando e condenar os alunos é visto cada vez mais como antipedagógico e antiprofissional.

É significativo que muitas imagens de convívio feliz estejam caindo diante da tensão que as condutas infantis e juvenis provocam nas escolas. Porque esse é o ponto onde a educação sempre foi um enigma: formar o sujeito livre. Quanto mais as crianças, os adolescentes ou jovens aprenderem a liberdade mais tenso será o ofício de ensiná-los e formá-los.

10

VIAJANTES NOTURNOS - ARROYO

ARROYO aponta que, nas últimas décadas viajamos longe e sonhamos com outra escola e outra docência. Como aqueles viajantes noturnos que viajam iluminados por

seus

sonhos. As utopias sociais e pedagógicas iluminavam nossos percursos e outra escola possível parecia estar à volta da próxima inovação ou projeto pedagógico.

Porém, hoje surpresos com as condutas dos alunos não sabemos se novas surpresas virão amanhã. Estamos mais para viajantes noturnos sem a luminosidade dos sonhos que ficaram para traz. Sonhos luminosos que encontrávamos nos rostos das crianças e nas crenças dos adolescentes e jovens.

Assim, **quando os alunos mudam suas imagens, nós teremos de mudar as nossas**. É o que está acontecendo, mas não sem tensões. Decepcionados com o sonho de um convívio harmonioso e feliz, caímos em uma decepção que pode ser fértil.

Nesse sentido, segundo o autor, devemos agradecer às crianças, aos adolescentes e jovens, sobretudo populares, por ter trazido às escolas a dúvida. Por terem **a ousadia de**

desmontar o imaginário épico sobre a sua educação.

Pois, quando a imagem real da infância, adolescência e juventude for tomando assento nas carteiras das salas de aula, podemos ter outros diálogos e outros convívios não menos dignos e humanos.

2 - OUTRO OLHAR SOBRE OS EDUCANDOS - ARROYO

Conhecer melhor os alunos e as alunas em vez de condená-los passou a ser uma preocupação de muitos coletivos de escola. As formas são variadas: dias de encontro, oficinas, pesquisas, visitas a suas casas, e até a seu lugar de trabalho e sobrevivência.

Evidente que todos são alunos de **diferentes gêneros, raças, classe social, idades**, mas, em comum, são alunos, é isso que interessa. A estas observações de alguns

docentes reagem outros, pois nem todos têm esse olhar tão distante e impreciso, e há olhares muito diversos.

Desse modo, mapear, explicitar e sistematizar essa diversidade está sendo uma preocupação de muitas escolas: vai se tornando necessário explicitar as diversas tendências pedagógicas que habitam nas escolas e que refletem a diversidade de olhares.

Impõe-se **construir outras imagens, olhar os alunos e olharmos os seus mestres com outra mirada**. O resultado pode ser uma aposta coletiva.

HUMANIZANDO NOSSO OLHAR DOCENTE

Quando volto a meus cadernos e releio as anotações, encontro depoimentos que se repetem: “hoje vejo os alunos de outra maneira”; “com outra mirada”; “presto mais

atenção

a suas reações e seus sentimentos”; Nem todas as reações são de medo e desconfiança diante dos alunos.

11

Essa reflexão pode ter me chamado a atenção porque eu não tinha percebido a **centralidade do olhar sobre os educandos** e porque não vinha percebendo o quanto esse olhar vinha mudando no coletivo docente. **A escola e seus currículos, os ciclos, a didática, a prática pedagógica e docente adquirem seus significados da centralidade**

que damos ou não damos aos educandos.

Segundo ARROYO, toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos. Inclusive o repensar de nossa autoimagem docente, pois a imagem que temos de nós educadores corresponde à imagem que temos dos educandos.

Se reconhecemos que os alunos não são os mesmos teremos de perguntar-nos como são, como os sentimos. As respostas a estas questões são dos coletivos profissionais, e questões como essas mereceram dias de estudo.

SABER MAIS SOBRE OS EDUCANDOS - ARROYO

Segundo ARROYO, ao relatar uma experiência numa escola, o primeiro grupo que mapeou que nomes damos aos alunos no dia-a-dia da escola e nos documentos colocou no quadro uma lista de nomes: alunos novatos, repetentes, aprovados, reprovados, defasados, lentos, alunos-problema, especiais, acelerados, desacelerados, burros, indisciplinados, desatentos, carentes etc.

Constatou, o grupo, que o olhar é menos escolar e mais social, até mais moral, e que os nomes mais frequentes são: alunos violentos, marginais, drogados. É uma imagem

que reflete uma inferioridade social e moral. A visão se torna mais negativa quanto mais “carentes” e mais pobres são as comunidades e as famílias.

Nesse sentido, teria a visão tão negativa que as elites têm do povo moldado o imaginário escolar e docente? Esta pergunta resultou bastante incômoda. De fato, ninguém

do coletivo pertencia às elites, ao contrário, muitos sabiam que eles mesmos vinham de famílias populares ou bem próximas.

Desse modo, aí que uma pergunta resultava incômoda: como reproduzir um olhar tão negativo sobre os alunos populares estando tão próximos na sua origem e nos salários? Resulta surpreendente para todos que o olhar idealizado, romântico, bondoso e

dócil da infância-adolescência tão presente nas metáforas da pedagogia não aparece nos nomes e adjetivos com que identificamos os alunos.

Em síntese, ARROYO sublinha que é possível mapear **dois campos** onde vêm havendo avanços significativos para melhor conhecer os educandos (as): o primeiro no **estudo de suas trajetórias humanas**; o segundo no **entendimento das especificidades**

de seus tempos de vida. Saber mais sobre os alunos pode ser um auspicioso caminho para saber mais sobre nós mesmos.

12

NOS VEMOS NO ESPELHO DOS EDUCANDOS

ARROYO destaca que para chegarmos a ter outra sensibilidade pedagógica para com os conteúdos da docência, para novas didáticas ou para com os tempos de formação e socialização, teremos de começar por termos **sensibilidade humana** para com os (as) educandos (as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos.

Desse modo, **rever nosso olhar sobre os alunos** nos surpreendem dois sentidos: de um lado estranhamos a visão tão negativa que refletem os termos com que os nomeamos; de outro lado nos surpreende a riqueza de seus itinerários humanos tão tortuosos. Afinal, nem todos são indisciplinados e violentos.

Segundo ARROYO, a pedagogia nasce sob o estímulo de acompanhar o fazer-se do ser humano desde a infância. Convivemos hoje com formas extremamente dramáticas de viver a infância, e o que presenciamos nas escolas populares é que esse convívio inesperado ora nos desalenta, ora nos desafia.

Desse modo, é impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por **trás de cada nome que chamamos na lista**

de chamada se fará presente **um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade**.

EMPATIA ESTIMULANTE

Destaca o autor, que a empatia cada vez mais frequente para com os educandos poderá nos levar a intervenções realistas, a começar pelo olhar mais compreensivo, conseguiremos desnudar muitas das tramas da docência, afinal, tem-se lutado pela autonomia docente no campo da gestão dos conteúdos.

Contudo, falta-nos fazer nossa a docência, ou seja, **sermos mais autores do que decidimos fazer**, o que irá acontecendo na medida em que entendermos que a **autonomia docente e profissional** está atrelada ao cultivo de um olhar profissional

sobre

a realidade dos alunos com que lidamos. Nossa profissão, por sua natureza, é dialogal, relacional.

Para ilustrar ARROYO cita como exemplo que um pediatra não se guiará por uma imagem idealizada da infância, corpos em flor, cheios de vida. Terá seu conhecimento científico do corpo, da vida infantil. Esta imagem o guiará em seus diagnósticos e intervenções. O cerne de nossa docência gira em torno de construção de **uma imagem mais realista, científica dos alunos.**

Por conseguinte, as imagens dos educandos estão no cerne dos debates docentes porque nos obrigam a redefinir quem somos. Esse foco no **cerne de nossa docência** poderá tornar a escola mais habitável e nosso fazer profissional mais definido e enfocado.

Desse modo, aprenderemos a lidar com imagens de infância e adolescência, de juventude

e vida adulta reais abandonando as imagens quebradas porque novas imagens irão se perfilando.

13

3 - EDUCANDOS, SUJEITOS DE DIREITOS

Soube que alguns coletivos escolares motivados pelo debate tinham se reunido para estudar mais atentamente o ECA nas escolas, para dar continuidade à necessidade sentida

de repensar nosso olhar sobre os educandos.

Há maior preocupação por conhecê-los não apenas como alunos, mas como **pessoas**, ou seja, vê-los como **sujeitos de direitos**. O médico, a educadora e a assistente

social focalizaram a especificidade do direito com que cada um lida como profissional, o direito à saúde, à educação, ao cuidado e assistência social.

O juiz parecia nos dizer que somente entenderemos o significado histórico de cada um dos direitos com que lidamos, saúde, educação, cuidado, se nos detivermos a entender

o significado histórico da **tensa construção dos direitos humanos**, ou do tenso processo

de reconhecimento de todo educando como sujeito de direitos.

O direito aos tempos da vida que tem como aspectos, o direito, somente será reconhecido na medida em que o situarmos na trajetória da construção dos direitos.

PARADOXOS DOS DIREITOS HUMANOS

ARROYO destaca que não entenderemos a história e os significados de nossa docência, de nossa profissão e das inovações na escola se não as situarmos na **tensa configuração moderna dos direitos humanos**. Nessa longa trajetória histórica da construção dos direitos situa-se nosso campo, **o direito à educação básica**.

Em realidade a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas, nos currículos, na reorganização escolar tem como motivação **darmos conta da educação básica como direito** e muitos dos impasses que afloram na implementação de inovações educativas ou na compreensão das trajetórias escolares refletem tensões no entendimento

que temos dos educandos como sujeitos de direitos.

Desse modo, reconhecer que a educação como direito passou a fazer parte do imaginário social e docente. **Direito reconhecido** como parâmetro dos currículos, das políticas educativas, dos juramentos de licenciados e pedagogos nas noites de formatura. Sublinha o autor que ver os educandos nessa abstração nos pode ter levado à defesa fácil de uma abstração de seus direitos, sem concretude. A frase que tão facilmente

proclamamos, “educação, direito de todo cidadão”, pode refletir essa visão abstrata do cidadão e da educação como direito.

Este é o primeiro paradoxo em que o direito humano à educação e à cidadania estão enredados. Estamos em tempos de desenredar esse paradoxo.

O MERCADO, FUNDAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO?

Neste tópico o autor destaca outro paradoxo: ver o mercado como o fundamento dos direitos. O direito à educação teria conseguido superar este paradoxo?

14

Para o autor, recebemos uma herança pesada dos anos autoritários do desenvolvimentismo a todo custo: educação como capital humano, como recurso para o desenvolvimento econômico, para o trabalho, para o concurso, o vestibular, para empregos

rendosos. A educação, as escolas e os conhecimentos de qualidade passaram a ser avaliados na lógica do mercado.

Em nome das exigências do emprego, dos concursos, do vestibular serão determinados os saberes e as competências que priorizamos no ensino e exigimos nas aprendizagens. Outros saberes socialmente acumulados serão secundarizados.

Desse modo, se o mercado, os concursos e os vestibulares não valorizam a **formação cultural, mental, estética, identitária, se não valoriza os conhecimentos de**

história, de filosofia, de sociologia, de ética etc., esses conhecimentos socialmente construídos, de extrema relevância na formação humana, não serão priorizados, nem reconhecidos e garantidos como direito.

Convivemos com esse paradoxo faz décadas e não está fácil dele libertar-nos. Nem conseguimos avançar nos anos de militante consciência cívica e de sociologia crítica do currículo e de pedagogia crítico-social.

DIREITOS E SOBREVIVÊNCIA

Segundo ARROYO, temos de reconhecer que nos aproximamos dos educandos, observamos e conhecemos mais sobre suas trajetórias humanas e escolares. Sabemos da

precariedade em que reproduzem suas existências, sobrevivem ou tentam sobreviver.

A própria precariedade da produção de sua existência a que são condenados pode nos levar a reduzir seus direitos humanos a ter os meios elementares de sobrevivência. O paradoxo é sabermos que todo aluno é um cidadão, um ser humano, sujeito de direitos plenos, mas não conseguimos enxergá-lo, quando é aluno popular, além de carente, sobrevivente.

Nessa estreita visão, nossa docência se limitará a uma docência para a sobrevivência. Com certeza esses limites da docência não satisfazem a uma categoria profissional das cidades e dos campos que tanto avançou nas últimas décadas na consciência política, social e profissional.

Desse modo, é um avanço **repensar nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude** reais. Temos maior sensibilidade para a centralidade da vida, da alimentação, da moradia e do trabalho na condição humana, afinal, são os direitos mais básicos.

Em síntese, o que pode ser um pretexto para estreitar os horizontes do direito à educação e do campo da docência está sendo para tantos docentes mais um motivo para alargar seus horizontes profissionais e entender a **seriedade e a complexidade, os paradoxos da universalização da educação como direito.**

15

4 - TRAJETÓRIAS HUMANAS NO OLHAR DOS EDUCANDOS

Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. Vai se criando o consenso que se pretendemos conhecer e entender os alunos, um caminho pode

ser confrontar nossas imagens sobre eles com suas próprias imagens. Há muitas formas

dos alunos falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares.

Segundo ARROYO, essa pode ser uma forma de entender como se identificam com ser criança, adolescente ou jovem. Alguns coletivos fazem essas pesquisas com os alunos

e alunas do noturno e da educação de jovens e adultos. Às vezes se criam **momentos em**

que alunos jovens ou adultos narram aos adolescentes e crianças suas lembranças da infância e da adolescência.

Desse modo, **as representações que os educandos fazem de seus tempos** poderiam ser um material riquíssimo para aproximar-nos, com maior atenção, dos educandos e de seus tempos da vida. O problema é que na escola e na sobrecarga do trabalho docente tudo é apressado.

Em outras palavras, para um diálogo, ou uma escuta atenta, precisamos não ter pressa. Deveríamos ter todo o tempo do mundo para ouvir suas longas histórias e eles para ouvir as nossas. Além do mais, precisamos de longos e sossegados dias de reflexão para entender sua complexa trama.

DIGNIDADE NOS LIMITES DO POBRE

Nos perguntamos se a sociedade, a mídia e até a escola têm direito de se atrever a julgar e condenar tão duramente essa adolescência, juventude e infância. Suas condutas são reflexo de um contexto maior. De uma sociedade sem ética. Mas as assumem como suas escolhas. No limite. Interpretam na escola o que vivem e padecem. Da altura de nossa docência e consciência política poderíamos entendê-los melhor do que eles se entendem.

Somos profissionais do conhecimento, inclusive do conhecimento dos educandos, dos sentidos e sem-sentidos de suas trajetórias. Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas vidas.

Assim, pesquisar e entender as trajetórias humanas dos alunos não é um roteiro dos mais apazíveis. Suas trajetórias são tão frias e cortantes quanto uma lâmina, e essas trajetórias desvelam tantas facetas da infância, adolescência, juventude e vida adulta dos alunos (as) que nos deixam poucos mistérios para desvelar. Aproximar-nos dessa infância real poderá produzir-nos espanto desde que não deixe de produzir-nos esperança.

APROXIMANDO IMAGENS

Destaca o autor, que as lembranças nem sempre são o que fomos, mas o que sentimos, o que a emoção guardou. Desse modo, o primeiro ponto em que coincidimos é

que não é fácil nem para nós, nem para eles reconstruir sua imagem.

16

Contudo, eles mesmos têm **uma imagem positiva de sua família popular, negra, pobre**. Têm uma imagem **positiva de si mesmos, de seus esforços para sobreviver, para não se atolar em atraentes areias movediças**. Assim, se pretendemos rever as representações estereotipadas que ainda poderemos ter dos educandos populares nada melhor do que **ouvir sua voz**, acompanhar seus percursos humanos
ARROYO destaca que os setores populares chegaram às escolas públicas nas últimas décadas, e talvez só agora estejamos percebendo que suas trajetórias humanas estão bem distantes da imagem de criança, adolescente e jovem com que nós os olhávamos.

5 - TRAJETÓRIAS ESCOLARES NO OLHAR DOS EDUCANDOS

O autor inicia este tópico destacando uma frase que considera chocante: se desse para viver sem escola eu preferiria viver sem escola. Esta frase foi obtida do material que organizou as oficinas e dias de estudo, em grupo com alunos. O mesmo material recolhido

para compreender as trajetórias humanas dos educandos, suas trajetórias escolares aparecem misturadas.

Os registros de dados da escola sobre os alunos pode ser uma fonte para reconstruir suas trajetórias, porém é pobre, demasiado formal, não expressa a riqueza de matizes de percursos tão contraditórios e, por vezes, esses dados ocultam mais do que revelam.

Pode resultar-nos estranho que adolescentes, moleques se lembrem logo de um olhar positivo, de um sentimento. Todavia, deve haver muitos olhares positivos de professoras e de professores que provocam agradecidos sentimentos de adolescentes e jovens acostumados a olhares tão negativos em suas trajetórias humanas.

Contudo **os educandos são sujeitos em contextos** e, somente entenderemos as trajetórias escolares dos seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, penetrando sem pedir licença nas salas de aula.

Em suma, trazer estas trajetórias escolares para os debates e defrontar-se com questões como esta é sem dúvida um grande avanço, afinal, **precisa-se de coragem para**

ouvir e carecemos de uma tradição de escuta dos educandos.

TRAJETÓRIAS ENTRELAÇADAS

Segundo o autor, **a vivência da escola é inseparável das formas como se dá a**

condição de criança, de adolescente ou de jovem-adulto.

O tempo de escola é o único tempo de viver a infância e a adolescência com dignidade (aí as lembranças serão positivas). Mas, os tempos de escola são tão duros e conflitivos quanto as condições e possibilidades de ser criança ou adolescente na família, na cidade, no campo, na rua ou no trabalho.

17

Se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver. A questão que se coloca para os profissionais da escola pública é que responsabilidades nos cabem por tantas dificuldades de articular esses tempos.

E AS LEMBRANÇAS DE SUAS INDISCIPLINAS?

Ainda nas experiências de coletivos de estudo o autor destaca que os professores se surpreendem do pouco destaque que os alunos dão às indisciplinas pessoais e nem sequer ao propalado clima de indisciplina das escolas. O destaque é dado às esperanças depositadas no tempo de escola e a suas frustrações.

E normal que nós interpretemos as **indisciplinas interrogantes** dos alunos como ameaçadoras, mas podem ser vistas como expressão de mais uma manifestação posta *em*

cena do **protagonismo adolescente e juvenil em nossa sociedade** e não necessariamente como expressão de sua depravação moral. Pode significar que na atual efervescência social e cultural eles e elas também entraram em cena e querem se afirmar. A maioria dos professores está superando julgamentos apressados e com profissionalismo descem às camadas mais profundas para entender as trajetórias escolares dos alunos, inclusive indisciplinados. Mais uma vez vai ficando mais claro que o como vemos os alunos é determinante.

Nota-se que **suas trajetórias quando acompanhadas** nos revelam que o aluno é mais do que aluno. Não é um personagem plano, mas multifacetado, como todo ser humano. Nesse sentido, precisamos entender mais dos educandos, somente assim, será possível aproximar o conhecimento escolar e o conhecimento do drama humano.

OS SIGNIFICADOS DO ESTUDO

ARROYO sublinha os significados que são dados ao estudo e aos saberes escolares para os educandos (as). As vontades de estudar estão indissolúvelmente **atreladas às possibilidades e limites de ser** e aos **horizontes do viver**. Nos relatos e depoimentos dos adolescentes e jovens aparecem os esforços que as famílias fazem para que seus filhos e filhas estudem, para que completem seus percursos escolares.

Quando reconhecemos que suas trajetórias sociais, de classe ou de raça dão outras dimensões às promessas da escola, poderemos estar abertos a reinventar nossa docência

para garantir seu direito ao estudo, à cultura e ao conhecimento escolar.

Assim, poderá ser dado o conhecimento de si mesmos, da realidade que os condiciona. Sabemos **pouco sobre as trajetórias escolares dos setores populares, porque ignoramos suas trajetórias sociais, de classe, gênero, raça e idade**. Sabendo pouco sobre eles, não teremos condições de capacitá-los para se entender e para entender

o mundo em que lhes toca viver.

18

6 - UM DIREITO NA CONTRAMÃO

Para ARROYO, é necessário que estudemos na disciplina políticas públicas como estas e seus formuladores equacionem a educação como direito; que nas disciplinas de currículo, de organização escolar, de alfabetização nos perguntemos se damos conta da educação como direito, etc. Entretanto, será fecundo ver como **os próprios sujeitos dos direitos vão construindo-o na contramão**.

Segundo o autor é fácil ver que nas intrincadas trajetórias humanas e escolares dos alunos fica claro que não são apenas beneficiários de um direito outorgado. São **obrigados**

a construir com teimosia esse direito, a torná-lo realidade ou abandoná-lo como ilusão. As trajetórias escolares dos educandos (as) revelam que **o direito à educação** faz parte também de uma construção paciente, sofrida deles mesmos. Os movimentos sociais sabem disso. Alguém outorgou os seus direitos às mulheres, aos povos indígenas, aos povos do campo, aos negros, aos trabalhadores, inclusive aos trabalhadores em educação.

É sabido que os sujeitos sociais têm pressa. Os educandos, nos relatos de suas vidas, deixam marcante que a **educação, como direito, tem formas bem peculiares de ser aprendida e vivida**. Para os alunos o direito à educação é aprendido e exercido em um **permanente exercício de escolhas, de renúncias, de liberdade condicionada**.

OS SIGNIFICADOS DE SEU ESTAR NO MUNDO

Nos relatos de suas vidas, os alunos e as alunas demonstram que à escola levam muitas interrogações não apenas sobre o sentido do estudo, mas sobre os sentidos ou sem-sentidos de sua vida e do seu estar no mundo.

As precárias condições em que reproduzem suas existências, os preconceitos

sociais e raciais que padecem os instigam a interrogar-se e a duvidar das explicações que lhes são dadas, a sair à procura de uma compreensão da sua realidade e da realidade social, cultural com que se defrontam.

O direito à educação e ao conhecimento inclui o direito a saber o que significa, hoje, estar no mundo como crianças, adolescentes e jovens. Não apenas estar no mundo como adultos. É como se fossem obrigadas a antecipar a vida adulta e a ter de se colocar e

levar à escola interrogações da vida adulta. Vividas como crianças-adolescentes.

Essa realidade redefine a relação dos alunos com o conhecimento. Redefine o próprio conhecimento escolar e à docência. Redefinições radicais para nossa cultura docente e para as concepções de currículo, de conteúdos de áreas, disciplinas etc.

O DIREITO À EDUCAÇÃO REINTERPRETADO?

Destaca o autor que estamos demasiado acostumados a medir a extensão da garantia do **direito universal** à educação a partir das taxas de escolarização. Estamos chegando à universalização desse direito, nos repetem os formuladores de políticas.

19

Claro que quase a totalidade das crianças e adolescentes estão na escola; logo, o direito está universalizado e garantido. Contudo, o curioso é que essas vivências do direito

à educação são de jovens que mostram em suas trajetórias uma tensão permanente por ir e permanecer na escola.

Não podemos dizer que não têm consciência de seus direitos e que por eles não tenham lutado. A questão que nos colocam é que aprendizados do direito à educação, ao conhecimento vão fazendo esses alunos quando vivenciam os tempos de escola.

7 - OS CORPOS, SUAS MARCAS, SUAS MENSAGENS

Uma professora destacou que os alunos parecem ter maior dificuldade para controlar seus corpos. Como se nunca tivesse sido tão complicado manter-se quietos e disciplinados. Outro professor observou: “nossas disciplinas e didáticas não conseguem mais nem interessar nem controlar seus corpos”.

É significativo que os alunos nos chamem tanta atenção e despertem tanta preocupação pelos seus corpos quando sempre os percebíamos como mentes e espíritos abertos ou fechados a nossas lições.

Estas preocupações passaram a ser coletivas e vêm motivando encontros, dias de estudo, leituras sobre o que nos revelam esses corpos infantis irrequietos e esses corpos adolescentes e juvenis indisciplinados. Que leitura e que significados damos a suas

manifestações corpóreas? Sobretudo, como as alunas e os alunos lidam com seus corpos?

CORPOS QUE FALTAM ATÉ QUANDO SILENCIADOS

Começamos perguntando pelas lembranças que guardamos sobre o trato dado a nossos próprios corpos, quando éramos alunos. As escolas não incluíam em seus projetos

pedagógicos a educação dos corpos. As equipes docentes dificilmente se colocavam em seu horizonte profissional essa dimensão humana corpórea dos alunos.

Essa dimensão fica por conta da equipe de educação física e, sobretudo, por conta dos próprios colegas. E no convívio entre colegas que fomos aprendendo a lidar com nossos corpos. **Um aprendizado, por vezes, carregado de traumas por tantos olhares preconceituosos que regem os convívios entre gêneros, raças e condições sociais.**

A consciência pedagógica já avançou a tal ponto que resultaram em posturas antiquadas e antieducativas. Entretanto, esses avanços poderão regredir diante dos medos

que estão se criando perante a chamada explosão de indisciplina na sociedade e nas escolas.

Não somos isentos dos estereótipos de nossa cultura, nem somos isentos do peso das concepções religiosas dualistas que tanto desprezam os corpos.

O que está posto nas escolas é mais do que condenar condutas indisciplinadas. É ver, ler e **entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos.**

20

As alunas e os alunos **nos pedem e exigem que tenhamos um olhar positivo sobre os seus corpos**, seus traços, seus cabelos que nos mostram com orgulho. Como uma muralha onde se defendem dos preconceitos e constroem sua identidade positiva.

A CORPOREIDADE, DIMENSÃO BÁSICA DA CONDIÇÃO HUMANA

Entre a **diversidade de marcas que os alunos carregam em seus corpos** uma aparece com destaque: **lutam pela vida e sobrevivência**. Têm urgência por viver. Ao menos viver. Nas trajetórias humanas e escolares este é o destaque.

Reconhecer essa dimensão básica da condição humana, a corporeidade, não é fácil no universo escolar e docente. Se conseguirmos que deixassem seus corpos na entrada das escolas e se abrissem as nossas lições como mentes incorpóreas, seria bem mais fácil

nossa docência.

Haveria ainda uma explicação para essa dificuldade de assumir a educação de seres corpóreos: a condição biológica dos alunos não resolvida se defronta com o cognitivismo e intelectualismo abstrato que vem dominando os currículos e a cultura escolar e docente nas últimas décadas.

Um dado, que mostra como é difícil ao pensamento pedagógico incorporar a condição corpórea dos educandos, pode ser visto *no escasso* engajamento das *escolas* e da categoria docente organizada contra a exploração sexual de menores e a exploração do trabalho.

Enxergar, ouvir e ler a diversidade corpórea dos alunos traz questões demasiado radicais para a docência e a pedagogia. É compreensível que muitos coletivos docentes sintam-se instigados. A pedagogia moderna se esqueceu dos corpos? **Quem os traz de volta para o pensar pedagógico e docente são os próprios corpos esquecidos, machucados.**

Se faz necessário rever o pensamento pedagógico e docente, inverter suas categorias, incorporar uma visão totalizante do ser humano. Uma maior sensibilidade e escuta para com os educandos em suas concretudes biológicas, sociais, étnicas, raciais, culturais, poderá ser um caminho para o repensar pedagógico e docente.

AMPLIANDO OS CONTEÚDOS DA DOCÊNCIA

Uma **leitura atenta das marcas dos corpos dos alunos** pode nos levar além de uma **reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem**. Pode questionar os próprios

conteúdos do conhecimento e nos trazer **dimensões da condição humana**, da realidade social e cultural, esquecidos ou marginalizados nas grades curriculares e no reparto disciplinar do conhecimento escolar.

Na **educação de jovens e adultos** é aceito com certa normalidade pedagógica **ouvi-los porque partimos do suposto que os adultos pensam**, se interrogam pelos significados de suas existências e do mundo. Quando convivemos com a infância, adolescência ou juventude na educação infantil, fundamental ou média, partimos do

21

suposto contrário, são idades sem vivências do real e sem interrogações, sem pensamento e sem cultura.

As imagens incorpóreas, etéreas de infância e adolescência bloqueiam a possibilidade de ouvi-las, mas quando miramos para seus corpos e para as marcas da

barbárie que carregam percebemos que essas marcas falam por si mesmas.

Corpos, cabelos, cor, traços aceitos com orgulho como uma muralha onde defender suas autoimagens dos preconceitos e construir uma identidade positiva.

Para o autor, a pesquisa e atenção à condição corpórea é tarefa de todas as ciências que tentam entender o humano. Os corpos das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que convivemos protagonizam diferentes papéis e revelam os processos complexos de sua constituição como humanos. Entendê-los e acompanhá-los são tarefas complexas para nosso profissionalismo.

8 - FORMAR SUJEITOS ÉTICOS - I

Neste tópico ARROYO registra a participação em um congresso de educação. Na mesa participavam um juiz, um psicólogo, um médico, um policial e um secretário estadual

de desenvolvimento social. O tema, a violência infanto-juvenil.

É sabido que a imagem pura da infância nunca sobreviveu sem ameaças: o boi da cara preta, o lobo mau. Agora, **a ameaça vem da própria infância**. Os pedagogos, as instituições e os profissionais da infância se justificaram e se alimentaram desse universo de ameaças. A quantidade de professores das escolas presentes no encontro indicava que

esses medos da infância preocupam também as escolas.

O autor sublinha que entre os olhares apresentados não estivesse o da pedagogia, apesar de que todos os presentes desde seus campos insistiram que **a ameaça da violência infantojuvenil revela um problema de educação e só terá solução com educação**.

DESCRENÇA NA FORMAÇÃO DAS CONDUTAS?

Ressalta o autor que nas análises e debates dos participantes do congresso sobre a violência infanto-juvenil chamou a atenção a insistência do juiz em defender a crença na recuperação dos comportamentos humanos. Denunciava com preocupação que estamos em tempos de descrença na perfectibilidade humana.

Com maior preocupação vemos que essa descrença penetra até nos centros de educação. Estariam as elites, os governantes, a mídia desistindo de *educar* o povo? Não acreditando em sua educabilidade para a ordem e para a inserção social? O fim da crença

no Estado educador e no papel civilizatório das elites?

As possíveis respostas a estas questões tocam em cheio na função da escola, da docência e de todo o pensamento pedagógico. Sérias demais como para não ser objeto

de

nossas preocupações profissionais e políticas.

22

A PREOCUPAÇÃO COM AS CONDUTAS ESTÁ DE VOLTA

ARROYO destaca que é fácil perceber que a preocupação com as condutas dos alunos está em alta nas escolas. As reações são muito diversas, contudo, o importante é que não dá para ficarmos indiferentes.

Como vimos, alguns reagem condenando essas condutas e até não acreditando na educabilidade da infância, adolescência e juventude chamada de excluída, marginal e viciada, irrecuperável. São poucos, mas são mais aqueles que reconhecem ser tarefa das escolas educar.

Nota-se que está se criando um consenso de que **se educar as condutas é tarefa das escolas e dos profissionais da educação, não é só deles**. Exigirá políticas conjuntas e repartir responsabilidades com outras instituições e outros profissionais.

A FORMAÇÃO ÉTICA É TAMBÉM FUNÇÃO DA DOCÊNCIA

Para ARROYO, a preocupação com as condutas dos alunos vem revelando que sempre foram uma preocupação no cotidiano docente, condicionam os métodos de ensino

e os processos de avaliação e criam problemas de aprendizagem.

Ir à teoria pedagógica e à história do pensamento pedagógico e docente que é pouco estudada nos cursos de formação tanto de licenciados quanto de pedagogos. Cada vez mais professores se lamentam dessas lacunas em sua formação.

Sublinha o autor que, a sociedade cabe o direito e o dever de formá-los. Delegar essa delicada tarefa a agências e profissionais cabe à sociedade. Às escolas, entre outras agências, inclusive às famílias, e aos professores, entre outros profissionais, lhes é delegada pela sociedade essa tarefa delicada da formação dos cidadãos, **formação plena,**

logo ética também.

A DELICADA TAREFA DA FORMAÇÃO ÉTICA

Por conseguinte, reconhecida como função docente a formação ética dos educandos, como dar conta dessa delicada função? As reações mais frequentes são a falta

de preparo. É verdade que para a maioria dos mestres o **campo da formação moral é muito mais inseguro** do que o campo da formação intelectual, cognitiva, científica.

A cultura escolar sempre foi uma terra propícia a esses brotes de naturalismo.

Posturas cômodas: se assim nasceram, se a natureza os fez com essas inclinações para o bem ou para o mal, nada nos resta a fazer. Apenas classificá-los entre os do bem e do mal.

Aponta ARROYO, como pesa em nossos juízos morais o determinismo natural, social e racial. Quão distantes estão esses juízos morais sobre os alunos de uma postura profissional. Nessas visões tão deterministas não cabe pensar que a educação moral seja possível.

23

Quanto temos a desconstruir e quantos escombros a retirar de nosso imaginário social e docente no campo da formação ética, nossa e dos educandos. Neste campo há perversas imagens a quebrar.

A escola não culpa as crianças, mas o meio moral onde se socializam. Chegam às escolas salpicadas por uma moral que vemos como negativa. Ao chegarem à escola carregam valores, padrões de comportamento e condutas do meio social e moral onde se formam e deformam.

9 - FORMAR SUJEITOS ÉTICOS - II

Para ARROYO, quando chegamos ao curso de magistério, de licenciatura ou de pedagogia possivelmente levávamos visões bastante primárias dos processos de produção

e apreensão dos conhecimentos. Nessa visão histórica, processual encontramos o sentido

da docência: acompanhar os complexos processos do aprender humano. Planejá-los, intervir, acompanhá-los com maestria e profissionalismo.

Claro que talvez pensássemos que por origem, classe social ou raça, alguns nasceram para o bem, para o trabalho, a disciplina e a ordem enquanto outros nasceram para o mal, a preguiça, a indisciplina, a desordem e a violência.

Ao longo de nossa formação superamos essas concepções tão preconceituosas e primárias sobre a formação ética do ser humano? Cada vez é maior o número de escolas e

de professores que reconhecem que a formação ética dos educandos é também função da

escola e da docência, o que exige atenção no processo de formação.

A FORMAÇÃO ÉTICA: UM PROCESSO PERMANENTE

Inicia-se aqui, retomando a questão nuclear: de que falamos quando falamos da

formação ética do ser humano? Para o autor, falamos de processos históricos, de uma construção da consciência ética na humanidade, em cada grupo social e cultural e em cada pessoa.

A construção, desconstrução de valores se dá emaranhada nos sofrimentos e inquietações humanas. Se dá na trama da história como um processo permanente. **A procura da virtude e afirmação dos comportamentos virtuosos está atrelada à prática**

humana não apenas das elites, impondo sua moral, mas também das massas populares que ascendem à política, que se organizam em movimentos sociais e afirmam direitos e valores.

O julgamento ético de uma pessoa ou de um coletivo é extremamente complexo, tão complexo quanto o julgamento intelectual. Hoje duvidamos dos processos tradicionais de avaliação das aprendizagens, mas ainda **não duvidamos de nossos julgamentos morais dos educandos.**

Assim, as tensões existentes nas escolas em volta das condutas dos alunos estão revelando nossas lacunas profissionais nesse campo tão delicado. Estão sendo um incentivo para melhor preparo e trato da formação ética nas escolas.

24

A DIFÍCIL ARTE DE FAZER ESCOLHAS

Segundo ARROYO, acompanhando os percursos cotidianos na sobrevivência e na escola fica claro que muitos dos alunos(as) se debatem com uma realidade demasiado excitante. **Sabem** bem cedo que **não podem determinar seus destinos fechados nas condições sociais e nos preconceitos raciais e de gênero.**

Entretanto, por causa dessa situação, aparecem reinventando em cada momento comportamentos possíveis. São forçados, desde criancinhas, **a aprender a fazer escolhas**

onde há poucas alternativas de escolha. A sociedade os condena a uma vida primária, imediata, terão de aprender a fazer escolhas para o que há de mais primário para o ser vivo: para viver.

VALORIZAR OS TENSOS EXERCÍCIOS DE LIBERDADE

Às crianças, adolescentes e jovens, sobretudo populares, lhes é exigido um permanente exercício da liberdade. Ir à escola e nela permanecer, voltar do trabalho de novo para a escola passa a ser um aprendizado da liberdade. A liberdade condicionada

pelas necessidades de sobrevivência, por isso um exercício mais difícil de liberdade. Não tanto a liberdade como produto da educação, mas como exigência para garantir o direito à educação. Nossas concepções progressistas de educação nos disseram que somente aprendendo a ler aprenderão a liberdade, ler a liberdade, soletrar a liberdade. ARROYO destaca que estamos em tempos em que **essas polaridades** entre tempos de minoridade, incapacidade de fazer escolhas, infância, adolescência, juventude, *versus* tempo de maioridade, capacidade de fazer escolhas, vida adulta, **parecem estar se desmoronando.**

Em síntese, **as condutas das crianças, adolescentes e jovens desmontam todo o arcabouço mental com que foi construída a pedagogia moderna.** Imagens quebradas. Somos obrigados a educar crianças e adolescentes forçados prematuramente a ter condutas de adultos.

10 - CIRCUITO ATELIER - E NOSSAS TRAJETÓRIAS?

De outras experiências com coletivos docentes ARROYO destaca, através de entrevistas, de depoimentos e de falas, através de textos, de relatos, de trechos de cartas e diários, ficamos sabendo sobre os artistas, suas concepções de arte e sobre os processos de sua produção.

Sabemos, também, dos sentimentos, das emoções e das sensibilidades, dos valores, da visão de mundo e de ser humano que pulsam nos *ateliers* e que inspiram seus trabalhos, sua visão artística e crítica. Imbricadas nessas produções e métodos de trabalho, nas pesquisas e nas concepções do fato artístico e do fazer criador, **o Circuito Atelier** nos revela o processo pedagógico e formador dos próprios artistas, a transformação radical de seu estatuto na sociedade.

25

Nesse espaço, se descobrem sujeitos de intervenção pública. Uma nova relação dos artistas, consigo mesmo, com sua auto-imagem, com sua arte e com a sociedade.

Vivemos

momentos tensos, surpresos com as condutas dos alunos, como também vivemos momentos de renovação pedagógica.

O TRABALHO COMO PONTO DE PARTIDA

Para o autor, se pretendemos acompanhar as potencialidades formadoras dos projetos de escola e especificamente das propostas que organizam a escola para dar

conta

dos educandos em seus tempos e em suas trajetórias de formação teremos de vê-las como redefinição dos processos de trabalho docente.

Os professores percebem, logo, a complexidade das dimensões de sua existência que entrarão em jogo se se comprometerem com a nova infância, nova adolescência e nova juventude e com os sujeitos e seus tempos. Os novos educandos na ótica do seu trabalho.

Assim, lidar com novos alunos significa novo trabalho, e as trajetórias docentes são antes de tudo trajetórias de trabalho. Durante as décadas passadas nos descobrimos trabalhadores exigindo a valorização de nosso trabalho frente aos patrões e ao governo. Atualmente, redescobrimos nosso trabalho frente aos alunos e o trabalho que nos dão. Quando os alunos mudam o primeiro a mudar é o trabalho e a imagem coletiva de trabalhadores em educação.

A IMAGEM DOCENTE RECONSTRUÍDA

Quando a imagem dos alunos se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída. A obra *Circuito Atelier* destaca como os artistas vêm mudando sua

autoimagem na medida em que mudam os processos de produzir sua arte.

Os professores de educação básica estão se encontrando em situações de debates, leituras, estudos, oficinas, situações de discussão séria sobre os significados dos processos pedagógicos em que exercitam sua docência. Estudam, se qualificam, formulam

novos projetos de escola e propostas para as redes embasadas em diagnósticos, teorias e opções políticas.

Não se pode ignorar que não existe uma tradição de explicitação de significados e de construção de uma moldura teórica para a docência escolar. Uma das causas está na falta de uma tradição para articular projetos coletivos de área, de escola e de rede.

A cultura escolar está dominada pela prática solitária de sala de aula, de cada docente em sua disciplina e sua turma. Uma prática mais de *atelier*, de artista solitário do que de **indagação coletiva sobre os porquês**, os significados, as bases teóricas e vivenciais do nosso fazer.

PARTE II - TEMPOS DE ALUNOS E MESTRES - ARROYO

1 - TEMPO, TEMPO, TEMPO

Neste tópico o autor destaca que este estudo surgira no coletivo docente como uma necessidade diante da importância dada aos tempos nas trajetórias humanas e escolares dos educandos. Nessas trajetórias um ponto se destaca: a dificuldade de articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos de escola.

A escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis. O estudo do tempo já é familiar nas escolas que reorganizaram a lógica seriada e estão construindo uma organização guiada por outra

lógica temporal, a lógica dos tempos de vida dos educandos e os tempos dos seus mestres.

A TENSA GESTÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

ARROYO sublinha a importância da temática do tempo que é central no cotidiano escolar e docente. Os coletivos de professores que ARROYO pesquisa, passam a identificar a centralidade que tem no cotidiano escolar a administração dos tempos, como é

um dos aspectos mais tensos e difíceis de administrar.

Os depoimentos mostram os interesses privados que entram em disputa. Cada um lembrou como nas escolas se dão verdadeiras disputas pelos melhores horários. A dificuldade de articular horários quando trabalham em vários turnos e em várias escolas.

Como é difícil articular os tempos da escola com os tempos da família, com os horários de transporte, com o cuidado dos filhos, com suas saídas da escola. Corremos atrás do tempo, observava uma professora, e não há como ignorar a centralidade do tempo

no cotidiano escolar.

Para o autor, não se muda o que não se conhece. Logo, **é urgente conhecer o tempo escolar, suas lógicas e os valores e as culturas que articulam**, predefinem e mantêm a organização do tempo no sistema escolar. Uma tarefa que começa por entender

as lógicas temporais que estruturam nosso sistema escolar.

O SISTEMA ESCOLAR E SUA LÓGICA TEMPORAL

ARROYO destaca o porquê é tão conflitivo administrar os tempos escolares. Nem os professores nem a direção definiram esses tempos. O **tempo de escola é tão conflitivo porque foi instituído faz séculos** e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência.

Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar.

27

Para muitos professores não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino. Entretanto, como reinventar outra lógica

temporal para nosso trabalho?

UM POUCO DE HISTÓRIA

Para o autor, vivemos tão imersos no tempo escolar, internalizamos tanto sua lógica que nos parecem naturais, encobrimo para nós mesmos que esses tempos e essas lógicas são construções históricas. Nossas práticas docentes se parecem mais com essas lógicas temporais do que com nossas progressistas concepções políticas e pedagógicas.

O sistema escolar foi sendo constituído por múltiplos e contraditórios interesses.

Observa-se, por exemplo, os conteúdos vão sendo sequenciados, os alunos separados em

função das diversas etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos sequenciados.

Em síntese a conformação de um protótipo de criança, adolescente e jovem, e a seleção mais moral e social do que intelectual, **os objetivos atrelados ao**

enquadramento

temporal institucionalizado, são objetivos que continuam muito pesados ainda atual no sistema educacional e na cultura docente.

O TEMPO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DOS TEMPOS DE VIDA

Ainda nos estudos do coletivo docente, ARROYO ressalta que a história da pedagogia moderna destaca que um dos grandes acontecimentos dos tempos modernos é

o reaparecimento ou a retomada das preocupações educacionais. Estratégias educacionais

tornam-se centrais na conformação do homem moderno, inclusive a sua formação desde as primeiras idades da vida.

Hoje esta visão nos resulta consensual, porque já assumimos esses tempos da vida

com naturalidade. “O pequeno” homem está separado do adulto. A **pedagogia moderna**

se propõe separar as idades e criar estratégias educativas apropriadas para cada idade.

Novas categorias sociais são afirmadas: **a infância, a adolescência-juventude.**

Parece haver consenso entre sociólogos e historiadores que as escolas não foram criadas para atender idades da vida já constituídas e legitimadas, mas para constituir e legitimar a infância, adolescência-juventude como idades específicas.

Destaca ARROYO que ao longo de cinco séculos as escolas e a pedagogia continuam recortando, configurando e legitimando essas idades da vida no imaginário social. **A produção do tempo escolar e a produção dos tempos da vida são inseparáveis** e sempre que os significados sociais e culturais da infância, adolescência são recolocados, os tempos da escola são chamados a repensar-se.

2 - O QUE ENSINAR, O QUE APRENDER E EM QUE TEMPO

28

Para ARROYO, a escola é uma instituição que podemos falar da cultura escolar. A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as

condutas de mestres e alunos. A eficácia formadora da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar.

Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos. **Viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída.**

Afinal, quando a sociedade e as famílias, os alunos e os mestres pensam na escola, logo pensamos em um lugar e em um tempo, e será na vivência, adaptação ou reação a esses espaços e tempos que nos formamos como profissionais da escola e como alunos.

NA ESCOLA SE CRUZAM MUITOS TEMPOS

Para o autor, o ordenamento temporal dos conteúdos, das disciplinas, das séries e das turmas e, conseqüentemente, o ordenamento temporal do trabalho de mestres e de alunos é uma construção histórica, cultural que obedece a contraditórias motivações.

O tempo escolar nasce inseparável da formação de uma nova cultura do tempo e da descoberta da centralidade do tempo, na construção, formação e desenvolvimento do ser humano. O tempo escolar não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender. Como todo tempo é uma construção cultural, política e também pedagógica, é possível traduzir e materializar concepções sobre os processos pedagógicos mais adequados à mente humana. **Na escola se cruzam muitos tempos, sobretudo, os tempos dos mestres e dos alunos.**

O QUE ENSINAR E EM QUE TEMPO

Sabemos que cada conteúdo e cada conhecimento e competência tem seu tempo para ser ensinado.

Nesse sentido, saber que cada conteúdo exige seu tempo de ensino nos obriga a perguntar-nos pelo tempo mais adequado. Quando se tem coragem de colocar na agenda docente a centralidade do tempo em nosso trabalho terminamos chegando às limitadas margens de liberdade e de controle dos docentes sobre os tempos mais oportunos.

A autonomia das escolas e de seus profissionais tem de chegar à gestão dos tempos da docência. Tem de se chegar a explicitar tanto os entraves a essa autonomia quanto os esforços concretos que vêm sendo feitos para alargar as margens de liberdade e controle sobre o tempo de ensinar.

29

O QUE APRENDER E EM QUE TEMPO

Destaca o autor que perceber a centralidade do tempo em nossa docência, perceber inclusive que não temos controle do nosso tempo, que estamos **atrelados a uma lógica temporal feroz** pode nos levar a tentar **desconstruir essa lógica para sermos mais senhores de nossos tempos.**

Nessa perspectiva, equacionar essa questão exige estudo, leituras, reflexões individuais e coletivas. E mais, cultivo da sensibilidade e paciência pedagógica para esperar os tempos do aprender.

Na formação docente falta uma base teórica sobre como a organização do tempo é determinante das aprendizagens. A pedagogia, a didática e a docência não de levar em conta os progressos trazidos pelas diversas ciências em relação à **importância do tempo nas aprendizagens.**

Não reorganizamos os tempos escolares em ciclos para dar mais tempo a esses alunos, mas para dar o tempo adequado a todos. A especificidade da escola em relação a outros espaços de formação e aprendizagem está no trato pedagógico, planejado, sistematizado e profissional dos tempos de aprender e de adquirir os instrumentos culturais.

Sublinha o autor que **o saber dar a todos o tempo adequado de aprender é uma das funções da docência.** Reorganizar a escola em ciclos da vida somente encontra significado pedagógico se for encarado como uma tentativa de recuperar, respeitar e tratar

profissionalmente a centralidade do tempo na aprendizagem dos “conteúdos curriculares”.

O TEMPO NA PRODUÇÃO E NA APREENSÃO DO CONHECIMENTO

ARROYO destaca neste tópico outra constatação importante. A partir do momento em que os professores vão tomando consciência da centralidade do tempo nos processos de aprender e de ensinar, vai-se colocando outra questão próxima: **os tempos da vida, a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta não têm sua especificidade como tempos de aprendizagem.**

Para o autor, reconhecer essa condição social, histórica, temporal do conhecimento e de sua produção exige mudanças radicais em nossa docência, no trato do currículo e dos conteúdos de que somos profissionais. É o reconhecimento do caráter ativo, histórico, cultural do processo humano de aprender que nos obriga a não esquecer a especificidade de cada tempo dos educandos.

Isso nos obriga a levar em conta os momentos históricos, biológicos e culturais que vivenciam os sujeitos da aprendizagem. Os conhecimentos não se aprendem em um tempo

predefinido de fora. Os aprendizados se constroem em contextos múltiplos, variáveis ao longo dos tempos-ciclos da vida.

Quando as propostas pedagógicas optam por **reordenar os tempos de aprendizagem** levando em conta as temporalidades dos educandos têm consciência de

30
que o ordenamento temporal da escola pode ser muito mais determinante das aprendizagens dos alunos do que o “capital social e cultural” que levam para a escola.

3 - TEMPO E FORMAÇÃO HUMANA

Para o autor, encontrar os vínculos entre tempo e ensinar, tempo e aprender resulta familiar aos coletivos docentes. Encontrar os mesmos vínculos entre tempo e formação do ser humano resulta distante. A dificuldade está na falta de familiaridade com a formação.

REFLEXÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO HUMANA

A volta à Paidéia sempre nos surpreende. Os questionamentos postos em torno da Paidéia acompanharão a construção do pensamento e da prática pedagógica ao longo da história. A pedagogia nasce tendo como finalidade a formação do filhote do homem. A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, essa fabricação é um projeto, uma tarefa intencional, consciente. É uma arte. Uma arte que vai além do autoconhecimento. Uma tarefa antes de tudo da própria *polis*, da cidade, do mundo tornado

humano. E a sociedade educativa, que educa e humaniza.

FORMAR O FILHOTE DO HOMEM

Tínhamos avançado na compreensão da centralidade dada à formação desde os primórdios da pedagogia. As resistências a incorporar em nossa docência a função de formação continuavam. Resolvemos levantar as questões pendentes. As ideias educativas

e formadoras da Paidéia, da Renascença e da pedagogia moderna não ficaram para trás? Não podemos pensar como pensavam os educadores da Paidéia, da Renascença nem do século XVIII.

A arte de educar entendendo cada tempo de inserção na cultura, no mundo humano.

Somos profissionais das artes de acompanhar cada filhote do homem que chega.

Acompanhar cada novo começo no mundo dos homens. Acompanhar esse devir desde os começos exige artes e competências muito especiais trata-se de um devir em que não é possível antecipar o que advirá. Exige tratar **cada tempo deste de vir como uma novidade.**

A FORMAÇÃO VEM DO BERÇO

Os alunos com suas condutas trazem à tona seus conhecimentos e desafiam nossas artes de acompanhá-los em seu devir humano, em sua inserção no mundo da cultura.

Podemos sair das leituras convencidos de que o ser humano está em um permanente processo de formação, de aprendizado de valores e da cultura, porém a visão

31

preconceituosa que temos do povo **exclui os setores populares como sujeitos de valores e de cultura, de formação e de educação.**

Em nossa **cultura política**, essas são virtudes, valores, atributos das elites, **dos bem-nascidos**. Virtudes e formação que **vêm do berço**, de família. Em nossa cultura racista, são atributos que **vêm da raça**. A formação **vem da família, do berço, da classe, da raça.**

Entre os professores não é fácil chegar a um consenso sobre essa visão herdada da formação. No imaginário social a escola pública não merece essa confiança; ao contrário, merece desconfiança. A escola pública não é vista como um centro de formação e de cultura.

Trazer ao debate político e pedagógico **o direito popular à formação plena pode ser uma forma de furar essa cultura política, escolar e docente.** Pode ser uma forma

de irmos construindo outra imagem do direito à educação básica.

4 - GAVETA DOS GUARDADOS

Para ARROYO, a memória é a gaveta dos guardados. Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No nosso andarilhar de mestres nos acompanham imagens de magistério, que adormeceram na memória e que devem estar escondidas no pátio da infância, no pátio da escola, nas salas de aula e nas vivências de alunos. Evocar lembranças é mexer com emoções. Seria mais fácil reunir-se para falar de currículos, de carga horária ou do governo, do que mexer em nossas emoções e lembranças.

QUE MARCAS DEIXARAM EM NÓS AS VIVÊNCIAS DA ESCOLA

Em outra experiência com coletivo docente, o diálogo foi fluído e foram a pluralidade de significados que a vivência da escola teve nas vidas dos mestres.

Remexendo no seu imaginário infantil. Na escola experimentaram, pela primeira vez alguns, o orgulho do sucesso, muitos a humilhação do fracasso.

Será difícil engavetar as marcas formadoras ou deformadoras que guardamos nas lembranças dos pátios de nossa infância. **A vida, a família, o trabalho, a rua formam.**

A escola forma, a escola deixou marcas na formação de nossas identidades de classe, de raça, de gênero. A escola forma autoimagens positivas ou negativas. Reforça imagens aprendidas na família, no bairro, na rua, na luta pela sobrevivência. Carregamos da escola valores, emoções, posturas e convicções. Sentimentos de nós, dos outros e do mundo.

Se a escola forma, nossa docência também forma. Carregamos seus ensinamentos, suas competências e suas ferramentas culturais para interpretar a natureza, a sociedade, o espaço e a história.

32

NOSSAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Além das lembranças como alunos(as) de nosso tempo de escola passamos a lembrar nossas trajetórias humanas, docentes e pedagógicas. Participamos desses debates em que nossa imagem social estava em jogo. E bom fazer um exercício coletivo de memória e reconstruir nossos percursos de formação.

Recolocar na agenda pedagógica e política a sensibilidade para os processos formadores dos educandos e o respeito a seus tempos de formação pode ser uma opção política bastante radical. Talvez, depois dessa remexida em nossa gaveta dos guardados, estejamos mais convencidos de que os tempos da escola são tempos de formação. Inseparáveis de nossas vivências das idades da vida.

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

Para o autor, quando chegamos a estas constatações nos debates e dias de estudo as coisas vão ficando mais claras. Talvez porque nossa cultura escolar faz uma dicotomia entre docência e ensino, de um lado, e formação e educação, de outro.

Todos temos consciência que nós mesmos desde crianças passamos por processos de socialização e formação, como nossos filhos, alunos passam pelos mesmos processos nos diversos tempos de suas vidas fora da escola e até dentro da escola, porém pensamos

tratar-se de um processo diferente do processo de ensino-aprendizagem escolar.

O processo formador seria espontâneo, **o processo de ensino é intencional, tem um conteúdo, um método, uma didática, um planejamento**. O processo de escolarização (considerado um sucesso ou um fracasso) transforma as experiências concomitantes, vividas na comunidade, no local de trabalho, na família etc.”

5 - TEMPOS DO VIVER HUMANO

Segundo ARROYO, as propostas de reorganização da escola em ciclos trazem à tona diversas questões.

Estaremos ignorando o movimento democrático que vem reconhecendo cada grupo etário como **sujeito de direitos**. O avanço das diversas ciências, suas sensibilidades para

a dinâmica social e cultural. Entretanto, não será suficiente refinar e reeducar a sensibilidade dos professores para com os educandos e seus tempos. Será necessário ir além: buscar uma base teórica.

NO CENTRO DA MAIS APAIXONADA ATUALIDADE

Iniciamos perguntando-nos como a história tem pesquisado sobre os diversos tempos da vida. Para o autor, a definição das idades da infância e da juventude é um assunto que pertence à cultura e às representações, e hoje em dia encontra-se no centro da mais apaixonada atualidade social.

33

Preocupar-nos como educadores com os tempos da vida não é mais uma moda pedagógica nem é uma invenção da mídia ou do mercado, mas tem raízes teóricas nos diversos campos das ciências.

Será instigante para a pedagogia e para a docência reconhecer o que as ciências sociais já reconhecem: que **as idades da vida com que lidamos não são um dado intemporal, mas são histórica e socialmente construídas**.

6 - A CONFORMAÇÃO DOS GRUPOS ETÁRIOS

Um ponto ficara marcado nos coletivos docentes: **a infância é uma construção histórica**. ARROYO destaca algumas das ideias que mais chamaram a atenção dos professores e das professoras que participaram do curso-oficina. Pode ser oportuno retomar as observações feitas no coletivo e as partes mais destacadas dos textos lidos.

ATRAVESSAMOS OS GRUPOS ETÁRIOS

As idades não são apenas um tema de atualidade para as diversas ciências, elas servem de base para identificar e classificar as pessoas, assim como somos classificados em um gênero, em uma raça, em uma classe social. Estas **classificações de gênero e raça nos acompanham por toda a vida**.

Entretanto, **pertencer a uma determinada faixa etária é uma condição provisória**. Mas sempre seremos classificados em uma delas. Atravessamos pelos diversos grupos etários e não escaparemos de sermos classificados em algum deles. As idades da vida e sua classificação acompanham os movimentos intelectuais e culturais, por exemplo, os processos de secularização, o abandono de olhares mais religiosos para olhares mais seculares, eruditos, científicos.

Continuamos dividindo **os tempos da vida em função de rituais religiosos: o batismo, a primeira comunhão, o casamento**. Ou em função de simbologia dos números: **de 0 a 7, educação infantil; de 7 a 14, ensino fundamental; de 14 a 21, ensino médio ou supletivo etc.**

Os recortes das idades e dos tempos nos acompanham ao longo de nossa trajetória de vida e tem tudo a ver com a história da configuração dos direitos e deveres sociais. **Os direitos e seu reconhecimento** têm tudo a ver com **o reconhecimento social** que as sociedades dão aos períodos da vida.

7 - SIGNIFICADOS CULTURAIS DOS TEMPOS DA VIDA

Os coletivos docentes demandaram estudar como outras ciências, além da história, se aproximam dos tempos da vida. Escolhemos um texto que nos aproximasse do olhar da antropologia. Recomendamos a leitura individual do texto e dedicamos alguns tempos para as análises e os comentários em grupos.

34

AS IDADES E A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA VIDA SOCIAL

As formas como a vida é periodizada é um material privilegiado para pensarmos a produção e reprodução da vida social. Como educadores-docentes trabalhamos diretamente com as formas de produção social e cultural da existência.

A história nos mostrava que se tratam de construções históricas. Segundo o autor, este é um alerta para sairmos de qualquer forma naturalizada de ver os tempos dos educandos e é uma constante nas contribuições tanto da história quanto da antropologia. Entretanto, como organizar uma escola e sobretudo uma rede municipal ou estadual de ensino se nos deparamos com **infâncias, adolescências, com tantas variações na vivência dos ciclos da vida?** As categorias de **idade operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres**, definindo relações entre gerações, distribuindo poder e privilégios, **no interior das classes sociais.**

8 - ARTES E LETRAS E OS TEMPOS DO VIVER HUMANO

Os tempos da vida são recortes explorados nas letras e nas diversas linguagens artísticas, cênicas e cinematográficas. Se acompanharmos, ainda que de longe, a produção nessas áreas, encontraremos farto material para realimentar nossas sensibilidades para as peculiaridades de cada um desses tempos.

Passou a ser bastante frequente nas escolas usar as linguagens artísticas como recursos didáticos e como material nas diversas áreas do conhecimento. A troca dessas práticas tem sido formadora. Nos vemos e nos contamos a nós próprios.

O PROTAGONISMO DOS TEMPOS DA VIDA

Neste tópico o autor destaca um exercício de trabalho coletivo realizado em algumas escolas, no qual incentivou professores e alunos a pesquisar e levantar material, reportagens, comentários ou propagandas de filmes onde aparecessem com certo **protagonismo a infância, a adolescência, a juventude e também a velhice.**

Através desse exercício do qual participaram mestres e alunos outras sensibilidades estavam sendo descobertas e cultivadas.

Muitos dos chavões estereotipados não têm mais originalidade para adolescentes e jovens que trabalham para sobreviver. A brutalidade da vida bateu pesado sobre eles desde a infância. Amadureceram e não se deixam iludir tão facilmente pelo brilho fugaz dos velhos clichês de adolescente ingênuo e de jovem rebelde sem causa.

ROTEIROS DE FILMES, NOSSOS ROTEIROS

Alguns coletivos de escola vão à procura de filmes onde as crianças, adolescentes e jovens populares sintam-se refletidos com suas trajetórias humanas e escolares, com as formas concretas em que vivem seus tempos da vida.

Para ARROYO, um filme que pode propiciar dias de encontro, debate, oficinas na longa empreitada com que tantos coletivos docentes se defrontam: **desconstruir imagens**

negativas, quebrar imagens preconceituosas e, sobretudo, construir outras imagens,

ouvir outros sons de dignidade e de liberdade.

A AURORA DA VIDA FRENTE AO CREPÚSCULO?

Para outro encontro o coletivo de professores se comprometeu a **recolher reportagens sobre livros, romances e literatura infanto-juvenil**. Os romances escolheram os ciclos extremos da vida, a infância e a velhice.

Os menos valorizados, os tempos anti-ideal da vida plena, a vida adulta. A infância sem fala, sem razão, sem capacidade de decisão e a velhice sem força, no crepúsculo.

Os

romances vêm na contramão dessas visões tão preconceituosas.

Quanto **mais perversa é a sociedade com a infância e com a velhice com maior ênfase as artes e as letras terão de proclamar com indignação em múltiplas linguagens a urgência de cuidá-las.**

9 - A MÍDIA E OS TEMPOS DA VIDA

Grupos de professores e professoras se propuseram acompanhar os noticiários, na mídia, nos jornais e nas revistas. Recortar notícias e reportagens sobre a infância, a adolescência ou a juventude. As notícias e denúncias tão frequentes sobre o trabalho infantil mereceram atenção especial dos mestres e dos alunos, sobretudo em escolas dos bairros pobres.

A mídia sabe o que é do senso comum, que as formas de viver ou mal viver a infância ou a adolescência (e não problemas de mentes lentas ou desaceleradas) são condicionantes dos processos de aprender.

Nosso olhar deveria ir além ponderando as consequências na socialização, formação e desenvolvimento pleno desses seres humanos, sobretudo, em seus corpos.

AS CONDIÇÕES TÃO DIVERSAS E ADVERSAS DO VIVER

Quando nos defrontamos com situações tão os coletivos tentam projetar seu olhar como educadores e ver os sujeitos humanos que estão por trás desses dados. Ficou evidenciado no conjunto das notícias e reportagens que já faz parte do olhar dos meios de comunicação e dos analistas ver e destacar que as situações mais variadas da vida afetam

as **pessoas de maneira diferente: pobres, ricos, homens, mulheres, brancos, negros.**

Mas também afetam de maneira diferente **os grupos de idades: crianças e adolescentes, sobretudo.**

As reportagens mostravam de um lado que não há como ficarmos insensíveis às especificidades de cada tempo do viver humano. Convivemos com infâncias, adolescências

36

e juventudes em plural. Os próprios educandos têm consciência da diversidade de vivências de seus tempos.

O compromisso de reorganizar a escola em ciclos para respeitar os tempos dos educandos nos leva ao **imperativo de estarmos atentos às formas concretas de viver esses tempos.** Sobretudo **as formas tão precárias** a que a infância, adolescência e juventude populares são condenadas.

APROXIMAR MUNDOS TÃO DISTANTES

Trazer o olhar da mídia e das pesquisas sobre as formas concretas do viver dos educandos resulta bastante constrangedor para a escola e seus profissionais. “*Sabemos que a realidade dos alunos lá fora é essa, mas preferimos vê-los apenas como alunos*”.

Outras imagens estão sendo impostas bem distantes, contrárias: adolescência e juventude como violentas, descomprometidas. Esperam também outras imagens da escola

e de seus mestres. Nem idealizados, nem satanizados. Seres humanos, que esperam apenas ser compreendidos e acompanhados no duro aprendizado do jogo da vida.

10 - LEMBRAR É LIDAR COM TEMPOS

O estudo de pesquisas, textos e análises das diversas ciências humanas, das letras, da mídia e das artes sobre a periodização da vida nos deixa uma certeza: **é um assunto que se encontra no centro da mais apaixonada atualidade. Estudos não faltam.**

A pedagogia escolar também tem suas celebrações e suas comemorações não apenas da memória da própria escola, mas da **memória coletiva.** São **os dias da bandeira, do índio, da consciência negra, da árvore.** A **infância ou adolescência negadas** marcaram também o que somos e marcarão o que serão nossos alunos e alunas,

ou seja, um aprendizado.

MEMÓRIA E PROJETO

A memória coletiva termina sendo uma retomada do caminho docente e de nossas

relações com os educandos. Mais do que uma volta saudosista para o passado, esse exercício de lembrança cúmplice acaba se tornando um projeto de intervenção sobre nossa prática docente.

Desse modo, reconhecer a centralidade dos ciclos da vida, nossos ou dos educandos, traz um sentido, um horizonte novo para nossa ação.

No fundo a questão posta pelos alunos é a cúmplice relação entre **projeto e memória, entre passado, presente e futuro**. As trajetórias humanas e escolares dos educandos nos mostraram que no seu presente pagam dívidas ainda não remidas com as gerações que os precederam.

37

A DÍVIDA COM O PASSADO

De um lado, a preocupação com o futuro das novas gerações. De outro lado, a preocupação de como vivem as novas gerações o presente desse futuro. Esta preocupação não aparecia antes no horizonte da docência, mas aparece agora diante da **precariedade das formas de viver a infância-adolescência**.

Devemos ser solidariamente responsáveis pelas gerações que nos antecederam.

Nos ensinaram a construir a orientação para o futuro dos alunos ignorando seu presente e sobretudo seu passado. Como educadores deveremos guiar-nos pela esperança de futuro para nossos alunos, porém, para não cairmos em uma idealização abstrata do futuro, **a memória do passado oprimido pode ser um bom guia**.

PARTE III - REINVENTANDO CONVÍVIOS

1 - REINVENTANDO CONVÍVIOS

Na apresentação das observações feitas constatamos o óbvio, nem sempre percebido: educandos e educandas se enturmam por pares de idades e de gênero, independentemente de série, da condição de repetentes ou não, de lentos ou acelerados. Quando estamos atentos aos educandos **aprendemos a importância humana dos convívios entre pares**. Eles fazem parte da malha fina das relações humanas nas escolas.

CONVÍVIOS CONTROLADOS

Os alunos convivem quase exclusivamente com os pares das turmas organizadas no início do ano e mantidas por todo o ano letivo. Os convívios são limitados quase exclusivamente à sala de aula. Como critérios de enturmação ainda prevalecem a proximidade de competências e o domínio dos conteúdos escolares.

Administrar a escola como uma cadeia de produção é mais fácil, ainda que não seja

o mais educativo, ou ainda que empobreça os processos de aprendizagem. Sobretudo, se esse modelo rígido de enturmação é o mais fácil para controlar o trabalho docente. Constatamos que talvez por esse rígido controle a procura de formas mais ricas e flexíveis de convívio é uma das áreas onde a criatividade e a transgressão docente é grande.

PROPICIAR CONCÍCIOS MÚLTIPLOS

Para ARROYO, sabemos que muitas equipes diretivas das escolas e das redes se propõem conhecer essas tentativas sérias de abrir novos tempos e espaços para os convívios. A enturmação inicial tem como critério básico a proximidade de idades dos alunos.

38

A natureza da ação pedagógica a ser desenvolvida passa a ser em muitos coletivos docentes um dos critérios para garantir processos eficazes de aprendizagem e socialização.

Essa postura docente pressupõe que a direção e coordenação pedagógica criem condições de tempos e de espaços para administrar essa flexibilidade.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E FLEXIBILIDADE NA ENTURMAÇÃO

As escolas têm sido muito criativas para reinventar formas de organização do trabalho e de criação de novos espaços de convívio e sociabilidade.

INTERVENÇÃO - ARROYO

Dentro da rotina semanal da escola, organizamos dois horários em dias alternados (primeiro horário de terça-feira), onde os alunos são reenturmados dentro do ciclo, constituindo agrupamentos diversificados.

Ao intervir no percurso de enturmação ou organização dos alunos, fogem da prática tradicional de organização e distribuição de turmas no início do ano, que se lastram intocadas durante todo o ano escolar.

LIVRE ESCOLHA

Com o levantamento em mãos de várias demandas, os professores montam suas oficinas e as divulgam nas salas de aula, seja por meio de murais, livretos ou de cartazes. É um trabalho rico, de discussão dos objetivos e conteúdo das oficinas e de exercício de escolha. O desenvolvimento do trabalho permite que alunos de idades diferenciadas participem de uma mesma oficina, proporcionando interações cognitivas e sociais, o desenvolvimento da solidariedade e da autoestima, integrando as idades e os ciclos, constituindo-se, assim, novos agrupamentos.

MOMENTO COLETIVO DO CICLO

Na mesma escola União Comunitária encontramos outra forma de agrupamento e convívio extremamente promissora, para apreciar os trabalhos apresentados pelos colegas,
ou ainda para construir e/ou definir combinados para o coletivo do ciclo e também apresentação de projetos desenvolvidos em sala.

DIAS DE INTERIDADES

39

Em algumas escolas encontramos a preocupação em articular de maneira mais permanente o trabalho com cada coletivo de idade e com o coletivo do ciclo. Estas experiências devem ser olhadas como audazes. Tentam romper com esquemas organizacionais e, mais do que isso, rompem com modelos mentais onde estamos aprisionados.

INTERCÂMBIO ENTRE TURMAS DE VÁRIAS ESCOLAS

A flexibilização dos agrupamentos pode chegar a programar tempos e atividades pedagógicas envolvendo outras escolas da rede. Alguns projetos a serem desenvolvidos em todas as turmas e que propiciassem o intercâmbio entre turmas de várias escolas.

2 - PROPICIANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

O coletivo docente encontrou outra motivação forte para orientar e reorientar os agrupamentos dos alunos e dos professores: que os alunos aprendam.

Convivemos nas escolas com turmas ou agrupamentos de alunos catalogados como avançados, acelerados, considerados como a nata que toda professora e professor quer. Mas convivemos, também, com agrupamentos de alunos catalogados como repetentes, fracos, especiais, lentos, aceleráveis, considerados como o entulho que apenas profissionais “comprometidos” querem, ou que docentes recém-chegados na escola “ganham” para sua iniciação. Cada vez mais o repensar dos agrupamentos e dos convívios

encontra uma grande motivação na vontade docente de que os alunos aprendam.

FLEXIBILIZAR OS AGRUPAMENTOS, MAS COM QUE CRITÉRIOS?

Uma das constatações feitas é que há grande criatividade no repensar dos agrupamentos dos alunos em função das aprendizagens.

Os tradicionais modelos que dividiam os alunos em turmas dos que aprendem, dos que têm dificuldades de aprendizagem e dos que não aprendem está deixando lugar para uma engenhosa flexibilização das formas de agrupar. Reagrupar tendo por critério os ritmos de aprendizagem virou moda, ou melhor, repete velhas modas.

Não encontramos bases teóricas sérias para justificar que as mentes progridam

contínua e descontinuamente, que o desenvolvimento cognitivo, ético-estético, social ou cultural dos seres humanos se dê em ritmos acelerados ou em ritmos lentos.

Em realidade não passam dos velhos critérios seletivos, classificatórios, hierárquicos, preconceituosos e excludentes com que as normas das secretarias nos obrigavam a enturmar.

Não é a criança ou o adolescente que são lentos, progridem devagar, ou têm níveis cognitivos inferiores. A mente humana é a mesma, a capacidade de aprender, de socializar-se, de inserir-se na cultura é a mesma, independente da diversidade racial ou social.

40

O contexto de aprendizagem, socialização e desenvolvimento que oferecemos nos longos tempos de escola pode ser extremamente determinante das dificuldades de aprendizagem.

REAGRUPAR PARA CORRIGIR PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM?

Na pesquisa feita na oficina constatamos que há um trato cada vez mais sério e profissional da flexibilização dos agrupamentos. A flexibilidade dos agrupamentos não se define apenas no sentido de estimular a mobilidade dos alunos, mas, também, da necessidade da construção do conhecimento.

A preocupação deixa de ser dar conta de problemas de aprendizagem. Os docentes estão preocupados com a centralidade social e cultural da leitura e escrita. Quando se dá **centralidade às formas de agrupar os educandos** se passa a **dar centralidade ao trabalho coletivo dos mestres**.

AGRUPAMENTOS FLEXÍVEIS PARA O APRENDER HUMANO

Como era de se esperar as escolas dão centralidade às dificuldades de leitura, escrita e matemática. Entretanto, a preocupação não se limita a enfrentar problemas de aprendizagem, mas a preocupação se orienta a dar conta da formação plena de todos os educandos. Várias experiências destacam menos a solução de dificuldades e **mais a relevância social e cultural dessas áreas e seu papel na inclusão social e cultural**, todavia, encontramos outras motivações.

É interessante constatar que quando as formas de agrupamento fazem parte desse equacionamento mais total dos processos de **educar, formar, aprender e ensinar a enturmação**, o reagrupamento traz **um significado com nova qualidade, mais pedagógica e profissional**.

3 - REPROVAR, CLASSIFICAR, SEGREGAR

Tínhamos chegado a um certo consenso: as resistências à organização da escola

em ciclos não estão em aceitar que cada tempo da vida tem de ser respeitado. As resistências estão em ter de tratar todos os alunos como iguais. Não classificá-los nem hierarquizá-los. Classificar, hierarquizar faz parte de nossa cultura e prática social e inclusive de nossa cultura e prática profissional.

O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e os valores. **O difícil para a cultura social, pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana.**

CLASSIFICADOS, SEGREGADOS, MAS POR QUÊ?

41

Não descartamos classificar, inclusive por critérios morais os alunos bem ou malcomportados, dedicados, disciplinados, estudiosos, pacíficos ou violentos. Os mestres nunca lhes dirão que os classificam como lentos, repetentes ou desacelerados por serem pobres, negros ou socialmente excluídos. As classificações escolares ocultam critérios reais.

Alguns alunos podem não ser tão lentos, mas fizeram méritos para serem catalogados como indisciplinados, desinteressados, até violentos. **Os coletivos docentes não param nessas tristes constatações.**

Sentem-se cada vez mais incomodados ao constatar que essa perversa lógica excludente e classificatória faz parte da cultura escolar e docente. A dificuldade está em **aceitar que todos alunos e alunas têm a mesma capacidade de aprender os conhecimentos e os valores.**

E NOSSAS CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS E IGUALITÁRIAS?

Em todo exercício classificatório de seres humanos revelamos nossas concepções humanas, sociais, morais. Revelamos até onde vão nossas concepções democráticas e igualitárias. Classificar alunos é julgar pessoas humanas.

Faz parte de nossa cultura escolar e docente classificar, hierarquizar os alunos.

Este é o ponto a ser trabalhado com mais cuidado: o substrato ideológico da classificação não foi inventado pela escola nem por seus mestres, forma parte da consciência cultural de nossa sociedade ver a humanidade escalonada em tipos superiores e inferiores, mais capazes e menos capazes, mais éticos e menos éticos. Ideologia recriada em pseudocientíficas teorias de aprendizagem.

CHEGAM À ESCOLA DIFERENTES

Quando os coletivos chegam a este ponto, uma forma de avançar e aprofundar pode ser dedicar dias de estudo para compreender como se dá historicamente o movimento

democrático. As sociedades somente avançaram para a democracia substantiva na medida

em que foram além da troca de gestores e foram superando, uma superação incompleta e tensa **todas as concepções e práticas sociais baseadas na desigualdade natural e social, de gênero ou raça, classe ou idade.**

Se nas sociedades esses avanços são lentos e tensos, na escola não é diferente.

No entanto, é preciso estar vigilante que os educandos são iguais nas capacidades de ser sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem. A vigilância democrática tem de ser mantida.

Uma das críticas mais constantes à organização dos educandos respeitando seus tempos de formação e aprendizagem é que não há mais reprovação e retenção.

42

4 - REPROVAÇÃO-RETENÇÃO NA AGENDA ESCOLAR E SOCIAL

“A qualidade do ensino cairá ao fundo do poço.” Classificar, segregar e reprovar tornaram-se práticas rotineiras entre os profissionais, a tal ponto que tocar nelas é tocar em

nossa cultura política e social, escolar e docente, o que provoca reações e críticas apaixonadas. E como profanar rituais sagrados.

Para ARROYO, é necessário encontrar tempos para o estudo de uma prática tão séria. Encará-la com profissionalismo. A primeira constatação que fizemos é que em realidade os embates sobre reprovar ou não reprovar não surgem com a organização da escola em ciclos, esses embates já estavam acontecendo na organização seriada.

TENSÕES NA ORGANIZAÇÃO SERIADA

Destaca o autor que os embates havidos na organização seriada sobre se reprovar ou não reprovar, reter ou não reter, vem quebrando mitos e concepções que estavam bastante arraigados que se expressam por frases como: “durante anos pensei que ser bom

professor era ser exigente, tive orgulho de ser duro.”

A questão da reprovação-retenção tem sido nas últimas décadas um dos campos mais fecundos de embates, questionamentos de crenças, emoções, valores e concepções sobre a educação e o ofício de mestre.

CORREÇÃO DE FLUXO, DIMINUIÇÃO DE CUSTOS

Evidente que não há coincidências no trato e relevância dada à reprovação-nãoreprovação

no conjunto dessas propostas. Como vimos ao longo deste trabalho, as concepções de ciclo são bastante variadas e até desencontradas.

Constatou que nem sempre as reações são à não-reprovação, mas à forma impositiva, sem debates, como foi proibido reprovar. As reações são aos motivos financeiros que tentam justificar a não-reprovação: rebaixar os custos com a escolarização

pública. As reações dos docentes contra a imposição da não-reprovação estão motivadas sobretudo na **falta de condições para trabalhar dignamente com alunos** que passam sem dominar as habilidades básicas requeridas para acompanhar o percurso seriado.

Em síntese, **a retenção não é um simples problema de custos**, é um problema gerencial, é um problema pedagógico, de concepção de educação básica, de respeito aos percursos de formação, de direito a não interrupção dos processos socializadores etc.

QUEM PAGA OS CUSTOS HUMANOS DA REPROVAÇÃO-RETENÇÃO?

A reprovação e retenção não cabem em uma lógica educativa, não por seus custos financeiros serem altos, mas por **serem práticas que não respeitam os tempos mentais,**

culturais, sociais, identitários, os tempos de aprendizagem e socialização que fazem parte da vida humana, da formação do ser humano.

43

A retenção é uma prática social que extrapola a escola em suas lamentáveis causas e consequências. **Os docentes, os pedagogos, as famílias, os diversos atores sociais e culturais estamos repensando as bases sociais, pedagógicas, políticas e culturais dessa prática da reprovação-retenção** tão incrustada em nosso sistema escolar e já faz tempo abolida em tantos sistemas escolares de qualidade social e democrática.

CULTURA DA REPROVAÇÃO, A FACE ANTIDEMOCRÁTICA DA DOCÊNCIA?

Este poderia ser o enfrentamento mais contundente para questionar e superar a cultura da reprovação: confrontá-la com o avanço da cultura democrática. Um bom exercício para dias de estudo. A questão que muitos coletivos docentes se colocam é se será suficiente ensinar bem, competentemente, para garantir a socialização do conhecimento para todos os alunos e alunas.

Possivelmente estejamos de acordo em respeitar os tempos humanos dos educandos como uma estratégia de garantia do direito ao conhecimento, exige olhar essas

crianças na totalidade de sua condição humana.

5 - PRESOS A ESSA ENGRENAGEM

Em vários debates sobre as indisciplinas e desinteresses dos educandos, a tendência é culpá-los e até **culpar os professores pela falta de diálogo e de compreensão das suas difíceis trajetórias humanas e escolares**. Várias propostas pedagógicas tentam superar essa visão ingênua e voluntarista, que deixa tudo por conta de

uma espécie de conversão dos professores e dos alunos.

APRENDER AS ENGRENAGENS ESCOLARES

Adaptar-nos a essa engrenagem. A direção e supervisão assumem com todo cuidado essa adaptação dos alunos. O autor relata:

Lembro de uma reunião dos pais e das mães com a orientadora e a supervisora.

Coloquei a pergunta: por que eles se adaptarem e não ao contrário, a escola adaptar sua organização à condição de crianças? Uma pergunta um tanto ingênua. Com tantos anos de percurso no trem da escola, deveria saber o que a supervisora me respondeu: “sempre foi assim, professor”. *Sempre foi assim, os alunos terão de aprender a se adaptar*

à escola, a suas lógicas estruturantes. Não o contrário. Pouco importam os sujeitos e seus

tempos humanos, cognitivos, culturais, todos terão de se adaptar a essa engrenagem predefinida.

Olhei para os rostos das mães, dos pais e da supervisora e orientadora. Percebi que todos tinham interpretado minha pergunta como ridícula.

Não importam os educandos (as), suas culturas, sua mente, seus tempos de aprendizagem ou de socialização. **A lógica humana, mental, socializadora, cultural dos**

44

educandos não é a lógica estruturante da escola. São os conteúdos, ou melhor, concepções pré-aceitas ou predefinidas dos conteúdos escolares e suas lógicas de organização e complexificação científica o que estrutura tudo no sistema escolar. Todo profissional da escola aprendeu e internalizou isso desde criança como aluno (a) e mais tarde como mestre ou como especialista.

LIBERTAR-NOS DESSA ENGRENAGEM

As tentativas de mudar a engrenagem pesada de nosso sistema escolar nunca tiveram a prioridade devida. Têm havido tentativas de flexibilização, mas temos ficado em aspectos bastante periféricos. A pergunta que se impõe é se dá para continuar

contemporizando com as lógicas perversas, pesadas, antidemocráticas, excludentes e seletivas que por longas décadas vêm estruturando nosso sistema de educação básica. Enfim, que a estrutura da escola e do sistema traduza os avanços havidos na concepção do direito à educação básica como direito humano de pessoas concretas com suas trajetórias humanas.

6 - E OS NOSSOS TEMPOS?

Sublinha o autor que os professores se perguntam se a organização da escola, levando em conta os tempos dos educandos, não afetará seus processos de trabalho. Se não tocará no que é mais determinante de suas vidas: seu fazer e saber docente. A centralidade do trabalho há de ser reconhecida no diagnóstico e ao longo do processo de implementação dos projetos e das propostas.

POR QUE TEMPO DE TRABALHO COMO REFERENCIAL?

Ao longo das últimas décadas, os professores construíram sua autoimagem, tendo como identificação mais determinante sua condição de trabalhadores em educação. Em realidade é uma reação político-pedagógica. Aprendendo-se trabalhadores em educação aprenderam-se sujeitos de direitos a partir do trabalho.

A lógica dos direitos aprendida no movimento operário, nas lutas pelo direito ao trabalho foi aprendida também pelo movimento docente. **As lutas pela redução e controle**

do tempo fazem parte desses movimentos. Trabalho é tempo. **O trabalho é equacionado como direito e como determinante de todos os direitos.**

Qualquer alteração nas situações e instrumento de trabalho ou nos saberes do trabalho **afeta e ameaça a identidade docente.**

RESISTÊNCIAS DOCENTES, COMO TRATÁ-LAS?

Reconhecer a seriedade com que os docentes defendem seu trabalho e seus tempos nos obriga a equacionar com muita atenção **as resistências às propostas**

45

educativas. O problema não é apenas de esclarecimentos e menos de normas. O problema é **como tratar o tempo de trabalho.**

Como reconhecer o trabalho como matriz formadora determinante. Reconhecer no trabalho um processo humano, cultural, social, produtor de valores, saberes, concepções e

identidades. Não há inovação na escola que não afete o trabalho e o tempo, os saberes, os

valores e as culturas da docência produzidos no trabalho.

Tocar, alterar o trabalho e seus tempos é tocar na totalidade da experiência humana dos professores. Estes põem em jogo em cada situação de trabalho sentimentos, emoções e valores, relações, habilidades e percepções.

O fundamental são as mudanças que os grupos de professores vêm fazendo no trabalho mais cotidiano, frequentemente ignorado como se não fizesse parte das inovações educativas.

Tentar separar o pedagógico do trabalho é ingenuidade. A forma mais coerente de avançar será **mapear coletivamente as mudanças que os próprios professores vêm fazendo nas suas rotinas de trabalho e nos saberes sobre seu fazer**. Alterações miúdas nas formas de trabalhar e pensar, mas que vão flexibilizando, abrindo frestas na monolítica e rígida organização do trabalho escolar.

E NOSSOS TEMPOS?

Ao longo destas reflexões nos deparamos com a urgência de termos um novo olhar sobre os educandos, suas trajetórias humanas e escolares. **Suas temporalidades**.

O reencontro da escola e dos seus profissionais com as crianças, adolescentes, jovens e adultos com que convivem e trabalham está sendo um reencontro tenso e por isso

mesmo fecundo consigo mesmos. A articulação entre tempos de sobrevivência e tempos de escola é demasiado tensa para milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares.

Se equacionar em políticas públicas e educativas essas **tensas relações entre tempos de sobrevivência e tempos de escola é urgentíssimo**, é tão urgentíssimo equacionar as tensas relações entre tempos de vida e de trabalho dos profissionais da educação básica. Os educandos são outros, seus mestres são outros, logo as políticas públicas, sociais e educativas não podem ser as mesmas.

46

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA – SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

(Paulo Freire. Editora. Paz e Terra S/A, 18ª edição, 2001, São Paulo)

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

programas de formação docente. Discute os saberes, agrupando-os em três grandes áreas: a relação intrínseca docência-discência, ensino como não transferência de conhecimento e ensino como uma especificidade humana. Passemos a sintetizar cada agrupamento desses saberes.

1º – NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

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

1- Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade, estimulando sua capacidade de arriscar-se, deixando de ser um professor “bancário” aquele que transfere conteúdos, conhecimentos. Ele se esmera em trabalhar com os alunos a rigorosidade metódica com que eles devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Tanto aluno, quanto professor vão se tornando sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado. O professor ensina os conteúdos e também ensina a pensar certo. Uma das condições para pensar certo é não estarmos exageradamente certos de nossas certezas; à medida que vamos intervindo no mundo, mais vamos conhecendo esse mundo; o nosso conhecimento é histórico. O ciclo gnosiológico se caracteriza por dois momentos: um em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o outro em que se trabalha a produção do conhecimento não existente. A docência-discência e a pesquisa são práticas indissociáveis do ciclo gnosiológico.

2 - Ensinar exige pesquisa

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

3 - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

47

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

4 - Ensinar exige criticidade

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

a curiosidade se torna epistemológica.

5 - Ensinar exige ética e estética

Na prática educativa, a decência e a boniteza devem estar juntas da necessária promoção da ingenuidade à criticidade. Na condição de seres humanos, somos éticos. O ensino dos conteúdos não pode acontecer de forma a ignorar a formação moral dos educandos; por isso é criticável restringir-se a tarefa educativa em aspectos só ligados a treinamento técnico. A tecnologia só pode ser pensada a serviço dos seres humanos. Pensar certo exige que se aprofundem a compreensão e a interpretação dos fatos.

6 - Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

Pensar certo é fazer certo. O clima favorável para se pensar certo se caracteriza pelo uso de uma argumentação segura por parte daquele que discorda de quem se opõe às suas ideias; não há necessidade de ter raiva do seu oponente, é preciso ter generosidade.

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

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

8 - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

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

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

Fazem parte da questão da identidade cultural, as dimensões individuais e de classe dos educandos, que necessariamente devem ser valorizadas na prática educativa progressista. Pensando-se na formação do professor, não podemos esquecer da assunção

do sujeito: assunção de nós por nós mesmos, da solidariedade social e política que

precisamos para construir uma sociedade democrática. Para isso, temos que rechaçar o treinamento pragmático, o elitismo autoritário de educadores que se pensam donos da verdade e do saber pronto e acabado. Nesse sentido, é muito importante refletirmos sobre

48
o caráter socializante da escola, com todas as experiências informais que nela ocorrem, no seu espaço e tempo. Experiências essas ricas de significados, emoções, afetividades, cuja abordagem podem enriquecer muito o entendimento sobre o ensino e a aprendizagem.

2º - ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Ensinar é criar as possibilidades para a própria construção do conhecimento

Ao saber que ensinar não é transferir conhecimento, estou pensando certo, processo esse difícil, porque envolve cuidado constante para eu não resvalar para análises simplistas, considerações grosseiras, preciso ter humildade ao perseguir a rigorosidade metódica.

1 - Ensinar exige consciência do inacabamento

A inconclusão do ser é própria da experiência de vida humana e é consciente, o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Estes estão no suporte, que é o espaço necessário para o seu crescimento, não havendo entre eles a linguagem conceitual que é própria do ser humano. O ser humano tem a liberdade de opção, que falta aos animais. Somos seres éticos, capazes de intervir no mundo, comparar, decidir, romper, escolher, julgar, lutar, fazer política. A nossa passagem pelo mundo não é pré-determinada, vivemos num mundo histórico, de possibilidades e não de determinismo. Isso repercute na prática educativa e formadora, que lida com a problematização do futuro.

2 - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

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

“...minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p. 60). Nós, como seres inacabados e conscientes de nosso inacabamento, nos inserimos num permanente movimento de busca, com o mundo e com os outros. Nessa inconclusão é que se insere a educação como processo permanente, em que nossa capacidade de ensinar e aprender se faz presente. Daí se pensar no educador que não

tolha a liberdade do educando e sua curiosidade, em nome da eficácia de uma memorização mecânica do ensino dos conteúdos.

3 - Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético. Quem desviar do padrão ético, está transgredindo a natureza humana, está rompendo com a decência. Por exemplo, o professor que faz algum tipo de discriminação, que desrespeita

a

49

curiosidade do educando, seu gosto estético, sua linguagem, que o trata com ironia ou aquele professor que se omite do dever de propor limites à liberdade do aluno, fugindo ao seu dever de ensinar. Ambos estão transgredindo a ética.

4 - Ensinar exige bom senso

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

Quanto mais rigorosa, mais crítica é a minha prática de conhecer, mais respeito devo ter pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido por meio do exercício da

curiosidade epistemológica. Isso envolve uma constante reflexão crítica sobre a minha prática, sobre o meu fazer com os meus alunos, avalio-a constantemente. O bom senso implica em coerência entre o discurso e a prática do nosso trabalho educativo, que é profundamente formador, ético; daí exigir que tenhamos seriedade e retidão.

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

A prática docente, enquanto prática ética, apresenta em sua constituição a luta pela defesa de direitos e da dignidade dos professores. Só posso respeitar a curiosidade do educando se apresento humildade e compreensão quanto ao papel da ignorância na busca

do saber, se percebo que não sei sobre tudo. Preciso aprender a conviver com os diferentes, a desenvolver a amorosidade aos educandos e ao meu trabalho.

6 - Ensinar exige apreensão da realidade

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

sujeitando-se

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

7 - Ensinar exige alegria e esperança

Existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança.

Pelo fato do ser humano ser inacabado e consciente da sua inconclusão, ele participa de um movimento constante de busca com esperança. A esperança faz parte da natureza humana, é uma forma de ímpeto natural possível e necessário. Ela é indispensável à experiência histórica, senão cairíamos num fatalismo imobilizante, sem problematizar o futuro. Sem alegria e esperança no ensinar, o educador cairia na negação do sonho de lutar por um mundo justo.

50

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

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

No processo radical de transformação do mundo, a rebeldia enquanto denúncia precisa tornar-se mais crítica, revolucionária, anunciadora. É preciso considerar que mudar

é difícil, mas é possível. É preciso programar a ação político pedagógica para que os educadores auxiliem os grupos populares a perceber as injustiças a que são submetidos no

seu cotidiano e não se tornem passivos, acreditando que nada muda. O educador, além do

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

9 - Ensinar exige curiosidade

Pode ser dada como exemplo de prática educativa que nega o seu aspecto formador aquela que inibe ou dificulta a curiosidade do educando e, em consequência, do

educador.

“A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (p. 95). Na existência de um bom clima pedagógico-democrático, o aluno vai aprendendo pela sua prática que a sua

curiosidade e a sua liberdade possuem limites, embora estejam em contínuo exercício. O exercício da curiosidade implica na capacidade crítica do sujeito distanciar-se do objeto, observando-o, delimitando-o, aproximando-se metodicamente dele, comparando, perguntando. Tanto professor quanto os alunos devem ter uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, mesmo em momentos em que o professor expõe sobre o objeto; o importante é não ter uma postura passiva frente ao conhecimento. Quanto mais a curiosidade espontânea se exercita, se intensifica, mais ela vai se tornando metódica, epistemológica, isto é, “mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade” (p.98). Na prática educativa, a ruptura entre o tenso equilíbrio da autoridade e

liberdade gera o autoritarismo e a licenciosidade, nomeados por Paulo Freire como formas

indisciplinadas de comportamento que negam uma educação libertadora que considera educador e educando como sujeitos da ação formadora.

3º- ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

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

51

1- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

A autoridade do professor se assenta na sua competência profissional: ele tem que estudar, levar a sério sua formação profissional. A generosidade é outra qualidade necessária à ação formadora, que possibilita que se instale um clima saudável e respeitoso

nas relações de ensinar e aprender, gerando uma disciplina que não minimiza a liberdade, pelo contrário, desafia-a sempre, instigando a dúvida, despertando a esperança. A autoridade do professor não pode resvalar para a rigidez, para o “mandonismo”, nem para a omissão. Há um esforço para a construção da autonomia do aluno, que vai assumindo gradativamente a responsabilidade dos seus próprios atos. É impossível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos alunos, assim como é impossível separar a teoria da

prática, a autoridade da liberdade, a ignorância do saber, o respeito ao professor do respeito aos alunos, o ensinar do aprender.

2 - Ensinar exige comprometimento

A presença do professor na escola é uma presença em si política, aí não cabe a neutralidade. Ele expressa aos alunos sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, fazer

justiça, ser coerente ao discursar e agir, enfim ele se mostra como ser ético.

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

A prática do educador nunca é neutra, é contraditória, dialética. Ela implica, além de ensinar conteúdos, num esforço para reproduzir a ideologia dominante, ou para desmascará-la. É um erro considerar a educação só como reprodutora da ideologia dominante ou então uma força de desmascaramento da realidade, que possa atuar livremente, sem obstáculos. Isso expressa uma visão equivocada da História e da consciência: no 1º caso, uma compreensão mecanicista que reduz a consciência a mero reflexo da materialidade; no 2º caso, a defesa de um subjetivismo idealista, em que o papel

da consciência é supervalorizado, como se os seres humanos pudessem atuar livres de condicionamentos econômicos, sociais, culturais.

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

4 - Ensinar exige liberdade e autoridade

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

É necessário que os pais participem das discussões com os filhos sobre o seu futuro, tendo consciência que não são donos desse futuro, tenham um papel de assessores

52

dos filhos. A autonomia destes vai se constituindo através das várias experiências que envolvem decisões que eles vão tomando; ela é um processo.

5 - Ensinar exige tomada consciente de decisões

Considerando-se a educação como intervenção, esta pode ter duas direções: aspira a mudanças radicais na sociedade ou pretende paralisar a História e manter a ordem social

vigente. Frente a essas direções temos que fazer opção consciente procurando ser coerentes no nosso discurso e na nossa prática. Não dá para escondermos nossa opção, em função de acreditarmos na neutralidade da educação; esta não existe. Um educador crítico, democrático, competente, coerente deve pensar que “se a educação não pode tudo,

alguma coisa fundamental a educação pode” (p 126). Ele deve dar sua contribuição às mudanças com sua prática autêntica em prol de um mundo justo.

6 - Ensinar exige saber escutar

O educador que considera a educação como formação integral do ser e não como um treinamento, tem que ser coerente com a maneira de falar com seus alunos: não de cima para baixo, impositivamente, como se fosse dono de uma verdade a ser transmitida para os outros, mas falar com escutá-los paciente e criticamente.

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

Saber escutar não implica em restringir a liberdade de discordar. Pode-se opor a ideias do outro, aceitando e respeitando a diferença, considerando que ninguém é superior

a ninguém, cultivando a humildade no trato com os outros. Nesse sentido, o professor deve

respeitar a leitura de mundo com que o educando chega à escola e que se expressa pela linguagem, para conseguir ir além dela à medida que vai se aproximando metodicamente de conhecimentos mais profundos.

7 - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

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

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

53

8 - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

O professor deve sempre testemunhar aos alunos a sua segurança ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor sua posição frente a decisões políticas de governantes.

Essa confiança se funda na consciência da sua própria inconclusão, como ser histórico, que atesta, de um lado, a ignorância e de outro o caminho para conhecer, a busca constante e não a imobilidade frente ao mundo. Ele deve estar disponível para conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que se vive. Também tem que dominar outros saberes técnicos, como os da comunicação que têm influência forte na formação em geral das pessoas. Nesse sentido, a linguagem da televisão merece cuidados para o desenvolvimento da consciência crítica, para o qual o professor deve investir no seu trabalho de formador.

9 - Ensinar exige querer bem aos educandos

É natural do educador expressar afetividade aos seus educandos e à sua prática educativa. A cognoscibilidade não exclui a afetividade, assim como a seriedade docente não exclui a alegria; esta faz parte do processo de conhecer o mundo: “ a alegria não chega apenas ao encontro do achado mas faz parte do processo de busca”(p. 160). A experiência pedagógica é capaz de estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria; sem isso, esta experiência perderia sentido. Isso não quer dizer que ela prescindia da seriedade da formação científica e da clareza política dos educadores sobre as mudanças sociais necessárias do país.

54

TRANSGRESSÃO E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO: OS PROJETOS DE TRABALHO

(Fernando Hernandez. Porto Alegre: Artmed, 1998)

INTRODUÇÃO

Sobre limites, intenções, transgressões e desafios

Destaca o autor:

“Não é possível recriar a Escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores.”

Em primeiro lugar, Hernandes refere-se à mudança que precisa ocorrer no reconhecimento social da importância do trabalho docente, nas condições materiais das escolas e nos salários dos professores.

Por tudo que foi observado no Brasil e na América Latina, em países que enfrentam reformas educativas, não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem condições materiais e recursos que permitam realizar o trabalho docente com dignidade, e os professores não recebam um salário justo por seu trabalho.

De outra forma, “este livro está a favor da Educação, da Escola e da profissão docente”, responde com entusiasmo à ideia de que a educação na Escola contribui para a socialização dos indivíduos.

Por fim, não se pode deixar de assinalar que muitos discursos "críticos" sobre a Escola e os professores serviram a governos conservadores e reduziram os investimentos em educação, ou defenderam a autonomia das Escolas como sinônimo de limitação de recursos, ou ainda como favorecimento das escolas privadas frente ao ensino público.

De ensinar a globalizar a aprender para compreender

Para o autor, quando se começa a pensar a ideia em torno da mudança escolar e dos projetos de trabalho, utiliza-se a noção de globalização. Esta denominação se arraigava na tradição educativa, vinculada, principalmente, aos centros de interesse de Decroly.

No entanto, esta ideia de aprender a estabelecer e a interpretar relações e superar os limites das disciplinas escolares continuava sendo portadora da noção de integração do conhecimento, de globalização como a atitude favorável à interpretação sobre o que acontece em sala de aula, ao propiciar a não fragmentação e o aprendizado constante por parte do docente.

55

Por outro lado, a globalização também se confunde com a ideia de totalidade, o que a tornava um empreendimento inatingível, tanto do ponto de vista do conhecimento, como da organização do currículo escolar. Além disso, a globalização foi fazendo parte do uso cotidiano vinculada à economia e à visão do pensamento único do mundo.

Nesse sentido, um ensino para a globalização poderia ser confundido com uma educação que promove valores economicistas, aceita a supremacia dos mercados sobre os cidadãos, do benefício imediato.

Uma proposta transgressora para a educação escolar

Hernandez pergunta sobre a direção dessa proposta transgressora e responde que:

1 - a transgressão se dirige ao domínio da psicologia instrucional, que, em sua história, esteve vinculada e foi promovida, a partir do setor militar dos Estados Unidos (Sancho, 1996), ao restringir a complexidade da escola a pacotes de conceitos, procedimentos, atitudes como se fossem a única e a melhor forma de organizar e planejar o ensino escolar. Nesse sentido, pretende-se transgredir a visão da educação escolar baseada nos "conteúdos", apresentados como componentes estáveis e universais. No entanto estes conteúdos, segundo o autor, se reconstruem nos intercâmbio de culturas e biografias da sala de aula;

2 - é preciso transgredir a visão da aprendizagem vinculada ao desenvolvimento, transgredir o construtivismo, porque nesta proposta reduz-se, simplifica-se e desvirtua-se a complexa instituição social que é a escola.

Nesse sentido, Hernandez confirma: O construtivismo pouco ou nada revela sobre os intercâmbios simbólicos que se apresentam na sala de aula, sobre as construções sociais que o ensino intermedia, sobre os valores que o professor promove ou exclui, sobre a construção de identidades que favorece, sobre as relações de poder que a organização escolar veicula, sobre o papel dos afetos no (des) aprender etc.;

3 - é preciso transgredir o currículo escolar centrado nas disciplinas, como fragmentos empacotados, que oferecem ao aluno conhecimentos dos problemas e dos saberes fora da escola;

4 - a transgressão se dirige à Escola que desloca as necessidades dos alunos à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, porque parece se pautar pela ideia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, ou que passar no vestibular deva ser o objetivo de toda a educação básica;

5 - é preciso transgredir a perda de autonomia no discurso dos docentes, a desvalorização de seus conhecimentos e a substituição destes conhecimentos docentes por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos distantes do que acontece no cotidiano da sala de aula;

56

6 - é preciso transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, de dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

Em suma, é preciso construir uma nova relação educativa baseada na

colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade, como uma comunidade de aprendizagem dirigida pela paixão pelo conhecimento.

Capítulo I – Um mapa para iniciar um percurso

Para Hernandez, a proposta de itinerário, de um mapa, que tem um caráter pessoal para o percurso, é imprescindível para compreender a concepção da educação em projetos de trabalho.

O "lugar" de quem conta a história

Ao apresentar o seu percurso, seu mapa e itinerário, o autor ressalta a importância da busca de um conhecimento compreensivo e relacional com um percurso pessoal (subjetivo), não como ponto de chegada, mas sim, como processo de busca, que tenta, ao tornar-se público, ser compartilhado.

Ao constituir seu próprio trabalho como projeto aponta a visão que oferecem os diferentes sistemas ou saberes organizados, denominados desde o século XVII no Ocidente como disciplinas, não é homogênea e única ao longo do tempo, mas está repleta de contradições, rupturas e múltiplas revisões.

Era uma vez...

O narrador vai contando a história. Aqui se conta a história desde o início e vai se perfilando uma trama.

Hernandez apresenta a questão:

Estamos ajudando nossos alunos a globalizar, a estabelecer relações entre as diferentes matérias, a partir do que fazemos na sala de aula?

Incluindo a própria narração de Fernando Hernandez transcrevemos...

Vislumbrei então o que fui confirmando depois: que o currículo escolar realiza um processo de alquimia transformadora e redutora com respeito aos temas e problemas abordados pelos especialistas disciplinares, historiadores, linguistas, matemáticos, biólogos...

Começa o autor a intuir que na Escola, produz-se o "processo de recontextualização - (Bernstein,1995) " o qual consiste na descontextualização do discurso científico por meio da simplificação, condensação e elaboração para que se transforme num "discurso instrucional".

Por outro lado, Hernandez atenta para o fato de que as práticas docentes que os professores adotavam comportavam as noções de:

57

a) globalização como perspectiva que trata de explorar as relações entre os problemas objeto de pesquisa em diferentes campos de conhecimento, e

b) a importância de saber interpretar como aprendem os alunos.

No sentido desta história, constata o autor que era possível organizar um currículo escolar, por temas e problemas nos quais os estudantes se sentissem envolvidos, aprendessem a pesquisar e depois tornar público o processo a ser seguido.

Hernandez sublinha, a partir de então, o reconhecimento de sua atitude diante dos projetos de trabalho:

- ✓ as inovações educativas promovidas pelos professores nas escolas, assimiladas e oficializadas podem cair na rotina;
- ✓ correm o risco de, por serem oficializados converterem-se numa prescrição administrativa.

Às voltas com o fio desta história

As vivências pelas quais o autor mergulhou possibilitaram a ele constatar a oportunidade que há de organizar o currículo da Escola mediante projetos de trabalho. O que significava não só ensinar mediante projetos, mas também abordar as áreas disciplinares do currículo como projetos.

A importância dos nomes

A proposta de projetos de trabalho compõe a possibilidade de vincular o que se aprende na escola com as preocupações controversas dos alunos e, nesse sentido que os alunos chegassem a ser os protagonistas da aprendizagem. Tratava-se, ainda de opor-se ao espontaneísmo e à ideia de uma educação que tinha que favorecer uma noção de criatividade (algumas versões da escola nova e do ensino ativo).

Os projetos possibilitavam a defesa da ideia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, a compreender com o outro que hoje a Unesco assinala como finalidade da escola.

Dentre outros, alguns pontos de vista apontavam que era necessário levar em conta, pelo menos, os seguintes aspectos:

- ✓ a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e o papel da compreensão como indicadores da aprendizagem;

58

- ✓ o currículo escolar e os problemas reais de fora da escola que permitem interpretar e abordar "espaços" de conhecimento transdisciplinares e criar novos objetos de estudo;
- ✓ o papel do diálogo, da pesquisa e da crítica para favorecer a

aprendizagem na aula e da história de cada um diante da sua condição de gênero, etnia, classe social ou situação econômica;

✓ a possibilidade de empreender uma Educação para a compreensão, a favor de uma atitude globalizadora, que vinculasse a construção de subjetividades (dos docentes e dos alunos) com as interpretações do "mundo" oferecidas pelas áreas disciplinares, ou pelos temas e problemas em torno dos quais se organize o currículo.

O valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento

Para Hernandez, a pesquisa na ação, importante instrumento de indagação crítica é estratégica e permite melhorar o conhecimento de situações-problema e introduzir decisões para a mudança é um olhar que possibilita enfrentar algumas das situações que se produzem na escola.

É preciso tornar pública a indagação da pesquisa-ação, ou seja, compartilhá-la com os membros da coletividade da Escola e da comunidade, manter uma comunicação constante mediante a utilização de painéis, murais, conferências, debates, intercâmbios ou publicações. Estas posturas e práticas configuram a inspiração dos projetos.

Aprender para compreender e agir

Na trajetória apresentada pelo relato do autor, a educação para a compreensão ocupou lugar fundamental, e esta educação organiza-se a partir de dois eixos que se relacionam:

Como se supõe que os alunos aprendem?

A vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência da Escola têm em sua vida.

Nesse sentido, a finalidade da educação escolar, não é preparar para o futuro imprevisível (um dos grandes mitos coercitivos e culpabilizadores que surge da modernidade). Não podemos nos conformar com os fatos e relatos que constataam: Os docentes da escola infantil se responsabilizam pelo que aconteça ao ensino fundamental; aqueles que ensinam nesse período deverão olhar para o Médio; estes para o bacharelado ou para os módulos profissionais e aqueles que ensinam nesse ciclo deverão preparar o alunado para a Universidade ou para o mundo do trabalho.

Questionar as representações únicas da realidade

Cultivando a educação escolar como possibilidade de aquisição de

estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo como estamos acostumados a representá-lo, dados pelas disciplinas/matérias escolares é fundamental, para Hernandez.

Na educação para a compreensão aquilo que se aprende deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deva ser interessante para eles.

Além do reducionismo psicológico e disciplinar

Para Hernandez, é mais fácil formar um professor para seguir alguns passos específicos, predefinidos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as evidências (contraditórias e sempre em um processo de mudança), de uma disciplina ou de um problema de pesquisa.

Em oposição ao conhecimento fragmentado, o autor destaca ainda que o trabalho de forma disciplinar transfere o que os professores aprenderam em sua licenciatura, o que favorece o controle dos alunos; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembra uma programação de televisão, possibilita o negócio dos livros-texto... e outros interesses.

Mudar a organização do espaço e do tempo escolar

Ao apresentar a educação para a compreensão, Hernandez aponta que, em relação à estruturação do tempo escolar de forma disciplinarizada acaba se opondo à concretização desta educação. De outra forma, o diálogo, os debates, as ações e os intercâmbios no espaço escolar, são fundamentais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, o autor instiga os professores a "romper" com a classe e a organização tradicional da Escola, por grupos de nível ou de idade, com um professor como única fonte, para ampliar o horizonte de conhecimento.

Nesse sentido, relata que as escolas que se organizam por projetos de trabalho têm a biblioteca como um centro de recursos que constitui a parte "nuclear" de uma comunidade educativa, em que a participação dos que vêm de fora da

Escola tem um papel primordial

A escola se ressignifica como essencial para o desenvolvimento da cultura da comunidade. Gera, constrói, acolhe e ressignifica a cultura.

60

A escola como geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos

Em síntese, podemos eleger o desafio para repensar a Escola, para abordá-la, levando-se em conta uma perspectiva relacional do saber que supõe ensinar a:

- a) questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas;
- b) reconhecer diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas;
- c) incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza;
- d) introduzir diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força dos argumentos, e sim pelo poder de quem os estabelece;
- e) colocar-se na perspectiva de um "certo relativismo" (Lynch, 1995) no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações não são inocentes, objetivas e nem científicas, e sim interessadas, pois amparam visões do mundo e da realidade que estão vinculadas a interesses que quase sempre tem a ver com a manutenção de um "status quo" e com a hegemonia de certos grupos.

Globalização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade?

Aprender a compreender e interpretar a realidade

A noção e a prática de globalização se situa pelo menos em torno de três eixos:

- a) como forma de sabedoria, como um sentido do conhecimento que se baseia na busca de relações que ajude a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade.
- b) como referência epistemológica que restabelece "o pensamento atual como problema antropológico e histórico chave" (Morin, 1993), o que leva a abordar e pesquisas problemas que vão além da compartimentação disciplinar,
- c) como concepção do currículo que adota formas tão díspares como a que coloca a globalização na sequência de programação desde a qual se podem relacionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1995) como propõem atuais reformas de países como o Brasil e a Espanha, passando por diferentes propostas de currículo integrado desde Kilpatrick até Stenhouse, ou no

meio dos projetos de trabalho.

1 - A atitude globalizadora como forma de sabedoria - O que é sabedoria?

O saber acumulado é a ponte entre duas questões: a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações.

Nesse sentido, Hernandez defende que há esta primeira visão da globalização que se apresenta como uma forma de conhecimento do mundo, como forma de sabedoria que vai além das disciplinas do currículo escolar. Um conhecimento que hoje em dia enfrenta o desafio de "como adquirir o acesso às informações sobre o mundo e como adquirir a possibilidade de articulá-las e organizá-las" (Morin, 1993).

2 - A globalização como noção epistemológica e operacional

Para Hernandez, há conceitos e problemas similares entre as disciplinas e a divisão atual responde a uma racionalidade técnico-burocrática que "fragmenta o global". De outra forma, a globalização une o que está separado estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples e o complexo.

3 - A globalização e a organização curricular

Os docentes, preocupados em encontrar alternativas melhores para o ensino encontraram na ideia da integração do conhecimento, a importância de levar a realidade de fora da escola para a educação escolar.

Nesse sentido, o ensino mediante "projetos de trabalho", "centro de interesses", "projetos interdisciplinares", "currículo integrado", "pesquisa sobre o meio" etc., foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para responder de uma maneira mais ou menos satisfatória, às mutáveis demandas e necessidades da escola.

Todos sabemos que se chame globalização ou transdisciplinaridade essas diferentes versões apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar. Estas abordagens favorecem o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema, que, por sua complexidade favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

62

Capítulo II - A transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado

Como superar a organização do currículo por disciplinas como resposta única às necessidades educativas. Considere-se ainda que isto se dá em uma sociedade em mudanças, e esta inovação curricular é reclamada pelos representantes do mundo do trabalho e pelas universidades.

Uma mudança social em processo de mudança

Para Hernandez, a denominada pós-modernidade, ou modernidade tardia é um "guarda-chuva" geral de reflexões e propostas sobre o presente cultural, no qual se abrigam uma série de formas de pensamento sobre a vida econômica, política, social, cultural, artística e, inclusive pessoal que se organiza em torno de princípios divergentes ou complementares aos estabelecidos pela modernidade.

O pós-modernismo é visto como um aspecto do fenômeno mais geral da pósmodernidade,

uma consequência da condição social pós-moderna. Essa situação de mudança manifesta a existência de uma nova consciência artística e cultural, e a consciência de radicais transformações em nossa existência e em suas condições históricas.

Para Hernandez temos como características da pós-modernidade:

- ✓ a denominada sociedade da globalização, referente à desregulação da economia e do mercado, que faz com que as decisões que afetam a vida das pessoas não tenham uma imagem visível, e que a situação da economia dependa de fluxos especulativos mais do que da economia produtiva;
- ✓ a homogeneização das opções políticas e econômicas - desse ponto de vista os governos passam a ser administradores das políticas estabelecidas pelo FMI ou Banco Mundial, que servem ao G7;
- ✓ transnacionalização e transculturização dos valores e dos símbolos culturais, devido à mundialização dos meios de informação e de comunicação em escala planetária (sistemas de valores universais - ícones da música, cinema, notícias etc.);
- ✓ as transformações no emprego, as pessoas se preparam para mudar de trabalho com frequência, é exigido flexibilidade, capacidade de adaptação;
- ✓ a progressão geométrica da produção de informação tem hoje um peso maior na vida das pessoas, - excesso de informação, levando a necessidade de aprender como se relacionar com a informação, para que não se mantenha o efeito de fragmentação "todos sonham, mas quase

ninguém tem ideia" do que quer dizer a informação pois se carece de contexto, o aumento da informação não é garantia de uma maior

63

sabedoria, as pessoas continuam com a mesma capacidade mental e emocional;

- ✓ a primazia do imperativo tecnológico, que se baseia na crença que concebe a fabricação de ferramentas, hoje representadas pelos computadores, as redes de comunicação, as experiências biomédicas, como fator determinante e essencial da evolução humana;
- ✓ a necessidade de aprender a aprender, não só durante a escolaridade básica, mas também ao longo da vida, pois que se produzirá um aumento das diferenças entre "os que têm" e "os que não tem", sobretudo entre os que produzem informação e os que a consomem.

Essa situação estabelece uma série de desafios aos quais a Escola deverá responder, dentre os quais destacam-se:

- ✓ a necessidade de selecionar e estabelecer critérios de avaliação,
- ✓ decidir o que aprender, como e para quê,
- ✓ prestar atenção ao internacionalismo, e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância;
- ✓ o desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior, pessoais e sociais;
- ✓ saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo.

A reflexão sobre os limites das disciplinas: a transdisciplinaridade

Para Hernandez, há uma crescente aproximação transdisciplinar nas ciências e pesquisas: a transdisciplinaridade se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa que requer:

- a)** a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas,
- b)** uma metodologia compartilhada que transcende as tradições de campos de estudo que tenham sido concebidos como fechada.

Hernandez ao destacar a importância da transdisciplinaridade apresenta as concepções de Gibbons et al. (1995) para estabelecer as características de uma concepção transdisciplinar do conhecimento:

- 1.** há um marco global que guia os esforços de resolução de problemas de diferentes indivíduos;

2. a solução dos problemas propostos implica, ao mesmo tempo, a existência de componentes empíricos e teóricos, tornando imperativa a contribuição do conhecimento e ao conhecimento;
3. a comunicação dos resultados, diferentemente do modelo tradicional, tem sua difusão vinculada ao processo de produção e seus agentes;
4. o problema que se busca resolver é móvel, e instável, sendo difícil prever seu desenvolvimento futuro e suas aplicações, como acontece com as disciplinas. Nesse sentido, estas características apontam uma possível aproximação entre a pesquisa transdisciplinar e o ensino para a compreensão num currículo integrado.

A necessidade de enfrentar a mudança da escola

Após ter relatado alguns sinais de mudança social na sociedade e nos saberes, ao que a escola resiste, Hernandez abaliza o estudo da Unesco sobre a educação do século XXI o qual assinala que a educação escolar se encontra em meio a uma série de tensões que é preciso superar: "entre o global e o local, o espiritual e material, o universal e particular, a tradição e a modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidades".

Dentre outros pontos de vista, da mesma forma, o presente trabalho de Hernandez, defende a ideia de formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida.

O currículo integrado como marco para repensar a organização do conhecimento na escola

O currículo integrado se dispõe a organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber, tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, análise e interpretação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Há, no entanto, alguns argumentos contra o currículo integrado de caráter transdisciplinar que:

- ✓ consideram que a integração de várias matérias escolares leva à redução dos conteúdos;
- ✓ enxerga limitações dos professores ao ensinar o currículo integrado (Ex.

ciências ou história);

✓ questionam a utilização do tempo de ensino como um tempo menos eficiente;

65

✓ cria uma demanda que torna menos eficaz a dedicação dos professores ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos e ao planejamento de ensino.

Argumentos a favor do currículo integrado de caráter transdisciplinar

✓ consegue-se ser mais eficaz na utilização do tempo, estimula-se o conhecimento dos professores, a relevância e a coerência do currículo, assim como o envolvimento dos estudantes;

✓ favorece-se a organização do tempo escolar, pois os alunos não sofrem interrupções que trazem consigo os reduzidos períodos de ensino atuais e ao unir dois ou mais períodos podem seguir uma sequência completa de aprendizagem;

✓ evita as repetições de temas e conceitos devido à falta de coordenação entre os professores;

✓ favorece a comunicação e o intercâmbio entre os docentes.

O papel do currículo integrado: educar para aprender e dar sentido (compreender)

Para Hernandez, o currículo integrado favorece a interpretação/compreensão dos conhecimentos que se encontram nas experiências educativas.

O ensino da interpretação é a parte principal de um currículo que segue esta proposta transdisciplinar.

Hernandez apresenta a diferença entre os currículos:

Diferenças entre o currículo disciplinar e o transdisciplinar:

Centrado nas matérias Problemas transdisciplinares

Conceitos disciplinares Conceitos disciplinares

Metas curriculares Perguntas, pesquisa

Conhecimento canônico Conhecimento construído

Lições Projetos

Estudo individual Projetos em grupo

Livros-texto Fontes diversas

Centrado na escola Centrado no mundo real

Professor como especialista Professor como facilitador

A metáfora da “rede” como estratégia para organizar um currículo integrado

Efland (1997) apresenta o currículo integrado transdisciplinar baseado na noção de rede e centrado na exploração de “ideias-chave”. Estas ideias-chaves se apresentariam na forma de “temas-problemas”.

Hernandez, conclui apontando as estratégias de interpretação que estariam presentes numa perspectiva transdisciplinar:

- ✓ questionar toda forma de pensamento único;
- ✓ reconhecer, diante do que se estuda, as concepções que o regem, a realidade que representam;
- ✓ incorporar uma visão crítica que questione a quem beneficia esta visão dos fatos e a quem marginaliza;
- ✓ introduzir opiniões diferenciadas dos fenômenos de estudo;
- ✓ colocar-se na perspectiva de um certo relativismo.

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento.

Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa ação/travessia.

Capítulo III - Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola

Para Hernandez, os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

- ✓ aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade;
- ✓ revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares.
- ✓ levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Considerações de que o hoje não é como o ontem e o amanhã são incertas.

Nesse sentido, para Hernandez

Os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que retoma a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “A resposta”), às mudanças sociais que produzem nos meninos e meninas e na função

da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

67

Os projetos e seus significados na história da escolaridade – os anos 20: aproximar a escola da vida diária

Segundo Dewey, os projetos podem se dar por quatro possibilidades:

- ✓ globais, nas quais se fundem todas as matérias desenvolvendo projetos complexos em torno de núcleos temáticos como a família, as lojas e as cidades;
- ✓ por atividades: de jogo, para adquirir experiência social e na natureza com finalidade ética;
- ✓ por matérias vinculadas às disciplinas escolares; e
- ✓ de caráter sintético. Fala-se também de projetos simples e complexos, relacionados com as matérias ou com a experiência próxima, breves ou extensos.

As críticas aos projetos de trabalho destacam que estes projetos provocam “misturança” caótica, deixando de existir uma ordenação geral que presida toda a vida da escola.

No entanto, Hernandez adverte que as críticas estão assentadas na ideia contida a partir da segunda guerra mundial em que predominou a racionalidade tecnológica, ficando congeladas as idéias inovadoras. Como a visão tecnológica não cumpriu as promessas as mudanças nos anos 60 exigiram novas alternativas sociais e educativas.

Os anos 70: O trabalho por temas e a importância das ideias-chave

Para Hernandez, nos anos 70, as ideias de se trabalhar com projetos foram levados à prática (países de língua inglesa e alguns da América Latina), mas continuaram influenciadas pela corrente tecnológica ou tratavam de impulsionar iniciativas que tentavam mudar a Escola e instaurar a democracia.

No cenário da instauração dos temas e ideias chave, várias abordagens articularam/imbricaram-se aos projetos de trabalho, como o ensino por Centros de Interesse, a pesquisa do meio, as ideias de Freinet e a aproximação de distintas matérias à experiência dos alunos marcavam a tônica de algumas práticas educativas próximas aos movimentos de renovação pedagógica, sob a influência de Piaget, sobre o desenvolvimento da inteligência, e de Bruner (a do currículo em espiral).

Os anos 80: o auge do construtivismo e os projetos de trabalho

Hernandez assinala que, na década de 80 dois fenômenos se detectam por sua influência na educação escolar: o impacto da “revolução cognitiva” na forma de entender o ensino e a aprendizagem, e as mudanças nas concepções sobre o

68
conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição.

Os projetos de trabalho e a necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar

Hernandez apresenta uma síntese da atitude relacional que se apresentam as buscas da complexidade do conhecimento escolar:

- a) estabelecer formas de pensamento atual, como problema antropológico e histórico (Morin, 1993);
- b) dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações;
- c) planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da divisão disciplinar.

Este contexto de atitudes, pode contribuir com a capacidade dos estudantes relacionadas com a autodireção; a inventividade; a formulação e resolução de problemas; a integração, a tomada de decisões, a comunicação pessoal, dentre outras.

A pesquisa sobre a compreensão

Para o autor, foi significativa a influência de Vigotsky, na ação dos projetos de trabalho, na medida em que destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os marcos de aprendizagem, de transferência e da zona de desenvolvimento proximal ocupam no processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o papel do professor é o de intérprete e de facilitador de novas experiências que levam os alunos a outras situações-problema.

Por que os projetos não são um método?

Os projetos de trabalho não devem ser considerados um método entre os professores, porque quando se fala em método, faz-se relação à aplicação de uma fórmula (receita).

A procura por um método, é a representação de uma crença, que defende determinados enfoques educativos, sobretudo tecnológicos e instrucionais – conjunto de regras que permite que os alunos aprendem correta e adequadamente (conteudista),

De outra forma, o método é o reflexo da busca de segurança e da ordem do trabalho profissional, como fruto de uma concepção de mundo estável e ordenada. A noção de método pode ainda estar marcada pela ideia de moda e novidade.

69

Para o autor, na cultura contemporânea é fundamental que um indivíduo possa compreender o mundo em que vive e saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Esse caminho que vai da informação ao conhecimento passa pela consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz, consciência que não se estabelece no abstrato, mas sim com relação à biografia e à história pessoal de cada um.

Ensinar mediante projetos não é fazer projetos

O que o autor recomenda é uma nova maneira de refletir sobre a Escola e sua função, que abre um caminho para reposicionar o saber escolar e a função da própria escola.

Os projetos de trabalho têm em comum com outras estratégias de ensino, pois vão além dos limites curriculares, das disciplinas e dos conteúdos;

- ✓ implicam a realização de atividades práticas;
- ✓ os temas são apropriados aos interesses e desenvolvimento dos alunos;
- ✓ são realizados com experiências de visitas, etc.
- ✓ deve ser feito algum tipo de pesquisa;
- ✓ trabalha-se estratégias de busca, ordenação e estudo em diferentes fontes de informação;
- ✓ implicam atividades individuais, grupais e de classe.

Neste sentido, temos a primeira caracterização de um projeto de trabalho descrita por Hernandez:

- ✓ parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- ✓ inicia-se um processo de pesquisa;
- ✓ buscam e selecionam fontes de informação;
- ✓ estabelecem critérios de ordenação e de interpretação das fontes;
- ✓ escolhem novas dúvidas e perguntas;
- ✓ estabelecem relações com outros problemas;
- ✓ representa-se o processo de elaboração do conhecimento seguido;
- ✓ recapitula-se o que aprendeu;

70

- ✓ conecta-se com um novo tema ou problema.

Nem tudo que parece ser é projeto

1. Um percurso descritivo por um tema.
2. Uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encarna a verdade do saber.
3. Um percurso expositivo sem problemas e sem um fio condutor.
4. Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).
5. Uma atividade na qual o docente dá as respostas sobre o que já sabe.
6. Pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.
7. Uma apresentação de matérias escolares.
8. Converter em matéria de estudo que nossos alunos gostam e o que lhes apetece.

O que poderia ser um projeto de trabalho

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.

71

8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

A aprendizagem baseada em projetos de trabalho se utiliza, na atualidade, em todos os níveis de ensino: fundamental e médio, ensino superior, formação inicial, permanente... Apesar de que, costume ser realizada nos níveis infantil e

fundamental.

Por último, não se deve esquecer o conteúdo da referência primordial para a qual conflui a noção de projetos de trabalho.

Essa noção é o saber relacional ao qual, em última instância, se tenta fazer com que os alunos se aproximem mediante os projetos de trabalho.

Uma recapitulação para continuar aprendendo

Os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da escola que leva em conta:

- ✓ a abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico;
 - ✓ a importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes; os problemas que estudam os saberes organizados; o contraste de pontos de vista e a ideia de que a realidade não “é” senão para o sistema ou para a pessoa que a defina. Daí a importância de saber reconhecer os “lugares” dos quais se fala, as relações de exclusão que se favorecem e de construir critérios avaliativos para relacionar-se com essas interpretações;
 - ✓ o papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz;
 - ✓ a importância da atitude de escuta; o professor como base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem. Uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho, permite desenvolver uma atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido a suas vidas (aprender deles mesmos) e às situações do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o diálogo com a gênese dos fenômenos desde uma perspectiva de reconstrução histórica aparece como fundamental;
 - ✓ a função dos registros sobre o diálogo pedagógico que acontecem na sala de aula e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento dos
- 72
- alunos e responsabilizá-los pela importância que tem de aprender dos outros e com os outros;
- ✓ a organização do currículo não por disciplinas e baseada nos conteúdos como algo fixo e estável, mas sim a partir de uma concepção do currículo

integrado, que leve em conta um horizonte educativo (planejado não como metas, mas, sim, como objetivos de processo) para o final da escolaridade básica. Esse horizonte educativo se perfila em cada curso e se reconstrói em termos do que os alunos podem ter aprendido ao final de cada projeto, oficina ou experiência substantiva. O currículo assim se configura como um processo em construção. O que leva ao intercâmbio entre os docentes e a não “fixar” o que se ensina e se pode aprender na Escola de uma maneira permanente;

- ✓ favorece a autodireção do aluno a partir de atividades como o plano de trabalho individual, o planejamento semanal ou quinzenal do que acontece na sala de aula.

- ✓ significa que a avaliação faz parte das experiências substantivas de aprendizagem na medida em que permita a cada aluno reconstruir seu processo e transferir seus conhecimentos e estratégias a outras circunstâncias e problemas.

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

Capítulo IV - A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho

A avaliação da aprendizagem possibilita a “recapitulação” e “seleção” e também que se obtenham evidências sobre o que o indivíduo aprendeu.

Existem três momentos avaliatórios:

- ✓ avaliação inicial com o objetivo de recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus erros e pré concepções;

- ✓ avaliação formativa que implica para os professores no ajuste constante entre o ensino e a aprendizagem – marcos – no processo para ir se adequando ao desenvolvimento dos alunos e estabelecer novas pautas de

aprendizagem;

73

✓ avaliação recapitulativa – verificação se as metas foram atingidas, se apresenta como o processo de síntese de um tema.

O portfólio como reconstrução do processo de aprendizagem nos projetos de trabalho

Para Hernandez, o portfólio é uma modalidade de avaliação do campo da arte. No início dos anos 70, Eisner já sugeriu a possibilidade de servir-se no momento da avaliação, de uma estratégia similar à empregada pela crítica no campo da arte, cuja finalidade era:

“reeducar a capacidade de percepção, compreensão, avaliação daqueles que participem dos programas ou experiências educativas, oferecendo-lhes um retrato vivo e profundos das situações e processos que definem o desenvolvimento dos programas e dos intercâmbios intencionais e significativos” (Perez Gómez, 1983)

Gardner introduz o portfólio como estratégia de avaliação do programa de Educação Artística, Ars PROPEL, com a finalidade de promover novas estratégias para avaliar.

Segundo Hernandez, no ensino fundamental, médio e superior, é possível realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. A função do portfólio é, portanto facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo de um curso ou período de ensino. A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem.

O que caracteriza o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato (pasta, caixa, CD-Rom) como a concepção de ensino aprendizagem que veicula.

Processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

Capítulo V - Três projetos de trabalho como exemplos, não como pauta a seguir

Hernandez aponta algumas dúvidas que surgem quando são apresentados os

exemplos de projetos de trabalho.

74

Ao apresentar no texto, uma experiência curricular como processo de tomada de decisões, apresenta as várias alternativas e opções para se adaptar os conteúdos da matéria em que se é especialista, ao nível educativo.

- ✓ partir de um tema em que se destacam os conteúdos e apresentar propostas de atividades;
- ✓ planejar a trajetória pelo tema como uma história que se organiza com vários finais;
- ✓ apresentar a própria experiência de forma generalizada; avaliá-la, compará-la a outros enfoques e ordenar o resultado, destacando o processo seguido, destacando os problemas mais do que os resultados.

As noções sobre educação, a aprendizagem e o ensino presentes nesses projetos de trabalho

Para Hernandez parece importante explicitar algumas concepções presentes que se inter-relacionam.

Entende o autor por aprendizagem uma produção ativa de significados em relação aos conhecimentos sociais e à bagagem do aprendiz, não como o entrecruzamento de determinadas entradas e critérios predeterminados sobre o aprendiz.

Por outro lado, ensino é considerado uma atividade em que seus objetivos devem facilitar um processo dialético entre as estruturas públicas de conhecimento e as subjetivas/individuais e não uma atividade dirigida a determinar os resultados da aprendizagem.

A ordenação ou sequenciamento dos conteúdos é a definição de alguns roteiros prévios de atuação que se vão modificando durante a interação dialética da classe e não uma previsão de todas as decisões antes da tarefa de ensinar.

Capítulo VI - As informações nos servem para aprender e nos provocar novas interrogações (Um projeto de trabalho na turma de três anos - Mercê de Febrer e Fernando Hernández)

Um projeto pode ter diferentes leituras

O mais relevante neste projeto é mostrar como se desenvolve, nas crianças pequenas, o interesse pela informação, e observar como elas enfrentam um problema em sua aprendizagem.

Relata-se a experiência que Andréia levou à sala de aula, em algumas segundas-feiras, como exemplo, as crianças podem relatar o que fizeram no fim de semana. Quando surgem histórias interessantes, todo o grupo se envolve com a conversa. O assunto pode ser levado adiante, por meio de pesquisas, curiosidades, atualizações através de jornais (monta-se, para cada criança, um porta-fólio, uma pasta de trabalho e registros, com o material que ela produziu ou adquiriu sobre o tema).

A família também deve ser envolvida e ajudar na coleta de informações. O processo desenvolvido acaba por abrir novas interrogações e reflexões, e a história inicial pode tomar rumos inesperados. Do episódico, ruma-se à generalização. A criança segue um fio condutor criado pela interação da classe (denominada diálogo pedagógico). Por fim, o trabalho é fechado, mas não o projeto: sempre há um eixo a ser desenvolvida.

Hernandez apresenta nos próximos capítulos mais exemplos de projetos

Capítulo VII - “Eu aprendi o que queria dizer um símbolo”

Um projeto de trabalho em torno da exposição El Greco, no MNAC, na turma de primeira série do ensino fundamental (Fernando Hernández, Silvia Montesinos e Mercê Ventura)

O início: uma exposição, um autor e um anúncio na televisão

O projeto em torno de El Greco começa com a preparação da visita a uma exposição de obras do artista; comentários prévios, discussões sobre o museu, sobre o pintor e sobre o contexto em que viveu.

Surgiram os contextos do projeto:

- ✓ o mundo de El Greco;
- ✓ o mundo no século XVI;

Para aprofundar os conhecimentos sobre El Greco, as crianças assistiram a um vídeo, diante do qual as crianças faziam anotações sobre suas impressões e descreviam as obras do pintor. Eram as primeiras referências, fragmentos a serem organizados. Aos poucos, vão surgindo questões mais amplas, sobre o ofício do artista, o processo utilizado na composição de uma obra de arte (estética, luz,

formas, texturas, cores, temas), sobre a época e a sociedade daquele tempo, e até sobre o que é um século. Em seguida, foram lidos artigos da imprensa, críticas sobre a obra de El Greco. Surgiram novas perguntas como, por exemplo, O que lera

o crítico de arte a considerá-lo excelente?

Na visita à exposição as crianças encontraram-se com a descoberta dos símbolos. A relação com os monitores se baseou num jogo de perguntas e respostas, girando em torno do significado dos símbolos nos quadros e do caráter religioso deles.

De volta à escola, revive-se a exposição e se organiza uma lista com os símbolos vistos.

A avaliação do projeto ocorreu em duas etapas. Na primeira, foram mostradas diferentes pinturas de El Greco, reunidas com obras de mesmo tema, pintadas por autores de outras épocas. As turmas foram então distribuídas e questionadas sobre como e por que reconhecer um quadro de El Greco.

Capítulo VIII – Ter saúde é viver de acordo com nós mesmos

Um projeto de trabalho na turma de quinta série do ensino fundamental (Marte Mases, Fernando Hemández e Gemma Varela)

O exemplo foi retirado do portfólio de uma aluna de quinta série “Gemma”.

Nesse caso, o objetivo do professor é que os alunos aprendam a elaborar um caminho próprio de interpretação do problema.

Em tópicos como “Para situar-se no contexto”, a pesquisa sobre a saúde, os cinco pontos de vista sobre o que é saúde, relação entre saúde física e a de psíquica, situações que criam preocupações às crianças e meninas de quinta série, foram construídos o portfólio que é o meio em que se reflete uma parte desse trajeto, nunca a finalidade do projeto. Nesse projeto, partia-se de hipóteses a serem verificadas ou rechaçadas após serem pesquisadas pelos alunos. Essa etapa dá pistas para verificar os conhecimentos iniciais dos alunos, além de ser uma forma de situá-los e valorizar a diversidade de pontos de vista da turma. Com esses antecedentes, penetramos em um projeto sobre saúde (que deu nome a este capítulo).

O ponto de partida era uma frase: “fizer de acordo conosco nos faz ter saúde”.

A partir de procedimentos, indagações, cada aluno escolhe um aspecto para pesquisar. Na pasta da aluna observada, notamos que ela primeiro se situa em

77

relação a seu ponto de partida, definindo o tema de forma global. Depois diferencia os tipos de saúde. A aluna elabora, então, um quadro com "pontos de vista e opinião própria" sobre saúde.

Após tecer as relações entre saúde física e psíquica, a estudante especifica quais as esferas que influem na saúde: a familiar, a dos amigos, a dos vizinhos, a da diversão. Deste modo, ela desenha seu universo de socialização ao qual vincula a noção de saúde.

Ela analisa itens como higiene, alimentação, exercícios físicos e descanso. Destes itens, ela salta para as mudanças que ocorrem no corpo dos homens e das mulheres, e identifica em que etapa da mudança seu corpo está. Ao fim do projeto, a aluna recompila as informações e elabora um esquema organizativo de seu trajeto. Assim, ela aprende a reconceitualizar o processo seguido, esboçar relações estabelecidas e interpretar informações. A conexão com os conteúdos do currículo escolar é a tarefa com a qual o professor finaliza sua participação no projeto.

78

INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É?

POR QUÊ? COMO FAZER?

(Maria Teresa Egler Mantoan: 1ª edição. São Paulo. Summus, 2015)

APRESENTAÇÃO

Mantoan inicia o texto com o relato de sua vida de professora.

Nesse relato que se relaciona diretamente com os demais capítulos do texto, a autora apresenta as ideias:

- ❖ a possibilidade das pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, exercitar a visão por ângulos diversos do mesmo objeto/situação;
- ❖ a consciência da crise da escola;
- ❖ a formação na escola para reaprendizagem de nossas ações;
- ❖ a “ressignificação” do papel da escola com a colaboração de pais, professores, comunidades na luta pelo “direito à educação”;
- ❖ a escola pensada sobre a ótica da formação integral do aluno;
- ❖ a perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo, trabalho diário, de reconhecimento do valor das diferenças;
- ❖ pensar sempre em uma escola para todos.

1 - Inclusão escolar: o que é? - Mantoan

Segundo Mantoan, estamos vivenciando uma crise de paradigmas. Mas o que seriam estes paradigmas e que crise seria esta de que fala a autora?

Os paradigmas podem ser definidos como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são compartilhados por um determinado grupo num

dados momento histórico e que direcionam o nosso comportamento, até entrarem em crise, isto é, até não nos satisfazerem mais porque não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. Portanto, uma crise de paradigma é uma crise da concepção, da visão de mundo que explicam a realidade a nossa volta e sob o qual agimos.

A escola experimenta a mesma crise uma vez que o paradigma educacional que a organiza encontra-se também em crise.

A escola está repleta do formalismo da racionalidade, cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracia.

79

A inclusão implica numa mudança desse atual paradigma educacional.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças dos processos pelos quais forma e instrui seus alunos.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, da diversidade humana, estão sendo cada vez mais desveladas. Nesse cenário, é preciso entendermos e como aprendemos e como compreendemos o mundo.

Neste sentido é que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Ocorre que a democratização do acesso à escola permitiu a entrada de novos grupos sociais em suas salas de aula, mas fechou as portas para os novos conhecimentos que esses grupos trazem consigo a partir da experiência de vida de cada um deles.

A exclusão escolar se manifesta das mais diferentes e perversas configurações. Dessa forma, a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não amplia a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos.

Em consequência:

O ensino curricular de nossas escolas se organiza em disciplinas e separa os conhecimentos ao invés de reconhecer sua interligação;

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que permite dividir os alunos em normais e deficientes, e as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

No entanto, defende Mantoan uma escola e inclusão voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

Integração ou inclusão? - Mantoan

Todos sabemos que há uma indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão.

Mantoan propõe, neste sentido, uma diferenciação entre integração e inclusão – que embora tenham significados semelhantes, são utilizados para definir formas de inserção distintas e se amparam em fundamentos teórico metodológicos conflitantes.

O cenário é composto por várias contestações:

80

- os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente em atender os alunos com deficiência.
- há pais e alunos sem deficiências que não admitem a inclusão para não piorar ainda mais o ensino.

“Integração” se refere mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego se dá também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram em 1969 na Europa. Sua noção básica é o princípio da normalização.

Trata-se, portanto, de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Na Integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências, destaca Mantoan.

A integração escolar pode ser melhor compreendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, provocando um inchaço desta modalidade, em virtude do deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

A inclusão escolar, por outro lado, questiona o próprio conceito de integração, pois são incompatíveis, uma vez que esta prevê a inserção escolar de forma radical,

completa e sistemática, isto é, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O mote da inclusão é não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início da vida escolar.

Por conta disso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com alguma deficiência ou os que apresentam dificuldades no aprendizado, mas envolve todos os demais alunos. A perspectiva inclusiva, portanto, elimina a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular.

O radicalismo da inclusão vem exigir uma mudança de paradigma educacional.

2. Inclusão escolar: Por quê? - Mantoan

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de grande parte dos alunos, que são marginalizados dentro do ambiente escolar, por privações

81

constantes, desenvolvendo baixa autoestima resultante desta exclusão que também pode ser social. Esses alunos são conhecidos das escolas, pois repetem, são expulsos, evadem e são rotulados como malnascidos e com maus hábitos.

O fracasso, quando examinado, adota soluções que partem do pressuposto de que é no aluno que se acham as dificuldades.

Para Mantoan, a inclusão total e irrestrita é uma ótima oportunidade que temos de reverter a situação da maior parte de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado dentro delas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele deixou de aprender, mas raríssimas vezes se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam culpabilizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão etc.

Por outro lado, nós estamos habituados a repassar nossos problemas para colegas “especializados” que nos tiram o peso das nossas limitações profissionais.

A questão da identidade X diferença - Mantoan

A autora questiona perguntando que ética ilumina nossas ações na direção de uma escola para todos?

Mantoan aborda, nesta indagação, questões a respeito das propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão, chamando atenção para a forma como estas identificam e tratam as diferenças, isto é, será que reconhecem e

valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Muitas vezes encontramos respostas na orientação por dimensões éticas conservadoras que se expressam pela tolerância e respeito ao outro que são sentimentos a serem analisados com cuidado, isto porque, nesta circunstância se circunscreve em forma essencialista e generalizada, percebendo a diferença como fixa, finalmente estabelecida, cabendo só respeitá-la.

Observa a autora que, muitas vezes, estas propostas entendem as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois, acredita-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas. Com base nesta ideia é que se criam espaços educacionais protegidos à parte, restringidos a determinadas pessoas, ou seja, àqueles que denominamos Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

A diferença nesses espaços “é o que outro é” ... “é o que está sempre no outro”. Em outra dimensão ética transformadora, que referenda a inclusão escolar as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas. Sabendo que elas são produzidas, não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente.

82

Por esses motivos, reconhecemos a lógica que se baseia na igualdade, assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, à priori, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade.

Em contrapartida, Mantoan propõe tomarmos a diferença como parâmetro ao invés destes modelos que adotam a igualdade como referência. Quando não fixamos mais a igualdade como norma, fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”.

No cenário da cultura global e à globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política indenitária (como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais). Há um sentimento de busca de raízes e de afirmação das diferenças.

Diz Mantoan que este processo (a normalização), pelo qual a educação especial tem sido proclamada, propõe de forma sutil, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. É preciso lembrar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as

pessoas. Há diferenças e igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

A questão legal - Mantoan

Ainda que sob a garantia da lei, podemos assistir o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com as políticas educacionais.

Como não podem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros e outros correm o risco de serem admitidos e considerados como PNEE.

O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela impressão dos textos legais que fundamentam nossas propostas educacionais, tornando difícil a dificuldade de se distinguir o modelo médico pedagógico do educacional escolar da modalidade de ensino da educação especial.

Assinala Mantoan que problemas conceituais, desrespeitos a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são as grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar.

Quando garante a todos o direito à educação e à escola, a Constituição Federal não faz distinções e, é para todos mesmo. Assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Isso significa que para que todos possam atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a

83

cidadania, entende-se que a educação não pode se realizar em ambientes segregados.

No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “ [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O preferencialmente refere-se a atendimento educacional especializado.

Na concepção inclusiva o atendimento, como por exemplo o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) do código braile, deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola regular e comum é o ambiente mais adequado para se

garantir o relacionamento social.

Como em nossa Constituição consta que a educação visa o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma diferenciação que estaria limitando em si mesmo o direito à igualdade dessas pessoas.

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais deve ser a regra.

Por outro lado, o Brasil é signatário da Convenção para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999), tendo criado documentação como decretos que se referem aos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância da Convenção para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência é porque deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência e define a discriminação como... toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No entanto, para a Convenção da Guatemala, não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

Já a LDB de 1996 que diferencia educação com base nas condições pessoais, admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes “especiais”.

84

É bom lembrar, contudo que, quando a LDB de 1996 não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais, mas, segundo nossos juristas, nada impede que outros órgãos normativos como os Conselhos de Educação e o Ministério da Educação e Secretarias emitam diretrizes considerando os termos da Convenção de Guatemala.

Em síntese: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que vislumbrem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Os cursos de formação de professores devem alterar seus currículos para que todos aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Por outro lado, os serviços de apoio especializados, e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum.

As creches e escolas de educação infantil, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças portadoras de NEE.

Todos esses motivos reviram nosso quadro educacional de cabeça pra baixo, para conhecê-los pelo avesso.

A questão das mudanças - Mantoan

Onde estariam bloqueadas as inovações que não vemos no nosso cotidiano escolar?

Onde estariam sendo bloqueadas?

O que impede que a inclusão seja bem recebida pelos professores?

Uma coisa, porém, é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia das escolas espalhadas por este país.

Uma das maiores barreiras a ser alterada é a ausência de desafios, a alterar a nossa velha forma de ensinar.

Ao nos depararmos com a inovação, logo encontramos meios para fazer como se fazia antes. Reforços paralelos reforço continuado, currículos adaptados continuam discriminando alunos que não damos conta de ensinar.

A inclusão, diz Mantoan, pegou as escolas de calças curtas. E o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa nova questão é o ensino

85

fundamental. A escola se vê ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes – novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a

aprendizagem.

Sabemos quais são os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.

Nesse sentido, encontramos as barreiras que apontam que o medo de aprender é o tempo das séries escolares; o erro tem que ser banido, pois o que o professor ensina é uma verdade pronta, absoluta e imutável; reprovações são necessárias, etc.

Os subterfúgios teóricos que distorcem de caso pensado o conceito de inclusão, condicionando-o à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola, precisam ser eliminados com urgência.

No entanto, Mantoan conclama que, nós professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos do que a fazem efetivamente, e acontecer a educação para todos. Temos que combater a crença no pessimismo. A inclusão se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos.

Incluir é necessário, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida e na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

3. Inclusão escolar: como fazer? - Mantoan

Para contribuir para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformá-las em ambientes verdadeiramente inclusivos é importante ressaltar que escola queremos.

Não adianta, porém, admitir o acesso de todos à escola, sem garantir a continuidade da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. O princípio democrático da educação para todos só se justifica nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não somente em alguns deles (os com ou sem deficiência).

Nas escolas das redes públicas e privadas que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar as mudanças podem ocorrer sob três ângulos:

- ❖ o desafio provocado por essa inovação;

86

- ❖ o das ações no sentido de efetivar essas mudanças nas turmas escolares

incluindo aí o trabalho de formação de professores; e

❖ o das perspectivas que se abrem na implementação de projetos inclusivos.

Para Mantoan, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. Para mudar a escola é preciso, entretanto, enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais são, no entender de Mantoan:

- 1) recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- 2) reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercidos nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- 3) garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
- 4) formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Recriar o modelo educativo - Mantoan

Recriar esse modelo educativo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue:

aproximar os alunos entre si;

fazer das disciplinas meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e

ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Nas práticas pedagógicas, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento.

Em suma, segundo Mantoan, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar.

87

Reorganizar as escolas: aspectos pedagógicos e administrativos - Mantoan

Para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente,

nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo, neste sentido.

A reorganização das escolas está encadeada nas ações que estão centradas no projeto político-pedagógico.

Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem a comunidade escolar, diretores, professores, coordenadores, funcionários e pais, sobre a clientela e recursos, humanos e materiais disponíveis na escola.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprendizado. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de boa qualidade, o professor levará em consideração esses limites, e explorará adequadamente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de se agir com coerência e realismo ao admitirmos que as escolas não existem para formar apenas alguns membros das novas gerações, os mais capacitados e privilegiados. A organização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados. Ao serem alterados os rumos da administração escolar, a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático que os encerra em seus gabinetes e readquire um papel pedagógico, pois amplia a presença destes nas salas de aula e nos demais ambientes educativos das escolas.

Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões - Mantoan

Mantoan insiste em acentuar na necessidade de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a uma visão unidirecional, de transferência do saber.

A educação não disciplinar (Gallo, 1999) reúne essas condições, ao propor:

- ❖ o rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares;
 - ❖ a formação de redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados;
 - ❖ a integração de saberes, decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido;
 - ❖ policompreensões da realidade;
- 88
- ❖ a descoberta, a inventividade e a autonomia do sujeito, na conquista do

conhecimento;

- ❖ ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade sociocultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desencarnado e no conhecimento pelo conhecimento.

Para Mantoan, o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras coisas, de se deixar de lado o caráter transmissivo do ensino praticado hoje e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se opõe a toda a qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

O ponto de partida para se ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para este aluno ou aquele grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno e não pelo professor no ato de ensinar.

Para se ensinar a turma toda, vamos contra certas práticas consagradas nas escolas.

- ❖ propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ❖ ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;
- ❖ adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- ❖ servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- ❖ propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudoadesão do professor às inovações;
- ❖ organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo, para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina, e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- ❖ considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno.

E a atuação do professor?

Como grande parte dos professores tem uma visão funcional de ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático de suas aulas é inicialmente rejeitado.

Nesse sentido, Mantoan reconhece que inovações educacionais, como a inclusão, também mexem com a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Preparar-se para ser um professor inclusivo? - Mantoan

A justificativa mais comum entre os professores, quando resistem à inclusão é não terem sido preparados para isso.

Na formação continuada, os professores reagem à metodologia que a autora sugere, porque estão acostumados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Grande parte deles concebe a formação como sendo um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade, um certificado.

Os professores reagem à formação em serviço, neste sentido, porque:

1) por esperarem que os formadores, ensinem a trabalhar com turmas heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, do mesmo modo como ensinam nas aulas;

2) acreditam que os conhecimentos que necessitam referem-se às conceituações, etiologias, prognósticos das deficiências etc.

3) querem resolver problemas pontuais a partir de regras gerais.

Os dirigentes de redes de ensino tem expectativas semelhantes, quando solicitam a formação.

Se, de um lado, é necessário continuar investindo na formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio.

A proposta de formação que Mantoan nos apresenta parte do “saber fazer” dos profissionais que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

É no questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias que o professor precisa ser formado. O foco da formação seria o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos

alunos. Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo dado a toda a turma, pois ele passa a ser um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar indo bem, não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Mantoan, a inclusão é um caminho sem volta.

A escola prepara o futuro e se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bastante diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.

O movimento inclusivo convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.