

Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra

Claudemir de Quadros
Guacira de Azambuja
organizadores

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO



IRANÍ RUPOLO
Reitora

CLARÍCIA TEREZINHA THOMAS
Vice-Reitora

INACIR PEDERIVA
Pró-Reitora de Administração

VANILDE BISOGNIN
Pró-Reitora de Graduação

OSWALDO ALONSO RAYS
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

MARA REGINA CAINO MARCHIORI
Pró-Reitora de Extensão

CLAUDEMIR DE QUADROS
GUACIRA DE AZAMBUJA
Organizadores

Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra

Centro Universitário Franciscano

2003

Copyright©Unifra.

Maria de Lourdes Pereira Godinho
REVISÃO DE LINGUAGEM

Art/Meio Propaganda
PRODUÇÃO DA CAPA

Art/Meio Propaganda
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

S 115 Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra/
Claudemir de Quadros, Guacira de Azambuja (Orgs.) -
Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.
237 p.

I

1. Professor – Formação. 2. Ensino Superior. I. Quadros,
Claudemir de (Org.) II. Azambuja, Guacira de (Org.)

CDU 371.13

Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra

Apresentação

A atualidade do tema “formação de professores” pode ser constada não só no Brasil como em inúmeros outros países. Mesmo sem se fazer um exaustivo estado da arte, pode perceber-se o número crescente de estudos e publicações que, direta ou indiretamente, abordam o tema nas suas mais variadas dimensões e contribuem, de forma significativa, para a evolução do conhecimento na área.

Da mesma forma, no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - Unifra, instituição de ensino superior confessional católica, a formação de professores, especialmente para a educação básica, tem recebido atenção desde a criação da instituição em 1955. A trajetória histórica da Unifra nessa área tem permitido, nos últimos anos, o desenvolvimento de estudos e a proposição de projetos pedagógicos que conferem à “formação de professores” uma importância de primeira grandeza no contexto dos cursos que oferece.

A publicação que ora apresento, *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra*, organizada com a prof^a Guacira de Azambuja, aborda algumas dimensões atinentes à “formação de professores”, tal como vem sendo tratada no âmbito do curso de Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial. Esse curso tem por finalidade precípua a formação de professores em serviço, oriundos dos sistemas municipais de educação de dezenove municípios da região Central do estado do Rio Grande do Sul.

Assim, a publicação contempla diversificadas leituras sobre o tema “formação de professores”. A primeira parte, denominada *Saberes e dizeres na formação de professores*, apresenta 13 artigos elaborados por professores que atuam no curso e que discutem, cada um no âmbito mais próximo da sua disciplina, concepções, propostas e resultados de estudos ou de observações levadas a efeito nos últimos quatro anos.

Na segunda parte, intitulada *Formação de professores: diversidades e atualidades*, estão publicados textos dos professores Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da PUCRS, Jacques Therien, da UFCE, e Alfredo Veiga Neto, da Ufrgs, que originalmente foram apresentados na forma de palestra no decorrer da 8ª Jornada Nacional de Educação, promovida pela Unifra no ano de 2002. A 8ª Jornada teve como temática central a “formação de professores” e

também se insere na perspectiva do curso de Pedagogia que visa a promover o debate e estimular reflexões que qualifiquem o desenvolvimento das atividades propostas no âmbito dos cursos mantidos pela Unifra.

Faço questão de oferecer um destaque especial à terceira parte da publicação, denominada *Construção e revelação dos saberes discentes*. Nela, são apresentados sete artigos elaborados por grupos de alunos do curso de Pedagogia. Os textos refletem uma trajetória de sete semestres durante os quais o curso foi desenvolvido, os interesses, preocupações e perspectivas assumidas pelos alunos que são, no fundo, profissionais em formação.

Finalmente, cabe destacar que a publicação d'os *Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra* insere-se no contexto de um projeto de futuro em que se articulam o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a promoção das jornadas nacionais de educação e o estímulo à reflexão e à produção científica sobre a temática formação de professores. Espera-se, com isso, a constituição e, sobretudo, a consolidação de linhas e grupos de pesquisa e a permanente qualificação dos professores e dos alunos envolvidos no curso.

Claudemir de Quadros.

Sumário

Parte um: Saberes e dizeres na formação de professores	11
Construção do conhecimento e compromisso com a mudança Rosane Carneiro Sarturi	12
Processos formativos da docência e suas implicações na prática pedagógica: cultura, representação e saberes em questão Guacira de Azambuja.....	17
Da reprodução de texto a produção de conhecimento: uma formação de cidadania Marília Nunes Dall'Asta	31
Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre a prática docente Ana Rosa Zurlo Dellazzana.....	39
A formação do pedagogo e as competências para ensinar Adélia Juracy Zuse et al	46
Os dizeres e saberes do ofício docente: o que a ludicidade tem a ver com isso Patrícia do Amaral Comarú Janice Vidal Bertoldo	67
A pesquisa no ofício do professor: saberes da prática investigativa Adriana Carlosso Irion et al	77
Saberes e dizeres de professores sobre motricidade e aprendizagem escolar: Geórgia Maria Ferro Benetti.....	85

Aprendizagem, arte e cultura Dinára Valladão Ferreira Mello	88
Formação de professores e o ensino de ciências Rosemar de Fátima Vestena	93
Proposta metodológica para o ensino de história Aristeu Castilhos da Rocha	101
Reflexão sobre a necessidade de uma revisão crítica na formação do professor de filosofia Maria Alice Coelho Ribas et al	111

**Parte dois: Formação de professores:
atualidades e diversidades 121**

Atualidades e diversidades na formação de professores Maria Helena Menna Barreto Abrahão	122
A pedagogia no atual contexto de formação para a docência dilemas na identidade de uma profissão Jacques Therrien	130
Os estudos culturais e a formação docente Alfredo Veiga-Neto	138

**Parte três: Construção e revelação dos saberes
discentes 143**

Possíveis contribuições do professor na cultura do fracasso escolar Mara Lopes Robaina et al	144
--	-----

Conflitos na educação: desvendando as dificuldades de aprendizagem Fátima Regina Lopes Cassol et al	158
Causas que dificultam a alfabetização na 2ª série Ávida de Fátima de O. Brondani et al	175
Contribuições do lúdico na aprendizagem Ilva Terezinha Mozzaquatro et al	195
O desafio da inclusão Andréa Bertoldo Ferraz et al	210
Processo de produção do material didático para educação a distância Alessandra Vieira Zancan et al	222

Parte um

**Saberes e dizeres na formação
de professores**

Construção do conhecimento e compromisso com a mudança

Rosane Carneiro Sarturi¹

Durante mais de vinte anos de experiência profissional tenho buscado sempre o aprimoramento da minha capacitação. Este trabalho realizado com os alunos do curso de Pedagogia, regime especial, também enriqueceu e fortaleceu meu compromisso como educadora, mais especificamente, com a formação de professores.

Ao compactuar com os pressupostos freireanos, penso que a base de qualquer teoria e a chave do conhecimento encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir de impressões retiradas do universo vivido.

Os participantes do curso, na sua maioria, já atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, trazem na sua bagagem uma riqueza de experiências que necessitam ser resgatadas, valorizadas e trabalhadas, para que, a partir delas, seja possível refletir sobre a prática pedagógica e encontrar alternativas para sustentar a mudança qualitativa com a formação continuada destes profissionais que assumem o desafio de freqüentar a universidade e retomar seus estudos formais.

A avidez em aprender, a inquietude curiosa, da qual nos fala Freire, foram imprescindíveis para envolver o grupo em debates e discussões que pudessem contribuir para a transformação de uma prática pedagógica tradicional, apontada pelos próprios participantes no decorrer das aulas e evidenciada na pesquisa realizada pela Comissão Executiva de Avaliação Institucional - Ceav, em janeiro de 2002 (Quadros; Azambuja, 2002).

A organização das ementas e planejamentos curriculares do curso extrapolaram a mera seleção de conteúdos, pois as características específicas do seu universo de alunos, evidenciadas na pesquisa anteriormente citada, trazia para nós, professores, um quadro diferenciado do perfil de alunas e alunos que, tradicionalmente, constituem o quadro discente das universidades, exigindo-nos uma postura ainda mais atenta e aberta ao diálogo, o que possibilitou a instauração de um espaço de aprendizagem recíproca e permanente.

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria e na Unisc.

Ao partir das suas experiências e ao estabelecer um diálogo permanente entre a teoria e a prática, como contradições não antagônicas, que se intercomplementam e que precisam encontrar o equilíbrio entre elas para promover o salto qualitativo tão apregoado em textos oficiais e acadêmicos, o desenvolvimento do curso foi elaborando o seu perfil.

Segundo Sacristán (2001), a resposta para as perguntas que querem saber como são e atuam os professores dependem das considerações sobre a sua formação pedagógica, sua bagagem cultural, suas qualidades pessoais, seu *status* social, as condições e regulações de seu trabalho, sua ética profissional e sobre a concepção que possuem de si mesmos como profissionais e educadores.

Esta colocação serve de sustentação para as posturas adotadas tanto pela instituição, quanto pelos docentes do curso, marcadas pela tolerância, traduzida por Freire (1994, p. 186), como a "virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele", sem esquecer que isto é um dever de todos, nas nossas relações com os outros, respeitar o diferente sem sermos obrigados a concordar com tudo o que o outro diz, e que não implica em pedir desculpas toda a vez que se arrisca a discordar, mas estabelecer um diálogo, o qual implica em ouvir o que o outro tem a nos dizer.

A caminhada, que teve início em janeiro de 2000 e da qual eu tive o privilégio de participar, permeada pela expectativa, ansiedade e receios, se solidificou no decorrer do caminho, um caminho que, como diz o poeta espanhol Antonio Machado, foi se construiu ao caminhar, posto que não é predeterminado e não aceita as concepções mecanicistas e nem mesmo a morte da história, ao contrário se fortalece e amadurece, na medida em que os conhecimentos não são informações descontextualizadas e estancados da realidade.

As reflexões desenvolvidas neste trajeto promoveram a tomada de consciência sobre a responsabilidade e o compromisso que o professor, na sua comunidade escolar e na sociedade como um todo, tem diante da formação de um cidadão crítico, participativo e consciente. Este objetivo é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases e que depende diretamente do profissional da educação e, conseqüentemente, da sua formação como tal.

As ponderações que dão corpo ao texto são fruto de uma retomada que agora faço diante do processo deste curso que se encontra próximo da conclusão e é com este sentimento que eu me dirijo aos meus alunos e os convido para retomarem colocações

realizadas no início deste ciclo, quando subestimavam as suas capacidades e temiam não alcançar seus objetivos. Espero que hoje tenham percebido que, em um mundo de incertezas, a busca não termina aqui, que a consciência do inacabado, apontado por Freire (1999b), como um dos saberes necessários à prática educativa, é indispensável para fortalecer o compromisso do profissional com a mudança e não com a estagnação.

Este pequeno texto tem a pretensão de estabelecer o eixo central existente entre as oito disciplinas que eu ministrei durante o curso. Defensora dos princípios da interdisciplinaridade, não poderia desconsiderar as inter-relações existentes entre História da Educação; Política do Ensino Fundamental, Teorias do Currículo; Educação de Jovens e Adultos, Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento; Pesquisa em Educação e Gestão Escolar, pois correria o risco de ser incoerente com as discussões estabelecidas durante os encontros destas disciplinas, uma vez que todas elas contribuem para que o curso de Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atinja uma das suas finalidades: "responder às exigências nascidas com as novas condições profissionais pelas quais passam a sociedade, a educação e a cultura de nosso tempo" (Quadros; Azambuja, 2002, p. 18).

Quando falo da interligação entre elas, refiro-me à intercomplementariedade, porque não é possível entender as teorias educacionais sem contextualizar histórica e politicamente as experiências, sem considerar homens e mulheres em sua totalidade, como seres humanos que pensam, agem e vivem em sociedade.

Aproveito o canal de comunicação estabelecido por esta publicação para reforçar o chamamento feito em outras ocasiões aos alunos do curso com relação ao livro "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente", sobre a analogia desta obra com os "Minutos de sabedoria", porque, seja qual for a página aberta, sempre encontraremos alguma coisa para refletir sobre a nossa profissão, sobre o "ofício de mestre", como tão bem intitulou Arroyo em 2000.

Ao escrever Pedagogia da autonomia, Freire (1999b) relaciona uma série de exigências da tarefa de ensinar e que foram, diretamente e indiretamente, mencionadas neste pequeno texto, para promover o que Piaget (1995) chamou de abstração reflexionante², e possibilitar um processo de reflexão permanente sobre o

² Neste ponto serve o primeiro resultado das abstrações reflexionantes que é a capacidade do sujeito de diferenciar um esquema de coordenação e aplicá-lo de uma nova maneira.

compromisso do profissional da educação e os conhecimentos necessários para o seu fazer pedagógico. Assim, conforme Freire (1999b), ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Todavia, não podemos esquecer de que existem três princípios que sustentam estas necessidades: "não há docência sem discência"; "ensinar não é transferir conhecimento"; e "ensinar é uma especificidade humana", o que requer de nós, educadores, uma retomada dos fundamentos epistemológicos que orientam nossa prática, bem como uma avaliação permanente do nosso trabalho, pois conforme este mesmo autor sustenta em toda a sua obra, a educação não é alavanca da mudança, ela sozinha não faz nada, porém não existe mudança que não passe pela educação, o que aumenta ainda mais o nosso compromisso como profissionais da educação seja em qualquer dos níveis da escolaridade formal.

Depois destas pinceladas reflexivas, é importante dizer que as preconizações aqui defendidas não são mero idealismo, porque se sustentam na materialidade da experiência feita, dos objetivos alcançados e da busca permanente.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. *Educação e mudança*. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

PIAGET, Jean. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução por Fernando Becker e

Petrolina Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de (org.). *Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 2 ed. Madri: Morata, 2001.

Processos formativos da docência e suas implicações na prática pedagógica: cultura, representação e saberes em questão

Guacira de Azambuja¹

Introdução

Nos últimos vinte anos, constatou-se que os estudos sobre a docência aumentaram significativamente tendo eles os mais variados enfoques. Assim, tem-se estudado desde os discursos sobre os saberes na prática pedagógica ao desestímulo percebido nos profissionais em relação à docência. Estes estudos serviram, e ainda servem, ao universo educacional e, principalmente aos professores, não só como fonte de conhecimento e reflexão sobre os diversos aspectos da profissão, mas também como alerta sobre as dimensões representativas da profissão de professor na sociedade.

Na pesquisa que realizei recentemente, no curso de mestrado, sobre processos de formação de um professor², verifiquei, utilizando-me de categorias de investigação como imaginário social, processos de formação, saberes docentes, subjetividade e gênero, a necessidade e carência existente de auto-reflexão por parte do professor colaborador da pesquisa em relação à sua prática pedagógica. Então, foram os estudos dirigidos e propostos nessa pesquisa, que possibilitaram ao professor envolvido o encontro e construção de possíveis respostas e compreensões em relação a algumas atitudes e práticas pedagógicas até então desenvolvidas por ele.

Olhar o contexto da profissão docente sob a ótica dos processos formativos é interessante porque possibilita o conhecimento das representações sociais que circulam na cultura sobre a atividade docente e, também do próprio professor, considerando as condições atuais para efetivação da profissão, numa ampla abordagem que envolve a multiplicidade de culturas durante os processos constitutivos de formação e que são expressos nos diferentes modos de manifestação da prática pedagógica.

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

² AZAMBUJA, Guacira. *Processos de formação de um professor*. Santa Maria: UFSM, 2000. (Dissertação de mestrado).

Como processos de formação são entendidos todos os fatores colaborativos, positivos ou negativos, da vida do indivíduo (Moita, 1995) e que podem presentificar os perfis profissionais que foram assimilados ou rejeitados, retratando o instituído e o instituinte nos grupos sociais, constituem-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, devido também, às condições de infra-estrutura de um modo geral – materiais pedagógicos, organização espacial escolar, horário para reuniões de estudo e debates com os colegas, formação continuada e, não posso deixar de mencionar, o simbolismo de valorização da profissão por meio do salário.

A temática em questão

Os questionamentos a respeito do ser professor e da prática pedagógica. De uma maneira mais ampla, sintetizadas em quatro perguntas: por que a escola se encontra da maneira como está? Que fatos fazem com que os alunos, em número cada vez maior, continuem a repudiá-la? O que fazem os profissionais diante dessa realidade? Quais seriam as possíveis medidas para transformar, positivamente, este contexto?

Na tentativa de responder esta complexa situação, meu argumento perpassará pelas temáticas: formação, representação, cultura, saberes docentes e prática pedagógica³.

O primeiro ponto a ser trabalhado é o da formação docente, pois, considerando-se os seus processos que “dizem respeito, tanto à educação formal, realizada em instituições formadoras, onde os saberes específicos são transmitidos e apreendidos, quanto à educação informal, decorrente de experiências de vida, estudos adicionais, percepção, habilidades, entre outros que são apreendidos e/ou desenvolvidos em ambientes que não os das instituições formais”, esta trajetória é constituída e marcada por inúmeros acontecimentos, sejam estes bons ou ruins, pessoais ou sociais, de cunho financeiro ou afetivo (Azambuja, 2000, p. 1).

Esses acontecimentos produzem o que denomino de ranhuras, ou seja, marcas positivas ou negativas que, na sua maioria, permanecem armazenadas com o sujeito que as vivenciou.

³ Não respeitando, necessariamente, a ordem mencionada.

Poucas são as vezes que estas ranhuras tornam-se públicas⁴, pensadas, resolvidas e enfrentadas pelo próprio indivíduo, o que não impede, com o passar do tempo, que venham à tona, revestidas de uma nova roupagem as ranhuras reaparecem de maneira primitiva por meio de ações e posturas, que permitem visualizar a ausência de reflexão e melhoramento humano, principalmente, no que diz respeito ao conteúdo retido nas ranhuras. Isso demonstra, por parte do sujeito que as vive, o professor, desconsideração em relação a uma fatia significativa de sua vida.

Assim, a necessidade e importância de conhecer e refletir sobre os processos formativos da docência mostram-nos a sua implicabilidade na prática pedagógica e, conseqüentemente, na constituição da identidade docente. Grillo (2001, p. 79), ao comentar sobre a docência, diz-nos que esta: “envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

Isso nos remete, mais uma vez, a conceber a inseparabilidade, para o professor, da vida pessoal da profissional, pois nesta, os processos formativos ocupam e fazem a diferença, principalmente, no momento da prática pedagógica, porque “a formação do docente é essencial na qualidade da educação” (Enricone, 2001, p. 53). Quero primar, com isso, o papel revigorante que exerce a reflexão em relação aos processos formativos, às dimensões da atividade docente.

Repensar a caminhada com vistas à renovação e melhoria das finalidades educacionais às quais se propõe o professor, significa questionar para quem, como e o porquê da sua atividade e de seu perfil profissional. A pergunta seria: com qual objetivo o professor exerce seu ofício?

A relação entre atuação e formação é proporcionalmente direta, pois de acordo com o tipo de relação que se articula, que se institui na trajetória, ocorre a produção e reconstrução dos significados em relação à profissão, ao ser professor.

Nesse sentido, “a formação não pode ser entendida hoje apenas como aprendizagem de técnicas, mas também como desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão, na procura de equilíbrios que

⁴ As que são divulgadas, na sua maioria, é devido às pesquisas.

interliguem o pessoal, o profissional e o social” (Sá-Chaves In Alarcão, 2001, p. 93).

Dessa forma, evidencia-se a complexidade da atividade docente, pois esta não se limita a questão da instrução, ela envolve e contribui para a formação da personalidade, do espírito crítico e político dos indivíduos, tanto no que se refere a sua dimensão individual, a sua relação consigo mesmo, quanto à sua dimensão coletiva, abordando o famoso jargão formar para a cidadania.

Considerando-se o que foi exposto até o momento, os processos - formal e informal - de formação de professores mostram-se intimamente ligados com a questão cultural, pois ambos, cultura e formação de professores, são construídos e reconstruídos no âmbito social.

O entrelaçamento entre cultura e formação é visualizado na fala de Silva (1999b, p.133-134) ao se referir à cultura como “um campo de produção de significados, campo no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” ou ainda, “é a definição da identidade cultural e social de diferentes grupos; campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas a forma como as pessoas e os grupos devem ser”.

Assim, formação e cultura colaboram na estruturação da percepção da organização concreta e simbólica de toda a vida social. Isto nos remete a pensar que, a produção da prática pedagógica relaciona-se com o modo com que nos percebemos e nos colocamos no mundo, pelas práticas exercidas no cotidiano, de modo diferenciado ou hegemônico, assumindo posições, que na maioria das vezes, estão de acordo com o que a cultura social e local determina. Implica, conseqüentemente, na concepção e distribuição do poder e resulta em práticas e identidades diferenciadas.

Quero dizer com isso que a prática pedagógica é irrigada e alimentada pela representação cultural instituída e instituinte sobre a profissão professor e, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1992, p.16).

Nesse sentido, no contexto formativo, cultura, saber e identidade se imbricam num processo dinâmico, pois são produzidas no âmbito sociocultural e, conseqüentemente, sofrem influência das épocas, tempos e locais em que são realizados, bem como dos formadores envolvidos neste processo formativo.

De acordo com esse enfoque, podemos nos referir à identidade, conforme Silva (2000b, p.69), como identidade cultural,

sendo essa compreendida “em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo”.

Compreendendo que os sujeitos sociais se constroem como tais num processo continuado e dinâmico por meio de diferentes práticas sociais de cada sociedade, pode pensar-se que a formação e atuação docente é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais devido à existência de jogos culturais que buscam a “luta por hegemonia e predomínio político” (Silva, 1996, p. 181). Assim, a formação e o saber docentes são produções culturais, em função da permanente construção e reconstrução das relações sociais que se apresentam no cotidiano, nas narrativas que movimentam esta dinâmica social e, que por fim, resultam na maneira como se deseja que as pessoas sejam.

Em decorrência, a prática pedagógica existente na escola expressa os delineamentos do processo formativo, por meio das formas de lidar, apresentadas também pelos professores, com as situações do contexto que, muitas vezes, mostram-se imprevisíveis aos “princípios” de formação perpassados por estes, bem como nas demais ações lá praticadas, as quais mexem com representações simbólicas vividas neste espaço e com sua cultura de modo geral.

Nessa perspectiva, mencionam-se duas, das três concepções de identidade a que Silva (2000a, p. 10-12) faz referência: uma “a do sujeito sociológico” formada na interação com os demais indivíduos sociais, conforme a cultura de suas realidades; a outra, “a do sujeito pós-moderno” que se apresenta de modo diferenciado, conforme a paisagem se coloca, ou seja, não há uma identidade, mas várias identidades que são representadas/apresentadas de acordo com as situações vividas.

É por meio do conhecimento das identidades e representações sobre a docência que também se compreende como se instituem os modos de agir dos professores em diferentes épocas como agentes e sujeitos dos processos constitutivos da cultura e dos saberes, pois é por meio “da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam [os professores] definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio” (Silva, 1996, p. 181).

Havendo uma inseparabilidade entre processos formativos - formais e informais - e identidade, a ação docente demonstra a estrutura da identidade que faz parte da formação dos professores. Assim, a identidade docente se torna pano de fundo dos processos formativos, em que a representação de ser professor produz uma variedade de deslocamentos das posições que o sujeito ocupou,

ocupa ou poderá ocupar, apontando para substituições ou não de uma pluralidade de elementos que possibilitam a sua construção histórica.

Por isso, utilizo-me do termo representação da forma como é concebido nos estudos culturais como “uma das práticas centrais na produção da cultura um ‘momento’ chave no chamado ‘circuito da cultura’ no qual os significados são produzidos, e circulam, por meio de diversos processos e práticas” (Wortmann, 2000, p. 5).

Nesse sentido, é importante conhecer as implicações dos processos formativos da docência na prática pedagógica identificando quais saberes são mobilizados, como e em que momentos são postos em prática, pois o espaço de sala de aula é, na maioria das vezes, um espaço desconhecido e por isso, desconsiderado, mas sabe-se que é um dos lugares repleto de representações que marcam e direcionam as vidas.

É por meio das práticas e relações pedagógicas que o professor manifesta os seus saberes, ou seja, não os coloca de uma forma homogênea, igualitária, mas prioriza-os e valoriza-os, conforme as necessidades postas pela realidade de sala de aula (Tardif, 2002).

O saber do professor nunca é isolado, ele é sempre um compósito de elementos que circulam e articulam a vida pessoal e profissional. De acordo com Tardif, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc” (2002, p. 11).

A instituição escola, por meio de suas práticas, revela nas suas relações e determinações, como os profissionais atuam, o que revela a maneira como eles estão concebendo ou pensando a educação e sua profissão.

Nesse sentido, Postic (1993, p. 26-27) nos alerta sobre a importância do professor e a produção de sentidos que ele desencadeia nos sujeitos com os quais se relaciona

os professores são representações simbólicas no imaginário do aluno, encarnam forças maléficas ou benéficas, imagens vindas das primeiras relações intersubjetivas, reais ou imaginárias, com os que os cercam. Os modelos arcaicos de hostilidade, de agressividade, ou de adesão, de submissão são personificados por professores.

A relação professor-aluno requer, principalmente, por parte do docente, a mobilização e uso dos saberes, estes já apreendidos, construídos, reconstruídos ou em processo contínuo de (re)construção. O modo como os professores utilizam os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (Tardif, 2002, p. 36).

Conhecer quais saberes são empregados na prática pedagógica, implica, conhecer antes, os processos formativos dos docentes, bem como os fatores que neles influenciaram, para então, compreender-se não só a construção do perfil profissional mas também as suas produções e mudanças em relação a sua atuação e aos saberes, que ora se destacam na ação pedagógica.

Para Tardif (2002, p. 36-40), os saberes docentes são em número de cinco: os saberes profissionais que são trabalhados e divulgados durante a formação formal do docente e, que posteriormente, podem ser colocados em prática; os saberes pedagógicos são vistos na prática educativa por meio de representações e orientações da atividade educativa em função de ideologias que legitimam técnicas e comportamentos justificáveis em teorias; os saberes disciplinares dizem respeito a todos os saberes existentes, independentes dos cursos de formação; os saberes curriculares presentes nos programas e currículos escolares; os saberes experienciais são aqueles saberes adquiridos e validados pela experiência individual e coletiva dos docentes.

É pertinente acrescentar ainda que os saberes sociais⁵ apresentados pelos professores sejam sempre analisados e considerados como componentes culturais, pois sua existência se deve à diversidade dos acontecimentos sociais. Por isso, o ideal é que os saberes docentes caminhem ao encontro das necessidades discentes, pois é a partir de práticas que respeitem as necessidades singulares (fracassos, sucessos, frustrações, curiosidades, etc.) que se busca demonstrar a importância e o sentido que a escola possui bem como a relação entre saber e prática dos profissionais que a constituem.

A busca incessante de metodologias a serem utilizadas nas práticas de salas de aula refletem, muitas vezes, o insucesso, pois não se priorizam as reais necessidades e interesses dos alunos. Em

⁵ Termo utilizado por Tardif que significa “o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade” (2002, p.31).

momentos como este se questiona o que fazem os professores com os seus saberes? Ou então, que saberes estes professores construíram nas suas trajetórias formativas? Qual a relação estabelecida com o saber? Quais habilidades e saberes que os profissionais necessitam à prática pedagógica?

Os estudos e pesquisas realizados por Gauthier (1998) sobre o saber docente nos remetem ao universo de conhecimentos que necessitam os professores para desenvolver sua atividade denominando-o de “repertório de conhecimentos”. Um repertório de conhecimentos se refere ao “repertório total de habilidades, informações, atitudes etc., de que os professores necessitam para cumprir com as suas responsabilidades em sala de aula” (Gauthier, 1998, p. 62).

O autor se refere ao “repertório de conhecimentos” como um conjunto de regras estritamente cognitivas que viabilizam, ou ao menos deveriam viabilizar, a excelência educacional, os saberes que perpassam ou perpassaram em seus processos formativos e que, de uma maneira ou de outra, colaboram na construção do perfil e da prática docente.

Os conhecimentos ligados ao fazer pedagógico, constituintes do reservatório de saberes, dizem respeito a seis itens que, segundo Gauthier (1998) são:

a) os saberes disciplinares, que correspondem às diversas áreas do conhecimento disponíveis à sociedade, as quais o professor utiliza para o ensino e aprendizagem. Sozinhos, estes saberes não representam o saber docente (a matéria);

b) o saber curricular se refere aos procedimentos do professor em relação ao que está posto no currículo: se ele indaga, refaz selecionando, ou segue à risca o que é determinado (o programa);

c) os saberes das Ciências da Educação: são saberes relacionados à maneira de o professor existir profissionalmente; são trabalhados durante a formação formal, sendo, por isso, considerados saberes específicos;

d) os saberes da tradição pedagógica: é o saber das aulas, que se relacionam com a imagem/representação que cada um possui da escola, como produto da experiência vivida. Servem de molde, guia de comportamentos; podem ser adaptados pelo saber experiencial e validados pela ação pedagógica (o uso);

e) o saber experiencial: feito de pressupostos e argumentos não verificados cientificamente; decorrente do processo formativo ao longo dos anos de carreira (a jurisprudência particular);

f) o saber da ação pedagógica: é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público - testado por pesquisas em sala de aula. É o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.

Diante dos saberes citados, verifica-se a necessidade em priorizar o diálogo entre universidade e comunidade, principalmente escolar, pois a importância deste diálogo entre as partes favorecerá o reconhecimento das necessidades postas pela composição da realidade o que auxiliará as vias de formação do profissional, sabendo então quais saberes e competências propor. Não se quer com isso defender somente a lógica da natureza das disciplinas, mas

uma melhor articulação do componente pedagógico-didático da formação, no sentido da valorização do exercício da profissão docente, evitando repetições desnecessárias e dispêndio inútil da energia dos alunos, e a valorização do 'como' em relação ao 'que' em todos os componentes da formação, estimulando o espírito investigativo e a descoberta de caminhos individuais (Pardal, 2001, p. 107).

A importância da formação autônoma do profissional faz a diferença diante das situações, nas quais, ele deve decidir o que, o como, o quando e qual atitude tomar. Uma formação que não vise à autonomia faz com que a atividade profissional se desvalorize, pois, abre-se espaço para aqueles que não possuindo formação específica, penetrem e ganhem este espaço dizendo o que deve ser feito. Para que isso não ocorra, é preciso que se reconheça a cristalização das práticas educativas, bem como os valores, as crenças e os saberes para que se possa agir de forma retrospectiva e prospectiva objetivando a mudança e melhoria da qualidade educativa. Sacristán, citado por Neto-Mendes (2001, p. 118), diz que “é preciso encontrar sentido para as ações e para as práticas, tratando de dar significado ao que já foi, atualizando idéias prévias, selecionando o que vale a pena conservar e inventando mudanças no que seja conveniente melhorar”.

Mas, para se providenciar esta mudança, é preciso conhecer como os profissionais se formam e atuam. Nesta etapa, a matriz reflexiva dos processos de formação de Schön tem muito a contribuir, pois apresenta o caráter dinâmico, instável, incerto, ambíguo e imprevisível dos contextos de ação em que a homogeneização e as estratégias normativas de ação e intervenção

educativa cedem lugar à necessidade e atitude reflexiva em que a capacidade de dialogar com as situações e de diagnosticá-las sustentam ações construtivas no processo.

Donald Schön realizou análises importantes sobre como a formação dos profissionais deve estar imbuída da reflexão por meio do movimento reflexivo destes professores, do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Para Schön, a reflexão “deve preceder a **ação**, ser-lhe concomitante para poder ajustar-se continuamente aos objectivos e às flutuações das próprias circunstâncias e deve também suceder à própria ação num esforço da sua avaliação e possível reformulação prospectiva” (Sá-Chaves In: Brzezinski e Tavares, 2001, p.140).

Nesse sentido,

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Gómez, 1992, p. 102).

Considerando a importância da reflexão na trajetória de formação e atuação docente, justifica-se, neste esboço, a apresentação dos eixos norteadores dos processos formativos e, conseqüentemente, produtores do perfil docente. O contexto heterogêneo de valores, crenças e saberes apresentado pelos professores devem ser respeitados e considerados, pois “o profissional, mesmo quando partilha essa reflexão com outros cujas perspectivas obviamente enriquecem todo o processo, exerce os pressupostos do modelo democrático e reafirma um tipo de profissionalidade - a tarefa cognitiva - e não age simplesmente para realizar um exercício mecânico e rotineiro” (Sá-Chaves In Brzezinski e Tavares, 2001, p. 140).

É neste sentido que, trazendo a matriz reflexiva para o universo escolar e, principalmente, à prática docente de sala de aula, faz-se necessária a formação continuada para que se reafirme esse tipo de profissionalidade de que Schön falava anteriormente, bem como se promova a melhoria da qualidade educativa e social.

É preciso dizer que a reflexão na ação de que fala Schön, é posta por ele como “pensamento estratégico, assinalando o seu caráter intencional, deliberado e construído em função das circunstâncias que determinam a situação prática com a qual o profissional se confronta” (Pardal, 2001, p. 140-141). A qualidade do processo reflexivo exige uma atenção redobrada do professor tanto para o interior da sua própria prática, como para o exterior com seus alunos e condições sociais nas quais as práticas ocorram, havendo, pois, a valorização das dimensões sociais e políticas do ensino. A formação reflexiva que envolve tanto atitudes, saberes como competências proporciona condições para que os profissionais desempenhem um papel ativo na elaboração de objetivos, estratégias, avaliações, enfim, práticas que emanem da cabeça e das mãos dos professores, por meio de um ensino reflexivo que instigue nos mesmos o desejo de aprender e de ensinar sempre levando em consideração as responsabilidades do professor em sua prática, com a clareza de reconhecer e incorporar, na sua ação, a realidade sociohistórica em que se situa, estabelecendo parâmetros de ações contextualizadas e críticas, problematizando-as permanentemente.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, venho, mais uma vez, reafirmar a importância de refletir sobre a formação docente e suas implicações à prática pedagógica, principalmente durante os processos formativos formais. Por meio do referencial reflexivo, descortinam-se os processos formativos e os contextos da ação docente, mostrando qual o perfil docente que habita nas escolas, nas salas de aula, possibilitando a compreensão das práticas e seus mecanismos de existência.

Dessa forma, ao se tratar a formação docente e suas implicações à prática pedagógica, considera-se a trajetória percorrida e o contexto social em que vivem ambos - educador e educando - bem como suas necessidades e prioridades intelectuais diante da tentativa de ações que levem à transformação social.

Uma vez que a prática pedagógica envolve a mobilização de saberes e que estes interferem no desenvolvimento cognitivo e social do aluno, torna-se indispensável conhecer quais os saberes que são empregados no cotidiano escolar e como estes saberes são apresentados aos alunos, pois, o que há com a escola para ser tão indesejada atualmente?

Nesse sentido, é importante pensar que o desejo e a necessidade de transformação das práticas educativas não ocorrem instantaneamente apenas com a mudança nos currículos. É preciso mudar as maneiras de pensar dos profissionais envolvidos sobre todos os elementos que compõem o processo educativo, conforme assinala Pardal:

Um processo de transformação numa profissão não é, todavia, um processo mecânico. Se assim fosse, as mudanças inovadoras não teriam a complexidade que efetivamente apresentam. Transformar a profissão docente na direção apontada significa alterar a cultura docente. Alterar essa cultura significa interferir numa forma de ação que, por muitos considerada positiva no passado e no presente, configura a base da estabilidade de grupo e individual: o individualismo tradicional e o isolamento das disciplinas. Intervir nesta cultura pode significar uma agressão à autonomia individual e até a uma certa solidão criadora e uma desvalorização do estatuto profissional e social (2001, p. 105).

Abordar a cultura docente significa enfrentar desafios e conflitos que esboçam, ao mesmo tempo, insegurança e autonomia das direções que se querem tomar. A reflexão, neste momento, torna-se uma das formas/táticas mais adequadas para que se consiga conhecer, rever, sintetizar, excluir e criar eixos norteadores de habilidades e competências docente. Neste sentido, concorda-se com Neto-Mendes (2001, p. 114) ao dizer que “na ausência de verdades absolutas, optamos conscientemente pelo exercício reflexivo que decorre simultaneamente do aprofundamento teórico das questões e da vivência prática dos problemas”.

Assim, à medida que conhecemos as representações e as influências e interferências culturais que levaram à constituição do ser professor, bem como as relações deste com a prática pedagógica, há a possibilidade de evitar a reprodução das representações, e conhecer como se processa o movimento de produção pessoal, pela história de vida, como movimento inicial da cultura na formação de professores, pois a cultura é processo e dinâmica de identidade social.

Nesse sentido, faz-se mais do que uma conexão do contexto histórico e social entre as histórias passadas, relacionando-as com a prática histórica presente e verificando as mudanças nas relações

sociais provocadas pelas produções e instituições culturais dos discursos e representações que produzem o professor, de tal ou qual forma, em diferentes locais e tempos sobre a docência, pois “a representação não é nunca fixa, estável, determinada... ela é um sistema de significação e os processos e as práticas de significação são fundamentalmente sociais” (Silva, 1999 a, p. 41).

Bibliografia

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.
- AZAMBUJA, Guacira de. *Conhecendo os processos de formação de um professor*. Santa Maria: UFSM, 2000. (Dissertação de mestrado).
- ENRICONE, Délcia (org.). O professor e as inovações. In ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GÓMEZ, A . P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno In ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- HALL, Stuart. The work of representation In: HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação In CATANI, Denice Barbara, et al (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A . *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.
- NETO-MENDES, António A. O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARDAL, Luís António. Construção do conhecimento profissional da formação de professores na educação básica. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.
- SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. A construção do conhecimento profissional pelos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico In TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes (trad.). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- _____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais*. Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped. Porto Alegre, 2000.

Da reprodução de texto à produção de conhecimento: uma formação de cidadania

Marília Nunes Dall'Asta¹

Introdução

O que me leva a desenvolver este trabalho é a vontade de apresentar uma experiência vivida no âmbito do curso de Pedagogia: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em regime especial, da Unifra. Esse relato baseia-se em situações concretas e procura mostrar que é possível encontrar uma saída para a necessária formação de professores em exercício, oriundos do curso magistério ou técnico de ensino médio.

Ao iniciar o trabalho no curso de formação, muitos questionamentos se fizeram presentes, desde o primeiro encontro com os graduandos, no momento da abertura solene do curso, com a presença de autoridades e os 250 professores em exercício, iniciantes na graduação. Observando-os, pude constatar que possuíam idade entre 20 a 50 anos e experiência profissional entre dois e 22 anos, aproximadamente.

As indagações que se fizeram presentes foram: qual o significado ou importância que pode ter o ingresso num curso de graduação superior? Quais as expectativas entre a teoria e a prática que possuem e as que esperam receber no Centro Universitário? Quais esperanças habitam o coração dos professores-educandos, iniciantes no curso? Enfim, qual o desafio que estariam nos propondo a enfrentar?

Indagações essas e muitas outras povoaram, naquele momento, nosso pensamento exigindo um posicionamento e desejo de anotar cada situação vivida, a partir daquele momento, registrando-as para assim esboçar a trajetória que, conjuntamente, estaríamos trilhando.

Iniciou-se, então, o trabalho com o desafio lançado: poderíamos contribuir para a aquisição do conhecimento e formação de cidadania?

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

Metodologia em questão

O desenvolvimento deste trabalho consiste em uma análise de entrevistas, trabalhos e seminários apresentados no âmbito das disciplinas de Teoria de Currículo e Organização Curricular. Essas disciplinas exigem leituras variadas e profundas, muitas vezes, fora do cotidiano a que os alunos estavam habituados, de autores conhecidos e desconhecidos. Registros, opiniões, resumos, elaboração de textos, sempre que possíveis, foram trabalhados como forma de expressão e avaliação do conhecimento.

Após várias leituras, anotações de depoimentos dos alunos-professores, contidos nas entrevistas e trabalhos apresentados, chegamos a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Alguns temas, por sua constância, tornaram-se unidades de análise. Dentre elas, destacamos as formas freqüentes e inusitadas de aprender e explicar a realidade vivida no cotidiano profissional; conhecer cada professor entrevistado quanto à formação profissional; como se processam as relações dentro da escola e como são as relações com os órgãos oficiais de ensino e, finalmente, o que consideram êxito ou fracasso escolar.

Então, ao refletir cada texto apresentado oralmente, escrito ou em forma de seminários, foi analisada a resistência que apresentaram às tentativas de modificação do seu saber e saber-fazer.

Ao analisar, inicialmente, sobre formação continuada do professor em exercício e aprendizagem permanente do adulto, recorro às palavras de Dohmen, que afirma: “na educação permanente e continuada do professor, o único tipo de aprendizagem que ganha sentido com o tempo é aquela em que o mesmo pode reconhecer diretamente a finalidade e relevância daquilo que está aprendendo para sua situação pessoal” (1981, p. 5).

Espontaneamente, o discurso dos alunos se voltava para suas condições concretas de trabalho. A forma ansiosa por meio da qual se expressavam evidenciou a intensa necessidade e carência em redigir bem textos, baseando-se em bibliografias sugeridas.

Apesar das críticas construtivas iniciais, foi possível verificar o avanço e o enriquecimento dos resumos e textos dos trabalhos e seminários apresentados no final das disciplinas. Constatou-se, ainda, que a verdadeira formação continuada se dá quando, juntos, os profissionais da educação se dispõem a construir consensos sobre o que seja educar num contexto democrático.

Ao questionar sobre qual o primeiro sentimento vivenciado no primeiro contato com o Centro Universitário, como iniciantes de um curso superior, ou ao participarem da palestra de abertura do referido curso, foram surpreendentes algumas respostas recebidas:

“Senti uma emoção tão forte que minha garganta começou a fechar-se, chegando a tal ponto que pensei que fosse desmaiar” (aluna A).

“Esse (momento em questão), é sempre assim o início dos cursos superiores, ou estávamos sendo observadas por sermos tão diferentes da gurizada que entra na faculdade?” (aluna B).

“eu não sei se consigo chegar ao fim, isso aqui (Centro Universitário) é muito luxuoso e diferente do magistério que cursei” (aluno C).

“eu vou concluir a faculdade, custe o que custar, pois outra oportunidade eu não vou ter, ainda mais na minha idade” (aluna D).

“Isso tudo é um sonho que eu nem acredito que estou vivendo. O que será que vai acontecer quando vocês (professores do curso), começarem a nos cobrar nas provas?” (aluna E).

Pelas afirmativas conclui-se que o curso superior é a única e a grande oportunidade de formação continuada, ou seja, a grande esperança de ascensão tanto intelectual, social e possivelmente, financeira. Tal ascensão intelectual constatamos pelas afirmativas:

“Eu sou a primeira dos oito irmãos que conseguiu chegar na universidade” (aluna H).

“Meus pais são analfabetos e eu já sou professora há treze anos” (aluna G).

“Tenho um irmão que é técnico da Emater, e eu agora estou na faculdade” (aluna F).

A grande maioria dos entrevistados referiu-se ao curso de graduação como extremamente importante, e o marco inicial esperado seria uma complementação de sua prática profissional cotidiana representando uma oportunidade de atualizar-se, de relembrar e até mesmo de (re)valorizar aspectos que a rotina do trabalho escolar se incumbem de acomodar e alienar ao longo do tempo. Nas palavras de um entrevistado:

“esse curso vai trazer novas experiências e conhecimentos pra gente, né? Coisas que a gente desconhece ou não sabe aplicar lá com nossos alunos, apesar de tantos anos de trabalho... Acho que vai ser muito válido e importante e todos os quatro anos da faculdade, vamos si encontrar, né” (aluno I).

Percebeu-se que a grande maioria afirmou estar feliz em realizar o curso e dava-se conta, no entanto, das dificuldades de prática, que teriam a enfrentar, inclusive, por parte da comunidade escolar onde atuam. Adaptação de horários de aula nos finais de semana; reposição de carga horária, quando deveriam vir para faculdade, etc...

Ao analisar a ascensão social citada, registramos algumas falas:

“ora, desde que lá (comunidade) souberam que eu iria neste ano pra faculdade, já começaram logo a chamar atenção dos filhos dizendo: tua professora vai pra faculdade. Viu como é estudar? (aluna A)”.

“eu sei que depois da graduação eu não vou ser mais o mesmo, nem que seja na titulação que terei” (aluno G).

“é tremendamente bom termos esse crescimento, pois cada ano cursado representa uma escalada social enorme lá na minha comunidade, pois sou a única pessoa que chegou até aqui” (aluna A).

Hoje, os estudos sobre representações sociais têm os mais diferentes significados no que se refere a sua estrutura: sua presença está nos vários campos do conhecimento tais como Educação, Economia; Psicologia; Lingüística e outros.

Segundo Jodelet, “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo par a construção de uma realidade comum” (1989, p.36).

Podemos observar que são formas de construções elaboradas a partir do real. Mesmo se manifestando por meio da fala, da linguagem, sofrem, na verdade, influências das relações sociais e da realidade material.

Para que haja uma real transformação social há, sem dúvida uma necessidade tornando o saber um instrumento de crescimento pessoal e real a fim de que se constitua em um instrumento

indispensável à construção da sociedade e exercício da cidadania, pelo domínio do saber e aspirações do indivíduo em modificar a sua prática pedagógica.

Quanto à ascensão financeira, esta é e continua sendo uma das molas que impulsionam a vontade de progredir e lutar por uma formação continuada, como podemos registrar em algumas falas:

“Os 15% que vou receber vai ser meu pro resto da vida. Eu conquistei. Ninguém vai me tirar” (aluno G).

“Eu já tenho a licenciatura curta e estou completando-a com a plena. O aumento não vai ser tão significativo... nem sei bem, de quanto será... mas o que vier, será bem vindo” (aluna A).

“Eu mais vim para o curso superior, além da oportunidade que caiu do céu, eu ainda sei, agora, que não podia mais ficar de braços cruzados tendo só o magistério” (aluna I).

Pelo descrito anteriormente, os alunos-professores estão conscientes dos direitos que possuem quanto a planos de carreira, ou nível de promoção e aguardam com ansiedade tal ascensão.

Quando inquiridos sobre em que se baseava a relação dentro da escola e com os órgãos especiais de ensino, as falas foram todas baseadas em experiências cotidianas, iniciando por falar sobre o tipo de função que exerciam.

Conforme assinalado anteriormente, não seguimos nenhum critério para escolha dos entrevistados. Nosso trabalho é constituído pelos professores de primeira a quarta série do ensino fundamental, uma vez que a graduação também se baseia na formação pedagógica das séries iniciais.

A experiência profissional dos docentes em questão é de, no mínimo 2 anos a 22 anos de profissão, o que torna as diferenças existentes entre eles bastante peculiares, destacando, entre tantos pontos observados, dois aspectos que chamam a atenção por serem comuns a todos: a falta de registro dos trabalhos realizados pelos professores e o que consideram fracasso ou sucesso escolar.

Questionando-os sobre o registro dos trabalhos, obtivemos afirmativas como:

“é um trabalho tão simples que nem vale a pena mencioná-los nos encontros pedagógicos” (aluna G).

“ora, existem pessoas muito mais preparadas e com mais experiência do que a gente, e nunca se é convidada para

dizemos como fazemos esta ou aquela atividade especial que dá tão certo para nós” (aluno I).

Tal constatação é comprovada pela falta de avaliação dos trabalhos realizados nas feiras de ciências, anos projetos especiais desenvolvidos com alunos, pais e comunidades em geral, bem como no retorno dos resultados para a comunidade participante dos mesmos.

Dessa forma, caracteriza-se ainda, a ausência de uma perspectiva de história do processo pedagógico e uma instituição escolar sem memória, no qual, tudo se realiza, mas do mesmo modo se esgota no cotidiano.

Entre as pessoas entrevistadas e muitas outras que fazem parte do curso de Pedagogia, constata-se que a maioria leciona em escolas do interior, pelo sistema multisseriado, com um grupo pequeno de crianças da comunidade, de primeira a quarta série do ensino fundamental e tem, em média, 15 anos de exercício docente. Tais escolas não possuem orientador educacional, supervisor ou diretor. A professora exerce todas as funções, inclusive a de merendeira e serviços gerais da escola. Dá impressão de ser uma escola estável e acomodada. À medida que se ouviu o depoimento de seus trabalhos, observou-se que os segmentos, que fazem parte da vida escolar, possuem uma acentuada diferença de relações interpessoais, nos quais, cumplicidade, divergências de pensamento, perspectivas educacionais nunca se confrontam de forma aberta e explícita.

A ajuda espontânea também não é verificada. As dificuldades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia são atribuídas ao despreparo, ou falhas dos cursos de formação ou de aperfeiçoamento e à desvalorização do seu trabalho difícil e solitário.

No que se refere ao entendimento de fracasso escolar, as respostas obtidas referiam-se aos altos índices de repetência e evasão da escola estatal, mas que atualmente, não chegam a causar grandes preocupações nas comunidades em que exercem as atividades profissionais, pois a reprovação ou a evasão escolar não ocorrem mais.

Muitas declarações do ponto de vista dos docentes foram verificadas, e, por exemplo, referiam-se à desvalorização do papel do professor que, antigamente era “uma figura importante na comunidade em que atuava “ e que hoje, “ não tem grande valor, sendo desrespeitado inclusive, pelos alunos e seus pais”.

No discurso proferido pelos entrevistados, a maioria afirmou que as oportunidades eram iguais para todos os alunos e conseqüentemente, a responsabilidade pelo fracasso escolar recaía nos próprios.

Os educadores entrevistados neste trabalho, preocupavam-se em salvaguardar suas responsabilidades e buscavam várias justificativas que os redimissem de qualquer culpa. Algumas referiram-se à queda da qualidade de ensino, mais por problemas sociais, avanços tecnológicos inexistentes nas escolas de interior e aos meios de comunicação de massa. A maioria criticou a falta de material bibliográfico e didático das escolas bem como as salas de aula sem ventilação, ou iluminação inadequada, a falta de lâmpadas e os poucos materiais de limpeza e higiene existentes nas escolas.

A pobreza, a falta de cuidados e condições assistenciais dos pais é uma das tantas explicações evidentes para as dificuldades de aprendizagem da maioria das crianças que apresentam algum tipo de fracasso escolar.

Vários entrevistados reconheceram que, por questões de sobrevivência, muitas mães são levadas a usar a escola como um lugar onde deixam os filhos para assim irem ao trabalho com mais tranqüilidade e também a escola como fonte para suprir a alimentação básica, da merenda escolar.

A tarefa que ora concluímos, de compartilhar os resultados até aqui obtidos, fortalece-nos a convicção de que é possível e necessário que deixemos em aberto tal trabalho, que posteriormente, poderemos prosseguir com dados mais aprofundados e com a clareza de que a produção do conhecimento pode e deve se realizar por meio da produção de textos o que, em muito, irá contribuir para a qualificação dos professores em exercícios.

Reflexão final

Este trabalho está longe de dar-se por finalizado, mas, nossa reflexão final nos leva a concluir que só se aprende a fazer, fazendo e a escrever, escrevendo. O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais e uma delas é que não podemos ensinar a escrever apenas por práticas centradas na codificação de sons e letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem em condições semelhantes de fora da escola. O registro de atividades e a exposição das mesmas são uma forma de valorizarmos a criação de

textos e oportunizarmos a utilização e o que se faz da escrita em diferentes circunstâncias.

Afinal, esse é o início de um caminho a ser trilhado para transformarmos os cidadãos alfabetizados em cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra, para produção de textos adequados. Esse é o nosso desafio.

Bibliografia

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. *Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARMELLINI, Neusa Junqueira. *Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade*. Porto Alegre: Ufrgs, 1993.

FREIRE, Paulo. *Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo*. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000.

QUADROS, Claudemir., AZAMBUJA, Guacira. (Org.) *Formação de professores em serviço: a experiência de Unifra*. Santa Maria: Unifra, 2002.

WERNECK, Hamilton. *Assinei o diploma com o polegar*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre a prática docente

Ana Rosa Zurlo Dellazzana¹

Existe hoje uma preocupação bastante grande no campo da educação em produzir o conhecimento de forma integrada, privilegiando todas as áreas do conhecimento humano, tanto no que se refere aos aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos quanto metodológicos.

Assim, uma aprendizagem global se dá por meio da interdisciplinaridade que, segundo Fazenda (1992, p.25), “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

Observa-se que a interdisciplinaridade se dá por meio de um processo de integração, de globalidade de conteúdos num sentido real e não ideal, mas a tônica primeira da interdisciplinaridade vai se dar pela supressão do monólogo e a instauração do diálogo.

Por isso, faz-se necessário tornar claro as diferentes terminologias atribuídas à interdisciplinaridade para que se possa agir dentro de uma realidade concreta, ou seja, caracterizá-la dentro de um contexto mais amplo que abranja a totalidade da fala, dos fenômenos, das regras, das leis, transformando-os em um saber socialmente sistematizado, em que os conteúdos técnicos possam ser trabalhados com os conteúdos sociopolíticos e transformá-los em conteúdos significativos e não conteúdos estanques e lineares.

Dentro dessa visão, é significativo falar sobre interdisciplinaridade em termos conceituais que as palavras de Santomé (1998) enfatizam que é algo diferente, que une conteúdos complementares de diversas áreas dentro de um contexto coletivo, que estabelece um compromisso de construir um espaço mais amplo entre as disciplinas para que elas interajam umas com as outras. Isto resultará em intercomunicação, e enriquecimento mútuo e, como consequência, haverá a transformação de metodologias, modificação de conceitos de terminologias.

Dentro desse enfoque, fica claro que a interdisciplinaridade procura estabelecer relações entre as disciplinas em diferentes níveis

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

de descrição da realidade. Para Fazenda (1991, p.31), “a interdisciplinaridade depende, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento da substituição de uma concepção pragmática pela unitária do ser humano”.

Em consequência desse novo enfoque para se trabalhar as disciplinas de forma integrada, convém perceber que, neste novo sentido e considerando as mudanças que se fazem presentes na sociedade contemporânea, em que as trocas entre os homens são bastante sensíveis, a interdisciplinaridade assume um papel de destaque no processo de ensinar e aprender. Ela envolve também um processo de novos saberes, oportunizando diferentes maneiras de aproximação entre a realidade social, e a novas leituras que envolvem dimensões socioculturais presentes nas diferentes ações realizadas pelos humanos.

Portanto, para Fazenda (2002, p.14),

a formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade pela interdisciplinaridade e para interdisciplinaridade precisa ser realizada de forma concomitantemente e complementar.

Sendo assim, um trabalho interdisciplinar precisa de amadurecimento intelectual e prático, envolvimento coletivo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, para pensar a prática educativa como um processo reflexivo que vai do nível da memória até o nível da intervenção, ficando evidente que uma proposta interdisciplinar exige pesquisa, análise e discussão de vivências. Essa proposta extrapola uma prática descontextualizada e, para Fazenda (2002, p.14), envolve uma prática em situação real e contextualizada.

O trabalho interdisciplinar vai do professor ao aluno, da teoria à prática, da ação à reflexão, da informação à transformação e, em consequência destas relações, vai-se construindo um saber socialmente elaborado pelos sujeitos do processo educativo.

Cabe ressaltar que uma proposta interdisciplinar abrange diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as atividades

propostas não são fragmentadas, isto é, não se trabalha o conteúdo pelo conteúdo, mas o conteúdo dentro de uma complexidade ampla, que possibilita aos professores pensarem o processo de aprendizagem de forma divergente, heterogênea, dialógica no qual os alunos serão os protagonistas de seus próprios saberes.

Nesse processo interdisciplinar, Fazenda (2002) ressalta que é necessário fazer a diferença entre atividades “intelectuais” das “existenciais”, pois as intelectuais conduzem a ações previsíveis e as existenciais transcendem as ações conceituais e buscam ações integradas globalizadas, isto é, interdisciplinares.

Assim, uma sala de aula com proposta interdisciplinar exige movimento contínuo entre as diferentes facetas do conhecimento, envolvendo professor e aluno para percorrer um caminho diferente no qual o perguntar, o ler, o escrever, o observar, o discutir, o dialogar e o construir fazem parte de uma aprendizagem significativa que mobiliza saberes.

Mas, como se sistematiza uma proposta interdisciplinar em sala de aula?

A partir do trabalho realizado na disciplina de Projeto de Estágio V e VI do curso de Pedagogia, regime especial, construiu-se uma proposta de trabalho de forma globalizada e interdisciplinar.

Para que este projeto fosse elaborado, iniciou-se uma discussão com o grupo sobre a diferença entre uma proposta de ensino fragmentada dogmática, passiva e uma proposta de ensino globalizada, em que existe integração, pensamento crítico, divergências e convergências.

No decorrer das discussões, os integrantes do grupo chegaram a um consenso, que as práticas realizadas por elas não evidenciavam um trabalho interativo, pois elas ficavam presas à reprodução e à transmissão do conhecimento, no qual, o aluno trabalhava em cima de conceitos, fatos e fenômenos desvinculados da prática social.

Diante desta constatação, e com base nos referenciais teóricos trabalhados pelas diferentes disciplinas do curso, o grupo aceitou o desafio de construir um Projeto de Estágio Integrado Interdisciplinar, conforme orientações contidas no plano de Atividades Específicas do Projeto de Estágio V e VI.

Dentro dessa perspectiva, iniciou-se uma caminhada de ida e vinda dos alunos, com o propósito de criar-se um clima de diálogo e discussão em relação à construção dos roteiros integrados, para serem desenvolvidos no período de estágio. Foram momentos ricos de reflexões, de buscas de referenciais teóricos, de troca de

experiências entre colegas que criavam e recriavam seus roteiros por meio das orientações estabelecidas entre professor/aluno/aluno/aluno e aluno/professor.

Os roteiros foram planejados a partir de eixos temáticos estabelecidos nos projetos sobre diferentes assuntos que permeavam suas realidades o que possibilitou a integração com as diferentes áreas do conhecimento, nas quais se percebe que, em todas as propostas, estavam presentes os princípios da interdisciplinaridade, que são observados pela mudança de mentalidade dos professores, pela mudança de concepção de ensino que assumiram, pois, para eles, ensinar não será mais transmitir conhecimentos, mas transformar estes conhecimentos em aprendizagens que serão importantes para os alunos enfrentarem a diversidade do mundo.

Observa-se, no comportamento dos professores, uma nova visão de sala de aula, de educação, de aprendizagem, de metodologia e de planejamento. Isto, para Fazenda (1991), revela justamente a concepção de que o ensino interdisciplinar nasce de novas proposições, novos métodos, novas estratégias, novas tecnologias de informação e comunicação, enfim nasce de uma nova maneira de produzir o saber.

Mas, além disso, outros princípios da interdisciplinaridade ficaram explícitos pelos professores na construção e execução de seus projetos de trabalhos. São eles:

- a) relação entre teoria prática no processo de ensinar e aprender ;
- b) os conteúdos não são trabalhados de forma estanque, pois na medida que se vai discutindo determinados temas com os alunos, novos conteúdos surgem e estes são agregados na construção do conhecimento;
- c) os alunos envolvem-se num processo de pesquisa, de busca, entram em contato com os diferentes seguimentos do contexto escolar sejam eles, administrativos, pedagógicos, ou financeiros, entre outros;
- d) existe um envolvimento dos pais na construção do conhecimento participando na pesquisa, no relato de experiência, buscando instrumentos que são importantes para aprendizagem dos alunos;
- e) a comunidade civil é de grande valor numa proposta interdisciplinar, pois contribui para colocar os fatos reais de uma sociedade, política, econômica e agrária, o que possibilita aos alunos fazerem relações entre o real e o ideal,

- entre social e político, entre o homogêneo e o heterogêneo, entre o crítico e não-crítico, entre o novo e o velho;
- f) os alunos participam com mais interesse, curiosidade, responsabilidades no processo de ensinar e aprender;
 - g) aprendizagem ocorre por meio de trocas, de exemplos, de situações do cotidiano e se complementam em livros didáticos, revistas, materiais concreto, materiais de sucatas, de visitas, passeios, observações de dados e fatos da realidade em que estão inseridos, filmes, vídeos, entre outros recursos que ampliam e complementam o ato educativo.

Toda esta realidade pode ser constatada a partir dos depoimentos dados pelos professores, após a realização do Projeto de Estágio V e VI vivida por eles. Destaco as seguintes falas:

“Tudo isto me dá certeza que devemos trabalhar através de projetos interdisciplinares, que incentiva a pesquisa, pois é através dela que se abrem caminhos para os alunos trabalharem de forma critica, também incentiva a busca do novo e a produção do conhecimento”.

“Afirmo com convicção que, na minha trajetória de 24 anos de magistério, a maneira mais interessante e prática de trabalhar o processo de ensinar e aprender foi por meio do projeto interdisciplinar porque contempla a integração, a seqüência e a exploração de conteúdos”

“Senti a importância de preparar roteiros de aulas criativas, desafiadoras, que vêm ao encontro da realidade do aluno. Esta foi a minha preocupação na preparação dos roteiros de atividades, buscando informações nos livros, trocando idéias com colegas das diferentes áreas do conhecimento, a fim de tornar os encontros integrados, interessantes, buscando junto com os alunos que os mesmos se envolvessem na construção do conhecimento”

“Realizei um trabalho “diferente” com passeios, músicas, dramatizações, tentando sempre desafiar meus alunos e apostando na descoberta por meio de materiais interessantes, concretos, com atividades criativas, variadas possibilitando a aprendizagem dos alunos”.

“Percebi no desenvolvimento do projeto de estágio, motivação e participação constante dos alunos em criar suas hipóteses, desenvolve-las e logo após compara-las

com a realidade mostrando-se comprometidos com suas ações.”

“No decorrer do estágio, minhas expectativas foram concretizadas, pois pude refletir sobre minha prática educativa em sala de aula, e acredito que a elaboração de projetos interdisciplinares possibilita ações criativas e desafiadoras. Com estas propostas estamos contribuindo para formar pessoas capazes de responder as exigências do mundo de maneira produtiva, deixando de ser receptores passivos”.

“Para realizar o Projeto de Estágio procurei ser consciente de minha ação pedagógica, revisando métodos e técnicas de ensino, interagindo com os alunos, respeitando suas diferenças individuais, vendo-o como ator de sua aprendizagem, tendo presente o mundo concreto dele e reconhecendo a importância da dimensão social de seu trabalho. Tudo isto foi possível porque acreditei no projeto interdisciplinar de trabalho”.

Os depoimentos apresentados serviram para confirmar, o quanto é possível buscar saídas metodológicas diferentes para alterar as posturas educativas tanto dos professores quanto dos alunos diante dos desafios de sala de aula.

De fato, se as escolas e os professores realmente se engajarem numa proposta interdisciplinar olharão o trabalho pedagógico de maneira diferente. Deverão privilegiar não mais a reprodução do conhecimento, mas a produção do conhecimento. Trabalharão com as diferentes áreas do saber científico e com as vivências da humanidade, da mesma forma que buscarão mecanismos alternativos que valorizem uma real prática interdisciplinar, substituindo a justaposição dos conteúdos para que se integrem de forma totalizadora.

Por conseguinte, já se vislumbra uma luz nas propostas das escolas, e dos professores que já planejam suas ações pedagógicas tendo, como base de sustentação, teorias que defendem um trabalho pedagógico interdisciplinar, porque não dizer, transdisciplinar. Isto se percebe nas ações realizadas pelos professores do curso de Pedagogia, regime especial, que assumiram um projeto de trabalho integrado, enfrentando problemas, desafios e até mesmo crítica de alguns colegas da escola, mas não desistiram, continuaram trabalhando de forma coletiva integrada com seus alunos, e reafirmando esta realidade.

Para sintetizar, usarei as palavras de Fazenda (2002 p.38): “Um projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”.

Bibliografia

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo. Loyola, 1992.

_____. *Interdisciplinaridade, um projeto em parceria*. São Paulo. Loyola, 1991.

A formação do pedagogo e as competências para ensinar

Adélia Juracy Zuse
Ana Rosa Dellazzana
Guacira de Azambuja
Luísa Furtado de Mendonça da Costa
Margarete Teresinha Sirena
Maria Joanete Martins da Silveira
Marisa Diniz Dallacort
Rosane Bald¹
André Luis Samuel Kessler²
Rosane de Fátima Barros de Oliveira³

A preocupação dos professores do curso de Pedagogia com o tema competências no ensino iniciou em 1999, com o lançamento do livro de Philippe Perrenoud *Construir as competências desde a escola*. Nesse livro, Perrenoud apresenta uma noção de competência e sua construção na prática educativa. A partir de então, houve estudos assistemáticos, com leituras esparsas no que tange a questão das competências.

Face às orientações contidas no parecer CNE/CP 9/2001, que formulou as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em que as competências passaram a ser o eixo norteador para a organização da matriz curricular dos cursos, o tema competências passou a ser discutido nas reuniões do curso de Pedagogia, pois o desenvolvimento desse assunto requer uma nova organização da aprendizagem, porque “as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático” (Brasil, 2001, p.20).

As discussões revelavam a preocupação dos professores na implementação das competências como norteadoras da proposta pedagógica, do currículo e da avaliação do curso.

¹ Professoras no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

² Aluno do curso de História do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

³ Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

Trabalhar com competência exige uma mudança no perfil profissional do professor que, segundo o parecer CNE/CP 9/2001, deve ter:

a) uma disposição de orientar os alunos no processo de aprender, por meio do ensino entendido como uma atividade de mediação entre o aluno e os objetos a serem apreendidos; b) um recorrer contínuo ao desenvolvimento das práticas de investigação e pesquisa, como processo de construir o conhecimento; c) um compromisso pessoal com o sucesso do aluno no processo de aprender significativamente o objeto de seu estudo; d) um respeito radical às diferenças individuais e à diversidade cultural entre os alunos, concretizado em propostas de trabalho pedagógico que as leve em conta; e) uma preocupação permanente em promover, nas atividades pedagógicas, atitudes de cooperação e trabalho em equipe; f) um constante estímulo ao enriquecimento cultural, explicado como apropriação de referências de significação da realidade; e g) uma atitude de rigor profissional na seleção de métodos, tecnologias e materiais de apoio a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho docente (Lobo Neto, 2002, p. 6).

Diante dessas colocações, o dilema dos professores passou a ser a preparação para enfrentar esse desafio.

Em busca de referenciais teóricos

Para buscar subsídios teóricos sobre o tema competências, os pesquisadores participaram de um seminário internacional, com Philippe Perrenoud e Mônica Gather Thurler, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse seminário, foram abordados os temas “formação dos professores no século XXI e os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem”.

A partir das idéias teóricas dos autores presentes no seminário, buscaram-se esclarecimentos acerca dos saberes, habilidades e competências para formação de professores que norteiam a proposta pedagógica neste novo século.

Mas, qual a diferença entre habilidade e competência e qual a importância para educação? Partindo deste questionamento, no mês de novembro de 2001, realizamos uma reunião em que deliberamos

sobre o estudo e socialização de diversos autores no que se referem aos saberes, habilidades e competências.

No dicionário Aurélio habilidade quer dizer “qualidade ou caráter do hábil” e hábil, por sua vez significa “que tem aptidão para alguma coisa”. Competência é qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, aptidão, idoneidade”. Já para Perrenoud (2000b, p. 15), competência significa “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Ou seja, ser competente é mobilizar um leque de saberes no momento adequado tendo em vista a resolução de situações-problema.

Para outros autores, como é o caso do Morin (2000), há necessidade de uma reflexão sobre os saberes para a educação do futuro organizado em sua obra citada, que são: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, ensinar com a identidade planetária; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Os saberes também são tratados por Freire (1996) que vislumbra neles o sentido de libertação do homem. A natureza da prática educativa, para Freire, é carregada de uma ética humana que regula a convivência humana e que está acima de qualquer ética de mercado. Desta forma, a prática educativa é muito mais que um simples treino técnico para se atingirem determinadas habilidades e desempenho de destreza, é necessário uma formação com uma visão de homem ontologicamente livre e com vocação para ser sujeito.

Freire (1996) organiza os saberes necessários para a prática docente de educadores críticos, progressistas e também conservadores em três grandes grupos como: “não há docência sem discência”; “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”.

Goleman (1999) diz que a pessoa pode ter competência emocional, desenvolvendo habilidades pelas emoções, ouvindo, esclarecendo, valorizando, considerando, sentindo empatia, motivando-se, aprendendo e inovando.

Nesse sentido, tendo competência emocional pode ser um líder ou um profissional de sucesso. Se souber ouvir e dialogar, obter-se-á presença autêntica. Para ser líder, é preciso ser curioso, solidário e aprendiz para enfrentar resistência e críticas. A idéia, para ser aceita, precisa ser confiável, consistente e relevante e a insatisfação pode

ser um celeiro de idéias e oportunidades criativas que precisam ser valorizadas.

É necessário investir nos propósitos e potenciais únicos e assim se investirá nos desafios do sucesso. Os propósitos baseiam-se em habilidades naturais e espontâneas e só terão valor a longo prazo.

Demo (1993, p. 90) contribui com esta discussão quando explica em seus posicionamentos que o prestígio profissional está diretamente associado às competências e mais, “os professores que não zelarem pela competência (...) não têm chance de ludicidade fraterna” (p. 90). Ressalta, ainda, que “no contexto educacional é mister equilibrar qualidade formal e política, para que o processo de inovação se inspire em sujeitos críticos e autocríticos” (1993, p.101).

Para tanto, o professor precisa ser competente, no aspecto formal e político, isto é, ser capaz de propiciar um ambiente “do aprender a aprender” do “saber pensar” do questionar criticamente para que ajude na formação de sujeitos críticos, participantes e construtivos. Isso implica no domínio, pelo professor de seu conteúdo, método e processo, implica em atualizar-se constantemente, ocupar espaços próprios, saber colocar o científico no contexto histórico social e interessar-se pelo seu potencial emancipatório.

Assim, as habilidades e competências esperadas do professor são as de fazer com que os alunos assumam sua produção própria com criatividade e profundidade científica, expondo postura de sujeito do processo educativo.

Se acreditarmos na necessidade de trabalhar com competências e saberes, partindo das teorias sistematizadas pelos autores acima mencionados, questionamos: quais as competências e saberes fundamentais necessários a uma prática pedagógica engajada com a vida moderna? Pensamos que a resposta está no diálogo direto das teorias com as situações reais no trabalho, na família, na escola e no lazer. A escolha [das competências] será do grupo, baseada no conhecimento aprofundado do contexto, tendo como foco a finalidade da escola.

Para Perrenoud (2000b), uma boa maneira de fazer isso é iniciar o trabalho com resolução de problemas e por projetos, desafiando os alunos a cooperarem ativamente. O papel do professor muda a partir do ponto em que ele percebe que deve ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências em situações reais. A relação com o saber mudará e o professor buscará meios de fazer com que os alunos se interessem pelo saber,

não de forma restrita em si mesmo, mas como forma de compreender o mundo e agir sobre ele.

Depois de concluída as socializações, realizamos um estudo comparativo dos autores estudados. O próximo passo foi elaborar o edital para seleção dos alunos interessados em participar do projeto tendo como critérios para inscrição: ser professor de séries iniciais ou educação infantil e ter disponibilidade de horário para pesquisa. O nosso objetivo, para isso, foi de obter as situações-problema no contexto escolar real, assim, com a seleção dos alunos, apresentamos o projeto e iniciamos o levantamento de situações-problema, vivenciadas por eles.

Os avanços e entraves vividos durante o processo

Na fase inicial do desenvolvimento do projeto, os alunos-pesquisadores foram convidados a identificar, em seus espaços escolares, situações-problema contextualizadas, para que o restante do grupo partisse para identificação das habilidades necessárias e comuns a uma prática competente a ser desenvolvida, naquele ano, nos espaços por eles transitados.

O grupo de alunos-pesquisadores, voltando aos seus espaços de trabalho, empenhou-se em efetuar um recorte que refletisse algum “problema”. A ânsia em identificar um problema de fato foi tão acentuada que alguns fugiram de suas áreas de atuação e identificaram problemas, muitas vezes, insolúveis e de abrangência de outras esferas institucionais. De volta ao grande grupo, todos expuseram, oralmente, aquilo que foi identificado como uma situação-problema e foi pedido que retornassem, descrevendo, detalhadamente e por escrito, para que todos pudessem ter uma idéia completa dos contextos e das realidades diversas por eles vividas.

Nesse sentido, foi possível observar que, em quase todos os recortes, apareceram situações complexas abrangendo a questão da inclusão. Cada escola possuía suas peculiaridades, mas todas estavam em busca de estratégias para o trabalho, que envolvia alunos com necessidades educativas especiais.

Foi levantada a hipótese de que, ainda, não estava claro para todos o que seria uma situação-problema, isto porque nos enunciados dos alunos não apareciam situações ‘normais’ e ‘conflitos’ do cotidiano escolar como seria o esperado por todo o restante do grupo. Tornava-se evidente a preocupação em trazer os casos mais complexos e de difícil solução. No entanto, nós não

ignoramos o levantamento efetuado pelos alunos-pesquisadores e partimos para um estudo bibliográfico na tentativa de um esclarecimento e identificação do que seria uma situação-problema.

Para Meirieu (1998, p. 192), a situação-problema significa uma

situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Assim, a produção impõe a aquisição, uma e outra sendo o objeto das avaliações distintas. Como toda situação didática, a situação-problema é construída apoiando-se em uma tripla avaliação diagnóstica (motivações, competências e capacidades).

Macedo (2002) contribuiu, a partir de sua afirmação de que viver sempre foi uma situação-problema, pois precisamos sempre refletir, tomar decisões sobre a sobrevivência e enfrentar a morte. No ambiente escolar, as situações-problema “caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas” (p. 114).

Na abordagem desenvolvida por Meirieu (1998), a aprendizagem em situações-problema se faz a partir do confronto entre as representações dos alunos e um conjunto de dispositivos didáticos. Para ele, esse confronto implica a reelaboração dessas representações para desencadear as aprendizagens de forma intencional.

O confronto com uma situação-problema coloca o aluno perante uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo escolhido por ele ou proposto pelo professor. É desta forma, ao resolver problemas, que os alunos aprendem.

Se a situação-problema é simulada e proposta pelo professor, ela é apresentada do modo mais realista e desafiante possível, para que seja interessante e pertinente além de ser adequada ao nível etário dos alunos. Também pressupõe o controle do tempo disponível e as competências a serem desenvolvidas.

No caso da situação ser simulada e proposta pelo professor, ele terá dois tipos de preocupações: identificar o que os alunos sabem ou não fazer de modo a definir os objetivos e conceber as tarefas que os alunos têm de realizar e os obstáculos que têm de enfrentar.

Para que ocorra a construção do conhecimento, uma das saídas seria por meio da construção da resolução de situações problemas, isto é, problematizar o que já se conhece, partindo, por exemplo, do erro e considerá-lo como apoio didático. Trabalhar, segundo a informação, é sair da entropia porque é preciso duvidar e a dúvida é um processo pedagógico. Quando se acredita em algo este será o primeiro passo, para se dar significações individuais e próprias, para que aconteça a comunicação e, conseqüentemente, o aprendizado. Etapas primordiais para o conhecimento de todo e qualquer profissional que depende e necessita da comunicação para bem exercer sua atividade profissional.

Perrenoud (2000b) chama especial atenção quando fala de trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem. Aprender significa construir, por meio de informações, novos significados às realidades contextuais da clientela.

Existem recursos tecnológicos para a resolução da situação-problema, como software educativo específico ou software utilitário – processador de texto, planilha eletrônica, software de apresentação, bases de dados e a Internet.

Estudado, compreendido e superado o primeiro obstáculo do desenvolvimento da pesquisa e, na tentativa de identificar quais as competências e habilidades básicas necessárias para que um profissional da educação desempenhasse o seu papel com segurança e qualidade, partimos dos problemas comuns levantados nos diversos contextos escolares e montamos um quadro conceitual mapeando as diversas áreas.

O trabalho com situações-problema trouxe para o grupo uma questão importante e que tem se mostrado distante, pois a maioria dos professores da academia não concilia o trabalho do curso superior com o trabalho na rede pública e privada da educação básica. Por isso fica distanciado das realidades escolares. Os casos mais graves de violência, agressão, dificuldades de aprendizagem e os casos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais fazem parte deste universo escolar. Esta última questão já faz parte do currículo dos cursos de formação de professores da Unifra, mesmo que considerado de forma muito incipiente, pois os alunos têm apenas um contato introdutório⁴, mas que já permite uma primeira aproximação teórica com a questão.

⁴ Uma única disciplina intitulada de Introdução à Educação Especial, com carga horária de sessenta horas.

No desenrolar da pesquisa, parte do grupo de pesquisadores, percebia que o trabalho e o contato, com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, exigia uma formação específica sem a qual haveria dificuldade em atuar com maior segurança. Esta discussão deu origem à polêmica que marcou uma nova etapa no desenvolvimento do projeto. Então, as dúvidas que surgiram no grupo foram: Que habilidades devem ser desenvolvidas pelo pedagogo para que consiga promover um processo de aprendizagem nos grupos heterogêneos em que atua? Ou melhor: qual a tarefa do pedagogo no processo de inclusão? O que são necessidades especiais? Há casos de necessidades mais especiais que outras? Como selecionar e escolher as diferenças? Quais abordagens pedagógicas se fazem necessárias a este tipo de clientela?

Novamente voltamos a pesquisar e usamos a LDB como subsídio para enfrentar os novos obstáculos no que tange ao tema educação especial. Verificamos que, nos últimos vinte anos, temos visto alguns sinais de uma abertura e disposição para o diálogo relativo ao tema. Isto tem propiciado ações, ainda muito incipientes, de capacitação de profissionais, aberturas nas escolas da rede pública, debates, seminários, eventos e têm aumentado os números de publicações.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, já assegurava, em dois de seus artigos específicos, a educação dos excepcionais, como eram chamados e que lhes fossem oferecidos os mesmos serviços que os alunos ditos normais. Naquela época, a educação especial era interpretada por muitos como um subsistema especial da educação, à margem do sistema geral (Carvalho, 1997). Essa marginalização refletia os problemas, muitas vezes estruturais, como salas de aulas improvisadas, instaladas longe das outras salas e, às vezes, em outros períodos. Isso impossibilitava o contato das classes especiais, nas quais, se encontravam os portadores de necessidades especiais (PNE), com as classes regulares, em que não havia pessoas portadoras de necessidades especiais (PPNE).

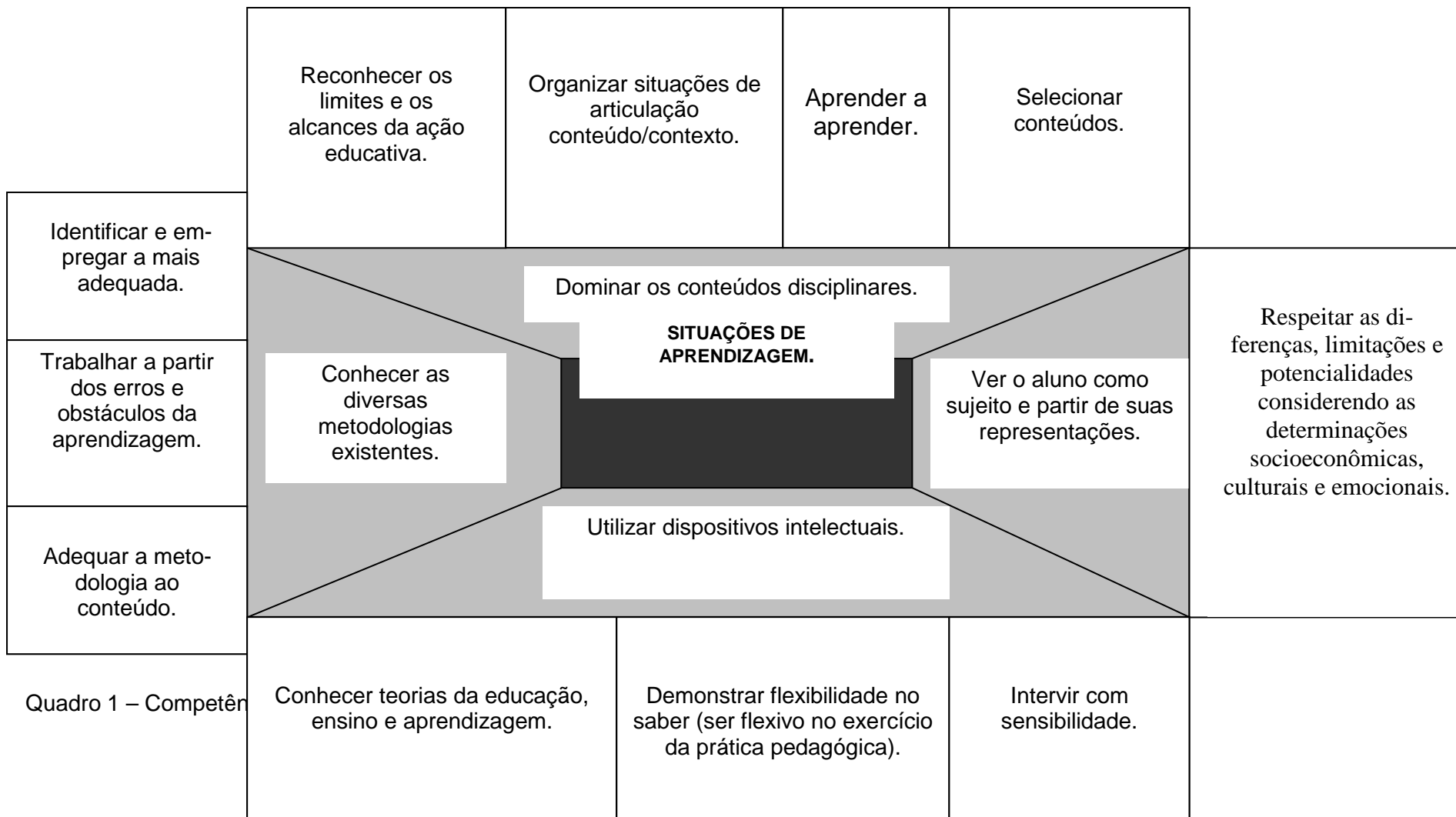
A lei 5692/71 dedica apenas mais um artigo a esse tema, gerando muitas discussões por se omitir e não esclarecer as classificações dos diversos deficientes e por englobar, num mesmo patamar alunos com deficiência de aprendizagem e alunos deficientes. A lei previa que fossem encaminhadas para classes especiais pessoas que não eram deficientes, causando um inchaço dessas classes.

No capítulo V, quando se refere à educação especial, a LDB 9394/96, registra no artº58, que: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Está bem claro, nesta LDB, que a palavra “preferencialmente” sucumbe ao caráter de obrigatoriedade, porque há portadores de necessidades especiais que necessitam de atendimentos diversificados e especializados e isto está implícito no § 2º do art.º 58, quando diz que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados.”

Segundo dados das Organizações das Nações Unidas - ONU, 10% da população mundial tem algum tipo de deficiência, número este que convida toda a sociedade e, especialmente, a comunidade escolar, a refletir sobre o tema. No entanto, qual a formação que os profissionais da educação estão recebendo para enfrentar a inclusão com mais segurança, convicção e serenidade?

Na tentativa de responder a estes e outros questionamentos, além de identificarmos, nas situações-problema levantadas, necessidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores com a finalidade de integrar a turma, o grupo optou por considerar que o professor é, antes de tudo, um educador. Desta forma, foi necessário considerar e trabalhar o processo de aprendizagem de uma forma mais ampla e geral, identificando como principal competência a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Tomando esta competência como central, o grupo identificou, mapeou e desmembrou mais quatro outras subcompetências relacionadas à primeira 1.



Aluno: sujeito da aprendizagem

Num primeiro momento, enfocaremos a subcompetência “ver o aluno como sujeito e partir de suas representações” que envolve respeitar as diferenças, limitações e potencialidades considerando as determinações socioeconômicas, culturais e emocionais. Para isso, fica claro que não basta olhar as diferenças, é preciso se ter a garantia do direito à diferença, respeitando organizações sociais, manifestações culturais, portadores de dificuldades de aprendizagens, distúrbios ou deficiências.

Ao aproximar o olhar para o espaço escolar formal, levamos em consideração os princípios fundantes da comunicação que identifica no emissor e no receptor agentes participantes do ato voluntário e comunicativo. Nesse ato, o emissor está munido de uma intencionalidade e o receptor, dentro do seu contexto e de sua condição, faz sua decodificação compreendendo ou não a mensagem transmitida. Partindo também do pressuposto de Bloom, citado por Perrenoud (2001), que afirma que 80% das crianças podem dominar 80% dos conteúdos escolares e, desta forma, fica evidenciado que o fracasso escolar não é uma fatalidade do aluno, mas sim, é o fracasso da escola. Fica claro que é o funcionamento do sistema escolar que orienta as crianças a serem bons ou maus alunos.

Em todos os relatos trazidos pelos alunos-pesquisadores aparece a angústia por não ter uma clareza sobre que tratamento dispor aos diferentes e em que momento a tarefa é do especialista e quando é do educador. Essas angústias são constatadas quando descrevem suas situações-problema. Uma das alunas descreveu a situação de uma criança de sete anos que é ‘aparentemente sadio, simpático, carinhoso, não tem preguiça para trabalhar, mas não sabe e não consegue fazer quase nada em aula’. Outra aluna retrata o ambiente do maternal II, em que, num total de 10 alunos, 3 são portadores de Síndrome de Down e ela sente dificuldades em atingir plenamente o objetivo de integrar estes a turma. De outra instituição, é trazida a preocupação em lidar com uma aluna de 23 anos, que teve paralisia cerebral e usa medicamentos controlados como o gardenal e o adol.

No que se refere à busca pela integração, esta se situa tanto no aspecto de trazer os alunos com necessidades especiais para o grupo, quanto no aspecto de trabalhar nos outros alunos, a aceitação, a partilha, solidariedade e respeito às singularidades. Isto nos remete à reflexão, uma vez que acreditamos numa escola que

acolha as diferenças, possibilite a emergência das singularidades na forma e no modo de fazer educação, que se proponha a escapar da lógica linear da formação dos sujeitos e da construção das subjetividades. Que se faça num movimento contínuo de busca, recepção e emergência de novas singularidades, novas subjetividades novas formas e jeitos de ensinar e aprender e de novas formas de gestar a escola (Sirena, 2002).

Os casos relatados são totalmente distintos, mas que acabam por se apresentar nos diversos espaços escolares e fazem com que paremos para refletir numa tomada de estratégia mais segura.

É importante esclarecer que as situações cotidianas de sala de aula referidas pelos alunos-pesquisadores nos remetem a um dos objetivos desta pesquisa, qual seja, a identificação de competências e habilidades importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar.

Assim, a questão das competências se insere neste contexto, no sentido da preocupação com um saber fazer que contribua para a transformação e não para adequação das subjetividades.

Entendemos, portanto, a partir das situações problemas levantadas que a competência mais importante a ser mobilizada é organizar e dirigir situações de aprendizagem e, como sub-competências ou habilidades decorrentes desta, destacamos as seguintes: ver o aluno como sujeito e partir de suas representações e respeitar as diferenças, limitações, potencialidades e considerar as determinações socioeconômicas, culturais e emocionais.

Num primeiro momento, fomos compelidos a buscar a compreensão da abrangência da educação especial distinguindo a diferença da excepcionalidade em educação visto não serem conceitos universais e bastante controvertidos. Sabemos que, para o senso comum, a criança que não se encaixa nos padrões previstos pela estrutura escolar, é ignorada e enquadrada como deficiente.

Na educação especial, há uma tendência em considerar a excepcionalidade aos casos mais graves de deficiência e, nestas circunstâncias, o tratamento é especial por estar sob os cuidados da família, instituições especializadas, pelo Estado ou por iniciativa privadas (Ferreira, 1994).

No Brasil, os portadores de problemas de aprendizagem não são considerados excepcionais, assim como aqueles que possuem um déficit, mesmo que sensorial, no organismo. Para Ferreira (1994, p. 17), a educação especial abrange “o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes socioeducacionais normais ou regulares. Ela visaria ao atendimento e à promoção do

desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas”.

Dessa forma, sempre que o sistema educacional necessitar recorrer de conteúdo, método, material didático e pessoal especializado, temos educação especial.

Continuando nossa reflexão percebemos que estas subcompetências nos remetem à questão das diferenças o que nos leva em direção a uma nova compreensão da educação especial e em direção à educação inclusiva ancorada numa mudança de paradigma educacional mais amplo.

Segundo Marques, (1993, p. 13),

a reconstrução da modernidade se dá como reconstrução do saber humano, superando o paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, para o paradigma da intersubjetividade centrada no “médium” universal que a linguagem pragmática ancorada no mundo da vida sob o primado da Ética, da palavra e da ação em permanente abertura “participação de todos em igualdade de condições.

Esta mudança, como dizíamos anteriormente, remete-nos a compreender de maneira diferente a educação dos alunos com necessidades especiais.

O termo necessidade especial apareceu pela primeira vez no relatório Warnock, em 1978, e teve o mérito de desmistificar a ênfase centrada nas “deficiências” do sujeito e colocar a ênfase na proposta educacional. A partir deste entendimento, a educação especial “já não se concebe como a educação de um sujeito, mas como um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa se organizar para responder às especificidades permanentes ou temporárias de seus alunos” (Burigo, 2000, p. 127).

Essa concepção nos traz a perspectiva da educação inclusiva, ou seja, todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária.

Para Stainback (1999, p. 69),

os princípios da inclusão aplicam-se não especificamente aos alunos com necessidades educacionais especiais. A questão desafiadora da inclusão é que ela não permite

segregação pela escola e educadores, visando não apenas que se estabelecem princípios para um determinado grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, para todos os alunos em benefício de todos (1999, p. 69).

Retomando aqui a situação-problema trazida pelos alunos percebemos que a professora quando busca a integração dos alunos com necessidades especiais por meio também da aceitação e solidariedade dos outros alunos ainda está ancorada numa concepção que entende a educação especial como a educação de um sujeito, no caso da pesquisa, os alunos portadores de Síndrome de Down. Ou seja, fazer a integração neste caso é favorecer que os outros, os sem problemas compreendam, aceitem os com problemas.

É nesse sentido que a questão das diferenças nos coloca por vezes numa cilada, quer dizer, “reduzimos a diferença ao diferente, o que equivale reduzir a diferença à identidade” (Silva, 2002, p. 66).

Se partirmos da noção de que não há identidade cristalizada, ou seja, de que cada um de nós não é um, mas muitos ao mesmo tempo, de que cada um de nós não tem uma identidade única, perceberemos que a noção de identidade amarra e, portanto, se liga ou equivale à noção de diferença que trabalhamos. Quando dizemos que somos muitos, é porque nossa subjetividade, nesta concepção, não se reduz à explicação de que somos deste ou daquele jeito e que isto, portanto, nos garante uma identidade, porque esta concepção caminha na direção de que o que somos é sempre fruto do devir, do que devém, das forças que nos afetam e nos fazem diferentes, portanto não com uma identidade. Nesse sentido, entendemos que, para lidar com a diferença, a primeira competência é lidar e suportar diferença em si, ou seja, aceitá-la no próprio ser, o que significa lidar com os diferentes devires que se apossam de nós e nos fazem caminhar por diferentes lugares. Talvez assim, lidar com os *diferentes* passem a ser o mesmo que lidar com os diferentes e as diferenças em nós mesmos e, portanto, nada que ninguém ainda não o tenha feito e se o tem feito, a primeira grande implicação para lidar com os diferentes e a diferença é esta (Sirena, 2002).

Olhando a metodologia como subcompetência

Outra subcompetência relacionada pelo grupo de pesquisadores é a da metodologia que é uma decorrência da competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Nesse enfoque o conhecimento deve ser trabalhado, em sala de aula, por meio de metodologias diversificadas que permitam ao aluno apropriar-se do conhecimento de maneira significativa e produtiva.

Para que isso aconteça é preciso pensar numa metodologia reflexiva, abandonando métodos estáticos e buscando métodos que envolvam o pensar, o analisar, o refletir e o construir, além de serem úteis ao aluno para que ele possa interferir no universo escolar e social.

Nesse sentido, o grupo de pesquisadores, a partir dos problemas evidenciados no cotidiano da sala de aula, sentiu a necessidade de aprofundar os estudos buscando alternativas metodológicas para que o trabalho pedagógico fosse realizado de forma que oportunizasse uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos. Para isso, destacou-se o ensino com pesquisa, trabalhos por projetos e por meio de situações-problema.

Essas metodologias, se utilizadas pelos professores, permitirão ao aluno não só reproduzir conhecimentos, mas também envolver-se em ações que permitam resolver situações de aprendizagem de acordo com as suas necessidades e vivências, e estas situações de aprendizagem serão incorporadas a ações de produção que envolvam iniciativas tanto dos professores quanto dos alunos.

A opção por uma metodologia de ensino que privilegie a interesses e necessidades dos alunos, só poderá surgir de uma análise crítica sobre o contexto social e sobre as características individuais e grupais dos alunos que fazem parte do universo escolar.

Para Rays (2000, p.75), “uma metodologia de ensino, na perspectiva definida, não se reduz a uma mera formulação de procedimento técnicas de ensino, pauta-se por princípios teóricos metodológicos, entendidos como fontes geradoras de linhas de ação, e construídos/reconstruídos no processo da produção da ação”.

Assim, o professor ao pensar seu fazer docente deve, conforme Arroyo (2000) mapear suas práticas, a partir de uma reflexão sobre as escolhas feitas, sobre as ações desenvolvidas, sobre os conteúdos trabalhados, sobre as avaliações realizadas e, a partir disto, buscar novas posturas e metodologias que favoreçam a atuação do aluno, em sala de aula, em termos de produção e

construção/reconstrução do conhecimento, tornando a relação teoria-prática uma constante.

É importante salientar que o uso destas metodologias extrapola a sala de aula e que os professores devem utilizá-las a fim de que a aprendizagem se torne dinâmica, investigativa, criativa e inovadora.

Portanto, trabalhar por meio de situações-problema e por projeto, requer repensar a perspectiva metodológica propiciando situações de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, os autores deste trabalho acreditam que os professores precisam ser desafiados a buscarem metodologias contextualizadas que, conforme Rays (2000, p.81), “utiliza-se de uma epistemologia contextual que causa e constrói transformações alternativas para além do desenvolvimento real dos educandos”.

Nesse contexto, vislumbra-se uma ação docente crítica, que valorize a diversidade cultural, a indagação de fatos e fenômenos inerentes ao ato educativo.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem pela reflexão e pela sensibilidade

Para organizar e dirigir situações de aprendizagem pela reflexão e pela sensibilidade, os pesquisadores precisam reconhecer que o contexto sala de aula é um complexo de significações semiotizadas pelos indivíduos que a compõem e, nesta realidade infinita de signos, está o pedagogo em uma perspectiva de incertezas e indecisões.

Os conceitos humanos que se entrelaçam como teias invisíveis estão sempre carregados de incertezas e indecisões, que poderão diminuir, mas nunca desaparecerão por completo e é, segundo a pesquisa realizada, o caos do processo pedagógico, porque não existem livros ou receitas prontas para solucionar ou dirigir a construção do conhecimento a não ser que se faça uso do quociente emocional em uma aula, por exemplo, de alunos com necessidades especiais.

Gudykunst in Rector; Neiva (1988, p.295) dizem que “a incerteza e a ansiedade são as causas básicas que influenciam a comunicação e a adaptação eficazes”.

Concorda-se, também, neste aspecto, que os professores, ao reconhecerem as incertezas e indecisões que acompanham o processo pedagógico, poderão conduzir com sucesso o desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Trabalhar a heterogeneidade com flexibilidade e emoção deverá ser o caminho das tarefas pedagógicas.

As habilidades de cada ser em particular devem ser consideradas a fim de que os aprendizes construam, recriem e pesquisem sobre valores já solidificados e, assim, as habilidades adormecidas poderão aflorar se houver um estímulo, uma percepção, por mínima que seja, porque conhecer o já existente é a chave para a reflexão emocional sobre a aprendizagem. Este é o caminho que os pesquisadores pretendem percorrer, buscando um fazer pedagógico que desperte a sensibilidade e a reflexão sobre o ato pedagógico.

Golemam (1999, p.67) escreve sobre sensibilidade e diz: “a flexibilidade é a capacidade de incluir no processo de tomada de decisão nossa sensação intuitiva do que é certo ou errado”.

A sensibilidade reflexiva do que é certo ou errado estará sempre auxiliada pela intuição, o que Perrenoud (2000) chama de metacognição.

Boufleuer (2001, p. 81), ao se referir à aprendizagem, diz que ela só acontece, quando alguém comunica sobre ela, com reflexão e sensibilidade e afirma: “linguagens são meios de comunicação e é por ela que os homens adquirem conhecimentos e, conseqüentemente, fazem uso dela, para que serve o conhecimento se não se fizer uso dele?”.

Para que se possa perceber, pensar, falar e dialogar com as mais diversas e complexas situações de aprendizagens será preciso utilizar a sensibilidade reflexiva, porém auxiliados pelo quociente emocional, hoje segundo a literatura existente sobre o tema, responsável por 80% de sucesso em qualquer empreendimento.

Precisa-se ouvir os subterrâneos, controlar as emoções, para que elas não se tornem negativas, transferindo para os outros os nossos próprios problemas, porque a introspecção é o caminho na busca do emocional.

Perrenoud (2000, p. 111) faz o seguinte questionamento: “para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-las corretamente?”.

Tendo em vista esses pressupostos, os pesquisadores, rompendo com os conhecimentos já significados, estão investigando sobre o valor do emocional para a construção de conhecimentos em realidades diversificadas, tentando construir novas linhas do fazer pedagógico.

Dominar os conteúdos disciplinares

Partindo-se da competência maior, que é organizar e dirigir situações de aprendizagem, apresentaremos a seguir a subcompetência, como chamamos no grupo, dominar os conteúdos disciplinares bem como as habilidades e saberes que estão imbricados nesta subcompetência relacionando-os com as situações problemas que os alunos pesquisadores trouxeram do seu contexto social e fundamentando-as teoricamente.

As habilidades/saberes a que faremos menção no decorrer do texto se referem a reconhecer os limites e os alcances da ação educativa, organizar situações de articulação conteúdo e contexto, aprender a aprender, selecionar conteúdos.

Dominar os conteúdos a serem ensinados é um dos inúmeros quesitos para a atividade docente. Alguns autores incitam uma força maior para este, outros, nem tanto. Estes frisam que a atividade pedagógica requer o conhecimento dos conteúdos e informações, que devem estar continuamente atualizadas, mas não se limitar a elas, pois de nada adianta saber sem o saber fazer como dizia Freire (1999, p. 29) “não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. Nessa mesma linha, é necessário saber considerar as informações trazidas pelos alunos e saber confrontá-las com o conhecimento científico para então, produzir sentido, um sentido revestido de significado que passe a ser referência às necessidades sociais vigentes.

Deste modo, é importante dizer que aprender significa “poder dar sentido a uma realidade complexa” (Altet, 1997, p. 147). Parece óbvio, mas os professores, muitas vezes, não sabem, ou não se dão conta disso, principalmente, no período de final de curso ou início de carreira quando não está clara a dimensão política e de transformação social que a profissão proporciona, bem como, faz-se presente o hábito de simplesmente transpor conteúdos. Assim, como pode o aluno distinguir o que é pertinente ou não aprender, ou como ele vai compreender a nova situação se não sabe o porquê de estar diante dela. Deste ponto de vista, “o saber (sobretudo o saber ensinado) parece ser visto como um produto estático, independente da sua utilização, que é necessário memorizar enquanto conteúdo e em seguida saber aplicar em contextos diferentes” (Altet, 1997, p. 147-148). Neste contexto, aprender a aprender parece chavão, mas ainda há muitos que não aprenderam e não sabem a importância disso, quando colocado em prática. Como diz Demo (1998, p. 213),

“o aprender a aprender indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados, pervadidos pela competência de construir a competência em contato com o mundo, com a sociedade, num processo interativo produtivo”. Esta é a mais nova competência e exigência que da sociedade atual. Não basta ter diploma, não basta saber, é preciso saber fazer, ou seja, colocar em prática o conhecimento de acordo com as exigências e os desafios do momento. Eis a questão. Nesse ponto é que começam os problemas, pois aqui se evidenciam os limites humanos.

Neste estudo, evidenciou-se, na formação do pedagogo a carência de habilidades e competências em saber identificar, reconhecer e utilizar o repertório de conhecimentos indispensáveis à prática pedagógica em que organizar e dirigir situações de aprendizagem requerem não só o conhecimento específico para tal, mas também requerem a mobilidade de tais conhecimentos na ação. Do mesmo modo, também foi visível o desconhecimento de sua atuação, enquanto profissional da educação, pois as exigências apresentadas na maioria das situações-problema exigiam um profissional de outra área.

No entanto, pode dizer-se que, a partir das reflexões proporcionadas por este grupo de pesquisa, houve a identificação dos limites de atuação do pedagogo. Isto ocorreu por meio de diálogo, no qual, buscamos aproximar os subsídios teóricos dos práticos diante do contexto escolar mencionado pelos acadêmicos envolvidos.

Claro que, para a concretização da reflexionalidade acadêmica, muitos foram os obstáculos perpassados pelo grupo, pois nesta experiência inovadora de pesquisa, as incertezas ocupavam maior espaço que as certezas epistemológicas. Mas, de todo modo, a postura reflexiva que nos encobria e a permanente vontade de enfrentar este desafio fizeram com que os resultados fossem atingidos e revistos durante o processo, caso contrário, não teríamos ‘solucionado’ algumas das situações-problema.

Considerações finais

Desta forma, concluímos que foi pertinente organizar situações de articulação conteúdo/contexto envolvendo todos os participantes da pesquisa. De acordo com Altet (1997, p.109), “um problema constitui sempre um problema de alguém; este problema não existe fora da intencionalidade que o isola e o estabelece, da vontade que se prende com os elementos do real, da decisão em não se

satisfazer com o seu compromisso do momento ou com a sua aparência de inteligibilidade”.

Partilhar as situações-problema, num primeiro momento, demonstrou insegurança, instabilidade em relação à atuação e ao próprio conhecimento de que a situação mencionada seria mesmo uma situação-problema. Em contrapartida, o que falou mais alto neste período foi a vontade de querer resolver e/ou entender o que se passava na realidade e o porquê de os académicos não conseguirem dar conta da mesma.

Isso demonstra que à medida que os académicos foram participando das reuniões do grupo de pesquisa, visto que estas requeriam intervenções fundamentadas nos conhecimentos das ciências da educação, eles passavam a olhar e atuar sobre os seus contextos de outro modo. Ora, a existência desses saberes já ocorre em função preventiva a medidas atitudinais tão complexas. Por isso, é cada vez mais importante, que todos os profissionais e, principalmente, os professores mantenham-se em formação continuada – âmbito progressivo de reflexão, pois o que aprendemos durante os nossos processos formativos tem prazo de validade sim e por isso, esse trabalho não foi concluído e continuará a ser desenvolvido no próximo ano.

Bibliografia

ALTET, Marguerite. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens de auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

BRASIL, 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

BURIGO, Simone. 2000. *Educação inclusiva: deslocamento do paradigma na educação para a diversidade*. In: Educação, saberes distintos, entendimento compartilhado. Série Educação nas Ciências, 2000, p. 126-139.

CARVALHO, Rosita Edler. 1997. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.

DEMO, Pedro. 1993. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.

FERREIRA, Julio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

FERREIRA, Lígia Hecker. 1999. *O mal estar na escola: uma pragmática ético-estética*. São Paulo: PUCSP, 1999. (Dissertação de mestrado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *Trabalhando com inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *Ser professor: necessidade de formação profissional específica*. Profae, Brasília: Ministério da Saúde, v.2, n. 4, 2000, p. 5-13.

MACEDO, Lino. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar . IN: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 113-135.

MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 11, nov 1999/ jan 2000a.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RAYS, Oswaldo Alonso. 2000. *Trabalho pedagógico: hipótese de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RECTOR, Monica; NEIVA, Eduardo . *Comunicação na era pós-moderna*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. 2002. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, Ago 2002, n. 79, p. 65-66, agosto.

SIRENA, Margarete. *O olhar sobre a experiência educativa do Departamento de Educação Rural - DER: sonhos, conflitos e aprendizagens*. Ijuí: Unijuí, 2002. (Dissertação de mestrado).

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Redimensionando os dizeres e saberes do ofício docente: o que a ludicidade tem a ver com isso.

Patrícia do Amaral Comarú
Janice Vidal Bertoldo¹

A partir da interação estabelecida com os professores em formação, foi possível resgatar as trajetórias singulares, identificando os elementos que fundamentam e influenciam suas práticas pedagógicas nos diferentes contextos de intervenção.

Os professores são referenciados como aqueles que sofrem os acontecimentos do dia-a-dia e, ao recordá-los, refletem sobre eles. Por isso, reconhecemos a noção de um sujeito em construção, já que pode reconstruir as próprias etapas vivenciais.

Entendemos, portanto, ser relevante tal resgate significativo, no sentido de acreditarmos que o processo de formação humana identifica-se num desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa.

Os professores constroem os seus saberes na ação, e os saberes só podem ser compreendidos em relação às condições estruturais de trabalho. Em outras palavras, os saberes profissionais dos docentes são temporais, isto é, são adquiridos através do tempo, visto que boa parte do que sabem sobre a própria profissão provém de suas próprias histórias de vida e, sobretudo, das trajetórias educativas.

A disciplina curricular Pedagogia do Lúdico justifica-se pela necessidade emergente em sensibilizar cada professor, a fim de que reconheça o valor da ludicidade no processo educativo, enquanto norteador da prática pedagógica.

A disciplina, para mim, teve um significado especial, pois me proporcionou conhecer e participar de atividades que me levaram a refletir um pouco sobre a minha prática pedagógica. Muitas vezes, deixamos de oportunizar atividades prazerosas aos alunos, por medo do desconhecido, de arriscar, e isto, me fez entender que como orientadora, posso me dispor a realizar atividades

¹ Professoras no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

com ele, podendo auxiliá-lo a desinibir-se e aprender com prazer (professora em formação 1).

Já a programação da atividade curricular complementar (ACC), intitulada como Expressão Lúdica, surgiu a partir do interesse dos acadêmicos e da necessidade de continuarmos as discussões temáticas sobre a ludicidade no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

Acho que, se todos nós, professores, trabalhássemos com o lúdico em sala de aula, os nossos alunos reagiriam de maneira positiva à aprendizagem. Onde há encantamento, onde é despertada a curiosidade, onde o pensamento é aguçado e é despertado o nosso interesse, nós aprendemos mais, e não nos esquecemos (professor em formação 2).

Ao longo das vivências propostas e desenvolvidas nos encontros, por meio da participação ativa do grupo e dos subsídios teórico-práticos, os acadêmicos puderam resgatar significativamente as ações do brincar, ao mesmo tempo, em que analisaram as implicações pedagógicas conseqüentes à prática cotidiana.

Senti-me à vontade, com disposição para participar, principalmente, das brincadeiras que foram ótimas para mim, como também para a minha prática pedagógica, no trabalho com meus alunos na comunidade onde atuo (professora em formação 3).

São estas disciplinas que precisamos ver para que possamos tornar nossas aulas mais criativas, e menos cansativas, para nossos alunos. Um jeito novo de transmitir conhecimento, através de brinquedos e brincadeiras. Valeu, foi interessante, pois aprendi teatro e encenações com material que jamais imaginei que pudesse usar. É simples, e a gente é capaz (professora em formação 4).

Partiu-se da preocupação com as questões que dizem respeito ao ofício de professor, seus saberes e dizeres, compreendidos como pilares para uma educação de um grupo social.

A dimensão simbólica e pedagógica da educação consiste em recolocar os sujeitos da educação a partir de sua cultura, da sua sociedade, das suas emoções, das suas vivências, dos sonhos, mitos e ritos. Isto significa dizer que a subjetividade e a objetividade estão imbricadas.

É preciso reafirmar a necessidade de que a tarefa do profissional da educação passe a centrar-se no jogo da criança e, com ela, resgate a sua própria vivência lúdica. Com isto quer mostrar-se uma visão diferente do lúdico, pensado como um caminho de trabalho com a criança.

A disciplina Expressão Lúdica veio reafirmar o papel do educador em usar estratégias diversificadas para que a aprendizagem aconteça. Nós aprendemos muito, afirmo isto porque durante as aulas estava sempre participando das atividades propostas ... e neste momento é que percebia o quanto era importante estar em contato com o colega para realizar uma brincadeira. Assim, percebi que o professor precisa saber que a ludicidade não está ligada simplesmente ao prazer, mas que desenvolve a imaginação, o raciocínio, a sensibilidade, a percepção, pois as brincadeiras fazem parte do cotidiano dos alunos e expressam como eles sentem, sonham, desejam, refletem, ordenam, organizam, desorganizam, constroem e reconstróem a realidade. (professora em formação 5).

Para tanto, faz-se um esforço para tirar o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, enfim, a ludicidade em si, da periferia dos programas escolares, trazendo-os para o centro de toda a atividade do sujeito, por acreditar-se que o lúdico é o instrumento ideal para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Durante o processo de operacionalização das disciplinas Pedagogia do Lúdico e Expressão Lúdica, foi possível observar que quanto mais o adulto vivencia sua ludicidade, maior é a chance deste profissional trabalhar com a criança.

Parece que há um consenso entre educadores sobre a importância da ludicidade, mas ainda se fazem presentes indagações, como: Por que se joga? Onde se joga? Como se joga? Quando se joga? Para que se joga?

Na história da humanidade, encontra-se o brincar como atividade que sempre esteve presente na vida do ser humano e, em especial, na vida da criança. Foram manifestações que se perpetuaram, mas, por outro lado, eram sempre consideradas atividades com conotação pejorativa, e não relevantes para a seriedade das ciências.

Com isto, nota-se que as atividades lúdicas são manifestações espontâneas, presentes desde o início da humanidade, que acontecem no cotidiano. Todo o ser humano sabe o que é brincar, como se brinca, por que se brinca, mas a grande dificuldade surge no momento em que se pretende formular um conceito claro sobre o lúdico.

Será que para ter credibilidade, o lúdico tem que ser racional? Por que não deixar que cada um busque na sua experiência a forma mais pura de compreender o prazer, a alegria e o entretenimento que o lúdico proporciona? Por que cada pessoa não pode conceituar o lúdico pelo que sente e não pelo que as palavras possam dizer? Acredita-se que, desta forma, o lúdico teria um conceito mais vivido, e menos teorizado.

Nesta disciplina Expressão Lúdica, acredito que muito cresci como pessoa e principalmente como profissional, porque novos conhecimentos foram adquiridos através de estudo, trocas de idéias e experiências, busca de outros referenciais teóricos que vieram dar um embasamento maior, discussões, enfim, tudo aconteceu de forma natural, lúdica (professora em formação 6).

O lúdico deve fazer parte da vida da criança e também do adulto. Estas aulas da disciplina Expressão Lúdica se tornaram um suporte em minha vida profissional, aprendi muito e pretendo trabalhá-las em sala de aula (professora em formação 7).

A partir dessa idéia, considera-se que a ludicidade não se limita à infância, ela permeia todas as etapas da vida humana, o ser humano tem a possibilidade de conviver ludicamente. Logo, evidencia-se a importância do brincar como atividade prazerosa que

beneficia o desenvolvimento humano. E também visando a valorizar o ato de brincar como veículo do crescimento infantil.

A estruturação do jogo, em Piaget e Inhelder (1979), confirma a nossa idéia de que, realmente, a atividade lúdica está presente em todas as etapas da vida humana. Para este autor, o jogo se encontra estruturado em três categorias: o jogo de exercício, em que o objetivo é exercitar a função em si; o jogo simbólico, em que o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação, e o jogo de regra, no qual está implícita uma relação interindividual que exige a resignação por parte do sujeito.

Há menção, também, de uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem, simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas, só pelo prazer de perguntar.

Observa-se a necessidade de alertar aos professores a respeito da importância do lúdico no desenvolvimento de seus alunos, a partir de um novo olhar que compreende a dimensão imaginária, ou seja, uma dimensão que pode produzir o novo: os sonhos, os desejos, as expectativas e os mitos dos sujeitos envolvidos com uma determinada realidade.

como bem disse, participei, fiz coisas que nem mesmo eu acreditava que pudesse, que fosse capaz, mas eu consegui e aprendi que a ludicidade deve estar presente todos os dias, na escola e em todas as disciplinas. As coisas diferentes, que aprendi aqui, já coloquei em prática, em todas as turmas que atuo e eles cobraram sempre mais. Tudo o que vimos aqui é recoberto de teor didático que leva ao ensinamento de alguma coisa ... cresci muito, aprendi e tenho certeza que o meu aluno crescerá comigo (professora em formação 8).

Então, por que não atingir seus fins pela via da ludicidade?

O ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si e, ao relacioná-las, é que os sujeitos constroem o conhecimento.

Pode observar-se que brincar não significa, simplesmente, recreação, isto porque é a forma mais completa que todos têm de se comunicar consigo mesmo e com o mundo.

Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos (Froebel, citado por Kishimoto, 1998, p. 54-55).

Portanto, o ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso, e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Logo, a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento.

No brincar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, e propiciando novas conquistas individuais e coletivas. Constata-se, então, que a ação de brincar é fonte de prazer e ao mesmo tempo, de conhecimento.

Não só as crianças aprendem com mais facilidade vivenciando, nós, adultos, também. Tudo o que nos dá prazer é leve e agradável, por isso adorei a disciplina (...) devemos continuar buscando, no lúdico, a nossa criatividade e a de nossos alunos. Precisamos desacomodar, pois ludicidade é ação (professora em formação 9).

Além disso, o ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais em que as atividades lúdicas devem visar à auto-imagem, à auto-estima, ao autoconhecimento, à cooperação, porque estes conduzem à imaginação, fantasia, criatividade, criticidade e a uma porção de vantagens que ajudam a moldar suas vidas, como crianças e como adultos.

Conforme o trabalho de Winnicott: "Por que brincam as crianças?", citado por Outeiral (1998), apresentam-se algumas motivações da atividade lúdica: para buscar prazer, para expressar agressão, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade e, por fim, para comunicar-se com as pessoas.

Pode considerar-se que, desde os primeiros anos da infância, encontram-se processos criativos que se refletem sobretudo nos jogos. É por meio deles que ocorre a reelaboração criativa e combinatória dos fatos entre si, construindo novas realidades de

acordo com os próprios gostos e necessidades. Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão, o jogo pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança.

já estamos em busca de uma educação com “novos olhos”, em busca de um “aprendizado consciente” para os nossos alunos. É fundamental inovar e colocar a ludicidade em nossa prática pedagógica, para a educação de nossas crianças ser mais “rica”, com fundamento, onde os pequenos não encontrem somente o $B+A=BA$, mas sintam algo prazeroso em estar lá. E a mudança radical, de ver a educação como meio transformador, está nas mãos do educador que busca a socialização, a fim de atingir seus objetivos (professor em formação 10).

Os próprios saberes, além de utilizados, são transformados pelos professores ao longo dos processos singulares de (trans)formação e das vivências nos diversos contextos de sua prática pedagógica. Ao resgatarem suas trajetórias, enquanto agentes sociais, manifestam as emoções, culturas, pensamentos e ações que trazem consigo algumas marcas dos contextos de que fazem parte.

acredito que a disciplina sobre o lúdico seja de suma importância para ser trabalhado em nossas escolas. E também, fez com que lembrássemos de jogos, brincadeiras, canções das nossas gerações passadas que precisam ser resgatadas, e cultivadas por nós educadores, para não perdermos nossas raízes (professora em formação 11).

Além de personalizados, os saberes são situados e têm sentidos próprios, particulares a cada situação concreta. Saberes particulares, que lhe são próprios por seu percurso de vida, correspondem aos saberes socioculturais que fazem parte do exercício profissional.

No que tange à necessidade dos professores em desenvolver novas atividades de capacitação, cabe ressaltar que, nos contextos em que se vive, a atualização dos referenciais passa a ser uma constante necessária. E porque não dizer, a ser desejada pelos sujeitos em formação, como os professores comprometidamente engajados, inquietos à continuidade dos próprios projetos de busca

por ser mais, a partir de suas conquistas e inter-relações com os mais variados significantes da vida pessoal e profissional.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida” é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (Goodson, 1995, p.71).

Conclama-se, nessa dinâmica, a necessidade de repensar o ofício dos professores, considerando-os como agentes sociais que têm ações esclarecidas e intervenções objetivas para o nascimento de uma cultura profissional diferenciada. Uma cultura mais flexibilizada e organicamente voltada ao estabelecimento de outras relações, em interlocução e socialização com o conhecimento, oportunizando a discussão dos saberes do cotidiano, socialmente reconstruídos.

Ainda que os saberes sejam fruto de suas crenças e representações anteriores de suas experiências, enquanto alunos e professores, sobre o que é ser um bom professor, são saberes muito próximos daqueles denominados por saberes profissionais. Para Gauthier (1998), é ao longo de uma carreira profissional que estes saberes se desenvolvem, adquirem maior refinamento e têm raízes em culturas diversas, dependendo do contexto interativo.

Também possuem traços bastante pessoais, e fazem emergir elementos fortes para mudar de estratégias, buscar novo modelo de aula, flexibilizar as metas da aula são exemplos de saberes que os licenciandos consideram fundamentais para ser um bom professor.

Esta disciplina me fez repensar muito meu trabalho em sala de aula, pois usava pouco o lúdico e percebi a importância que ele tem para as crianças, pois até nós adultos gostamos das brincadeiras e danças que foram feitas (professora em formação 12).

Alguns saberes teóricos da profissão fizeram parte do repertório dos licenciandos; a atividade os ajudou a ampliar e, em alguns casos, a refinar esses saberes docentes. O esforço por parte dos licenciandos em localizar, elaborar, criticar, dar sentido a alguns fatos de suas experiências em sala de aula ajudou nesse refinamento.

Os saberes provêm de diversas fontes e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira, de um processo vital no qual se interconexam as dimensões identitárias e de socialização

profissional. Na carreira, ou seja, num processo de vida de longa duração, os professores precisam mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades.

Suas práticas são orientadas, entre outros, por objetivos sociais, emocionais, cognitivos e coletivos, o que mostra que, mais do que um saber teórico ou técnico, há um saber narrativo sobre suas intervenções já que, além do espaço de realização, a profissão também parece ser um modo de auto-afirmação.

Constitui-se numa interlocução de saberes gerados em interações mútuas e reflexões compartilhadas, nas quais, encontram a valorização do resgate das posturas crítico-reflexivas sobre as práticas, que os professores vêm realizando.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos e didáticos fazem-se necessários, além da experiência e dos conhecimentos específicos. Consiste, pois, em tomar a prática como o ponto de partida (e de chegada), reinventando tais saberes, a partir da prática social da educação (Pimenta, 1999).

Portanto, o ofício de professor aqui seria a ludicidade que se assentaria em pressupostos que valorizam a criatividade, a imaginação, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no brincar sua fonte dinamizadora.

A vida é o lugar, a educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode ser feita sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (Dominicé, citado por Nóvoa, 1995, p.24)

Referências bibliográficas

- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

OUTEIRAL, José Ottoni. 1998. A Criança Normal e o Brinquedo: Um Estudo de Psicologia Evolutiva. In: *Clínica psicanalítica de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Revinter.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A função semiótica ou simbólica. In: PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Lisboa: Moraes, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A pesquisa no ofício do professor: saberes da prática investigativa

Adriana Carlosso Irion¹
Denise de Oliveira Alves²
Maria Antonia Ramos de Azevedo
Patrícia do Amaral Comarú
Maria das Graças Gonçalves Pinto³
Fernanda Pena Noronha
Flávia Schneider Colusso
Meili Ferlin
Silvia Regina Tolfo
Silvinha Rodrigues de Oliveira⁴

As reflexões propostas neste artigo são resultado de estudos desenvolvidos por um grupo de professoras e acadêmicas de instituições de educação superior da região de Santa Maria. O referido grupo foi constituído no final do ano de 2001, tendo como interesse alguns eixos temáticos que diziam respeito direta, ou indiretamente à prática pedagógica do professor. Assim, organizou-se o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática - Gepep, tendo como objetivo uma reflexão coletiva sobre a construção da prática pedagógica.

Especificamente para este texto, propõe-se estabelecer uma reflexão sobre o professor como pesquisador, atendendo às seguintes premissas: Por que professor como pesquisador? Em que medida o ser pesquisador ou o não ser pesquisador apresenta-se como diferencial de qualidade?⁵

À medida que se buscam explicitar estas questões, estar-se-á anunciando a concepção a respeito da importância da pesquisa na constituição da profissionalidade docente.

A construção da identidade do profissional, quanto aos alicerces que compõem sua autonomia, deverão perpassar a

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação - Santiago.

² Professora na URI/Santiago.

³ Professoras no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

⁴ Alunas do curso de Pedagogia da Unifra e da URI/Santiago.

⁵ Entende-se aqui qualidade não como retórica neoliberal, que iguala a educação ao mercado e reduz os alunos como clientes.

constituição do indivíduo em sua interação com o “outro” na capacidade de reflexão e crítica de si mesmo.

A capacidade de o professor realizar essa tarefa está intrinsecamente ligada à construção e ao resgate de sua identidade profissional e pessoal. À medida que a construção desta identidade vai se moldando e tomando forma, interagindo “como outro”, resulta em um novo ser profissional e pessoal.

Tomando a primeira premissa por que professor-pesquisador? percebe-se, subjacente a ela, o pressuposto de que nem todo professor, ou talvez muitos poucos sejam pesquisadores. Neste contexto, talvez se tenha que adotar um encaminhamento metodológico que busque, em primeira instância, interrogar: Por que apenas alguns professores são pesquisadores?

A formação de professores, historicamente, seguiu um modelo normativo e técnico a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto como técnico executor de rotinas, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como transmissor de conhecimentos e modelos de comportamento.

Neste contexto, “a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens, tendo como gênese o seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa, 1995, p. 15-16). Esta realidade é perceptível, ao longo dos séculos XVII e XVIII, quando jesuítas e oratorianos foram, progressivamente, configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Este corpo de saberes, resultado do “interesse renovado que a Era Moderna consagra à infância e à intencionalidade educativa”, trata-se, segundo Nóvoa (1995, p. 16), de “mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino”.

O final do século XVIII inscreve-se num movimento de secularização e estatização do ensino. Entretanto, o processo de estatização acabou constituindo-se num prolongamento dos modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, sendo a única diferença um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Pode dizer-se que, desde então, inaugura-se uma relação conflituosa e ambígua entre aqueles que ensinam - os professores - e o que eles ensinam, uma vez que o corpo de saberes e de técnicas

foi historicamente produzido no exterior do mundo dos professores e à revelia destes. Regidos ora por uma norma e por uma ética religiosa, ora por uma norma e uma ética estatal, os professores acabaram por integrar tal discurso, transformando-o no seu discurso.

Esta tradição fez com que os professores se distanciassem, cada vez mais, da pesquisa, ou talvez aquela tenha contribuído para que estes não vislumbassem o ser pesquisador como componente da especificidade de ser professor. Levou-os a não se darem conta de que, ao atuarem reflexivamente sobre a sua prática, promovendo condições para que os problemas existentes fossem superados, ou mesmo minimizados, já pesquisavam, melhor ainda, realizavam a pesquisa interligada à ação, a qual confere relevância à primeira, quando não apenas detecta problemas, mas age sobre eles com intuito de saná-los.

O conhecimento profissional é visto como de pouca utilidade prática, talvez pelo fato de existir uma dicotomia entre pensamento e ação, teoria e prática, academia e vida cotidiana. A concepção dos professores, em geral, referenda a pesquisa como algo isolado da prática, como sendo desvinculada da ação, restrito apenas a certas categorias - os especialistas. Isso se concretiza por meio de arquiteturas curriculares carentes de uma prática mais efetiva, em que o licenciado possa ter contato com o ambiente escolar, com os alunos e a complexidade que lhes é natural.

Inúmeros professores recém-formados chegam às escolas e sentem dificuldades quando se defrontam com o ambiente natural. É neste momento que percebem claramente a distância entre o discurso acadêmico e a prática docente.

Segundo Schön (1992), na educação, a crise de confiança no conhecimento profissional centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão-em-ação de professores e alunos.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação retrata a análise que o indivíduo faz, *a posteriori*, sobre as características e processos da sua própria ação. É o momento de reflexão crítica do sujeito consigo mesmo e com o outro num resgate aos aspectos intra e interpessoais por meio da busca do entendimento do sujeito diante dos objetivos e do sujeito. É o momento da utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os processos encaminhados anteriormente.

Segundo Gómez (1992), parte-se das análises das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do mundo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como

elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias, procedimentos e recursos.

O professor não pesquisa porque ignora que sua condição de submissão exclusiva às prerrogativas instrumentalizadas rouba-lhe o contato com a vida e a dimensão lúdica da existência, tornando a escola um local voltado para o ensino, mas sem a inspiração necessária para recriá-lo.

Há um reducionismo epistemológico em seu ofício de mestre⁶, mesmo no ensinar das ciências, porque se preocupa basicamente com a comunicação dos resultados científicos, deixando de enfatizar o “contexto de descoberta” das teorias, ou seja, o que há de concreto, fraterno e humano nos esforços dos atores que produzem as conquistas das ciências.

O professor não pesquisa porque ignora o quanto a sua história, o seu *que-fazer* pedagógico é, ele próprio, quando refletido, pesquisa. Tendo em vista que a ação docente reflete, via de regra, a concepção epistemológica assumida pelo professor, é necessário dizer ainda que o professor não pesquisa simplesmente porque sua concepção de docência não incorpora a pesquisa.

Diante desta afirmativa, coloca-se em questão a premissa: Por que deveria incorporar? Ou por que professor pesquisador? Em primeiro lugar, para que o profissional possa superar o divórcio entre o saber e o fazer, a matéria e a forma, a teoria e a prática, a educação e o ensino, é preciso transformar-se em pesquisador de sua prática, já que essa atitude acentua seu compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento profissional.

Mais do que condição de busca do processo de emancipação do professor, a pesquisa é condição de sobrevivência do profissional. “Faz parte da natureza e da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é de que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, porque pesquisador” (Freire, 1997, p. 32).

Ao considerar o processo de formação continuada dos professores um conjunto de múltiplas relações, compreende-se e passa-se a admitir como proposta de educação um modelo completamente diferente daquele que se tem em nossa sociedade. Neste, ainda se encontra a compreensão de que o processo educativo consiste na pura transmissão de conhecimentos,

⁶ Referência à terminologia utilizada por Miguel Arroyo. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

colocando o aprendiz como mero receptor de informações, sendo capaz de desenvolver a criticidade sobre os conteúdos apreendidos e, por isso mesmo, torna-se alheio à necessidade de transformação da realidade social vigente.

Veja-se uma fala contida no filme *Sociedade dos poetas mortos*:

Diz o professor aos seus alunos:

*Carpe Diem*⁷. *Gozem o seu dia, juntem os botões de rosa enquanto estão vivos, um dia todos morrerão. Aproveitem a vida, tornem-na extraordinária! Isto é uma barricada, uma guerra. Exponham o seu coração! A guerra é um ato acadêmico, medindo a poesia. Nada de métodos! Na minha escola vocês vão aprender a pensar por vocês, não importa o que as pessoas digam, palavras e idéias não mudam o mundo.*

Aprender a pensar... Aprender a aprender... Aprender a ser... Peter Weir torna viva a paixão do “aprender a aprender” na tela do cinema. A curiosidade é nosso Carpe Diem. Professor pesquisador é poeta vivo, sua prática se reveste de arte, de estética e lhe outorga a capacidade de intervenção na realidade.

A formação desse profissional implica o comprometimento de que este seja um pesquisador, um investigador assíduo do próprio trabalho. É preciso, então, que se tenha um questionamento reconstrutivo numa retomada reflexiva sobre a sua prática, envolvendo as atitudes indissociáveis e concomitantes do ciclo pensar, fazer e pensar.

O professor como mero ensinador já não tem mais espaço neste mundo globalizado. Necessita-se de um agente social que tenha uma visão de conjunto, das potencialidades e problemas que cerceiam a realidade. Como repetidor de aulas o professor torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com o seu aluno.

Citando Demo (1996, p. 2), educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

A problemática do professor como pesquisador sempre esteve, de alguma forma, compreendida no debate educativo, nunca porém

⁷ Expressão em latim que significa “aproveite o dia”.

tendo alcançado a centralidade que tem hoje. Isto talvez se deva ao fato de se reconhecer, definitivamente, “a impossibilidade de as universidades formarem profissionais prontos e acabados , até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, sempre inacabados que somos” (Freire, 1997, p. 55).

A efetivação dos cursos de formação de professores, embasados em propostas condizentes com o modelo interativo-reflexivo, propicia maior enriquecimento cultural e amplia a leitura da realidade. É uma proposta de formação continuada na qual a dinâmica consiste em trabalhos de grupos, estudos e pesquisas coletivas, inter-relações com a comunidade científica e, acima de tudo, acaba consolidando ações autônomas e singulares de cada sujeito em formação, tanto nas suas relações interpessoais, como nas relações pedagógicas e profissionais.

As pesquisas, enfocando o professor prático-reflexivo, apresentam-se como possibilidade de desenvolver e aprofundar a compreensão sobre a prática educacional. À medida que o professor ressignifica suas crenças, ele está produzindo mudanças em sua prática.

A pesquisa passa a ser contemplada como definição crucial do professor, consistindo-se num compromisso envolvente, já que se entende que “o professor que não constrói conhecimento, como atitude cotidiana, nunca foi. Quem pesquisa, teria o que transmitir. Quem não pesquisa, sequer para transmitir serve, pois não vai além da cópia da cópia” (Demo, 1994, p. 34).

Percebe-se, então, que pesquisar associa-se às capacidades humanas do saber pensar e do aprender a aprender. Em decorrência, a pesquisa como expressão educativa volta-se, basicamente, à capacidade de andar de olhos abertos diante do resgate da participação dos indivíduos na construção histórica da sociedade. Torna-se claro e imprescindível a idéia de que o maior poder de mudança encontra-se no conhecimento, tendo em vista a mobilização das potencialidades de cada sujeito histórico para delinear um futuro alternativo de inovação.

Assim, na contemporaneidade, suscita-se a intervenção de sujeitos interativos, capazes de contribuir para com a mudança social. Na área educacional, mais ainda, discute-se a necessidade de rever o processo de formação dos professores, no sentido de que estejam mais bem capacitados para suas atuações.

O referido processo formativo não está somente vinculado a uma proposta de treinamento ou algum curso estanque, em que há mera transmissão de conhecimentos teóricos, não-contextualizados;

pelo contrário, consiste num processo de vivências que envolve ação-reflexão-ação ao dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico-prático. Propõe-se um repensar ao profissional, em relação a sua práxis pedagógica, que precisa estar constantemente sendo revisada.

A formação do professor pela pesquisa propicia-lhe a esse a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos (uma vez pensados reflexivamente), permitindo-lhe realizar a sua práxis educativa, que só é possível quando esse profissional, que é indivíduo, sujeito histórico, político, conseguir alcançar a sua emancipação como pessoa, construída pela pesquisa, na mudança e para a mudança.

Diante da criação de uma nova cultura de formação docente, luta-se pela legitimação de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, ao contribuírem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma, na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Considerando que a formação significa “um projeto de ação e de transformação” (Nóvoa, 1992), acredita-se que o fazer pedagógico dos professores pode ser o fio condutor de pesquisas sobre a formação continuada. Esta, considerada numa perspectiva de (trans)formação no exercício da docência, amplia o significado das aprendizagens construídas, uma vez que se intenciona abordar o campo experiencial do professor, partindo de uma concepção unificadora, que o apreende como pessoa e como profissional.

Para Marques (1996, p.71), é necessário

reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é para eles educação; sobre a educação que fazem e a educação que querem; sobre o que é, hoje, a ciência; qual o paradigma científico que dê conta de nosso mundo; sobre a natureza epistêmica da pedagogia como ciência do coletivo dos educadores; sobre o que seja o método na qualidade de instância operante, articuladora das práticas com as teorias que as fundamentam e impulsionam.

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática se instituiu no sentido de buscar esta reflexão conjunta, contribuindo para a construção coletiva do ser professor, redimensionando a prática pedagógica de forma consciente, e politicamente, definida.

Assim, o envolvimento dos professores formadores e dos acadêmicos, na reflexão das suas próprias práticas e na reflexão

teórica sobre a temática, é um convite para que seja garantida a construção da concepção e aplicação da pesquisa, enquanto componente metodológico inovador e investigativo, ao mesmo tempo em que contribui para a profissionalização do professor em seu ofício.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel. 2000. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- MARQUES, Mário Osório. *Educação, interlocução, aprendizagem e reconstrução de saberes*. Ijuí: Unijuí, 1996.
- NÓVOA, António (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Profissão professor*. 2ed. Coimbra: Porto, 1995.
- SCHÖN. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Saberes e dizeres de professores sobre motricidade e aprendizagem escolar

Geórgia Maria Ferro Benetti¹

Este artigo visa a resgatar questões fundamentais no campo de conhecimento da psicomotricidade e da prática docente que surgiram ao longo da disciplina Metodologia da Psicomotricidade, ministrada no curso de Pedagogia, regime especial, do Centro Universitário Franciscano. Acredita-se que este resgate contribuirá para reforçar a importância do exercício de ação-reflexão-ação para a prática pedagógica e, conseqüentemente, a importância da formação continuada. Estas afirmações apoiam-se em relatos de como os conteúdos da disciplina suscitaram a ativação de vários saberes relativos aos processos educativos e de como estes se evidenciam nas falas (dizeres) desvelando o entrelaçamento entre o agir pedagógico e a história de vida dos docentes.

Durante os encontros, ficou claro como se modificaram as legitimações sociais de algumas aprendizagens escolares. Esta questão se salienta quando a atenção se volta à relação entre processos motores e cognitivos, bem como ao tratamento dado ao corpo na escola. Para dar suporte a essas afirmações, procede-se um resgate de algumas experiências partilhadas durante a disciplina.

Ao longo dos encontros, foi trilhado um caminho de muitas dúvidas, mas também de muitas soluções encontradas a partir das experiências da prática pedagógica das alunas da disciplina, todas professoras em exercício. Essa caminhada revelou como os processos corporais são, ao mesmo tempo, desconhecidos e essenciais à educação escolar. Existem questões relativas a eles que devem estar claras para um bom desenvolvimento das aprendizagens exigidas pela escola, mas nem sempre está claro se as respostas motoras estão de acordo com os objetivos a serem atingidos.

Uma dessas seria: afinal, “é certo ou errado que o aluno escreva um pouco com a mão direita e um pouco com a esquerda durante seu processo de alfabetização?”. Sim? Não? Por quê? Independente do se tenha respondido, é importante saber que o fato é acontecimento rotineiro para os alfabetizadores. Observa-se que

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

muitas crianças utilizam as mãos alternadamente quando estão se adaptando à escrita. Quem quer que não saiba a resposta deve voltar aos bancos escolares para aprender o que estes professores agora sabem. Pois existe sim, uma resposta clara para esta questão, a qual se baseia no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, assim como também existe muito desconhecimento sobre o que acontece com o corpo e os processos motores durante as aprendizagens cognitivas desenvolvidas na escola. Os eventos relativos à motricidade são geralmente legados a segundo plano, uma vez que as crianças cumpram as metas cognitivas estabelecidas. Ou será que existe um amplo conhecimento sobre como um canhoto se adapta à escrita?

Paralelamente a essas perguntas e as respectivas observações sobre as experiências da prática pedagógica, surgem memórias, histórias de mãos amarradas e lembranças da “vara” que a professora usava para bater nas mãos daqueles que ousassem escrever com a mão esquerda. Mais reflexões e uma conclusão: somos uma turma na qual há canhotos, mas que não puderam aprender a escrever com a mão esquerda e hoje “usam a mão esquerda para fazer tudo, menos escrever”. Advêm novas questões: A que torturas estaríamos submetendo as crianças atualmente? Que aspectos normais do desenvolvimento estaríamos desrespeitando em nome de convenções sociais?

Essas situações exemplificam como ocorreram estes encontros, em que questões cotidianas foram estudadas, analisadas, resolvidas, adiadas. Muitas das práticas foram revistas e reformuladas. Após certa atividade, uma professora disse: Eu nem imaginava que poderia ensinar proparoxítone dessa forma”. Acabava de escutar a idéia de um grupo de colegas para um jogo de desenvolvimento de percepção espacial. Outra professora escreveu “fiquei sabendo da importância do movimento com as crianças e sua influência nas diversas aprendizagens. Me senti muito bem e vou poder mudar meu planejamento depois desses quinze dias. Quando o que se aprende provoca reflexões é porque valeu.

Um grupo de trabalho fez as seguintes observações: “Nesta disciplina tivemos uma orientação para nossa prática pedagógica, salientando o quanto são importantes os jogos, as brincadeiras, a valorização do imaginário, a criatividade, os conhecimentos que o aluno traz consigo, até então considerados substituíveis.”

Muitas outras práticas foram mantidas e reforçadas. Um dos grupos de trabalho fez as seguintes observações “No decorrer destes dias tivemos um grande avanço no nosso saber pedagógico, embora,

a nosso modo já realizávamos as atividades para desenvolver as habilidades de nossos alunos”.

Outras falas admitem com sinceridade o que se observa na maioria das escolas, mas se omite em pesquisas e questionários:

trabalhava com as crianças, desenvolvendo certas habilidades sem saber o que eu estava desenvolvendo. Às vezes dava alguma brincadeira ou danças para preencher a hora da Educação Física sem saber o que podia desenvolver no aluno aquela atividade. Acredito que daqui para frente vou preparar minhas aulas sabendo o que quero, e que habilidades estarei desenvolvendo no aluno.

Para encerrar resgata-se o seguinte acontecimento: alcançava-se quase o final de um exaustivo período de aulas intensivas, enfrentados já há quase quinze dias, cada um deles preenchidos por dez horas de aula. O tempo restante era ocupado por trabalhos avaliativos, estudo, viagens de ida e vinda às cidades vizinhas (para os que residiam mais perto) ou passado em alojamentos (não necessariamente tão confortáveis quanto a própria casa) para os que não eram de cidades tão próximas. Eis que, na apresentação de um trabalho avaliativo, surge uma figura fantástica e surpreendente, a Ive... Não, não era aquela aluna de cabelos lisos e óculos que costumava sentar à direita, nas primeiras classes, mas sim, um colorido palhaço que cantou, dançou, convidou a dançar, enquanto estimulava a realização de movimentos diversos conduzia a pensar e aprender sobre a constituição de nosso corpo. Quantas risadas! As costas já não doíam tanto! Estávamos mais leves e felizes. A mensagem estava entendida, agora era possível “aliviar” um pouco o peso da estrutura escolar que confina, desde a infância, a imobilidade em cadeiras desconfortáveis. Aqueles professores tinham saído detrás de seus óculos, agora cantavam e dançavam, tinham coragem de colorir-se e até de vestir-se de palhaço, tudo sem perder de vista seus objetivos pedagógicos. Aprender/ensinar tinha se tornado divertido, pelo menos por alguns minutos.

Aprendizagem, arte e cultura

Dinára Valladão Ferreira Mello¹

O ensino da arte assume uma importância crucial para a aprendizagem dos indivíduos por gerar um forma de conhecimento autônomo que lhes permitirá a construção de um pensamento abstrato, perceptivo, crítico, com uma consciência ativa da sua visão de mundo, de suas relações com o mundo e com seus semelhantes. A arte permite a experiência de novas possibilidades para desdobrar e ampliar o conhecimento adquirido e estabelecido, criando relações entre a ação e pensamento, que transformam a realidade do cotidiano. No ensino da arte, o aluno desenvolve suas possibilidades de ver, ouvir, interpretar, e julgar as qualidades dos objetos e das manifestações artísticas e culturais, compreendendo os elementos e as relações significativas ali estabelecidas.

Os educadores, ao se dirigirem às escolas, deparam-se com a necessidade de incluir a cultura como elemento integrante de processos de aprendizagens psicológicas e biológicas, procedimento este que vem assumindo uma gradual importância em diversas áreas tais como a Medicina, a Psicologia, a Lingüística, entre outras.

Os conhecimentos de Antropologia, segundo Lima (p. 12), revelam que todo ser humano constrói o conhecimento por meio da manipulação dos conteúdos socioculturais do seu meio, este tipo de aprendizagem segue normas gerais em que tempo e espaço, determinam as formas e a qualidade da aprendizagem. Para Lima, os processos informais de avaliação das pessoas que convivem com o aprendiz tem um papel importante no processo de aprendizagem do indivíduo, pois contribuem pra direcionar o desenvolvimento e para estabelecer a relação de cada indivíduo como o próprio ato de aprender.

Na vida cotidiana, o ser humano se vale de estratégias, como a imitação, que são transformadas na espécie humana pela introdução de símbolos e da linguagem, por exemplo. O ser humano aprende observando e imitando o outro, construindo suas ações passo a passo, à medida que se apropria da forma de atuação do outro na

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

vida cotidiana. Esta ação não é apenas motora, ela desencadeia processos neurológicos da memória, o que permite que estas ações, por imitação, tornem-se cada vez mais complexas, fato que não ocorre com outras espécies de animais que também aprendem observando e imitando os outros seres da espécie.

É importante que a mente humana não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que crie novas imagens, novas ações, que cumpra a sua função criadora ou combinadora. Assim sendo, o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de reproduzir experiências passadas, mas é um órgão combinador, criador capaz de reelaborar elementos contidos em experiências de ontem com as de hoje. O estado motivacional possui grande relevância e influência sobre a maneira como o sujeito percebe o mundo, e esta percepção é fundamental.

Jung considera de grande importância as informações e orientações fornecidas pelos sonhos, pelas fantasias, “como a expressão de um processo psíquico involuntário e inconsciente além do controle da mente consciente” (Whitmont, 1969, p. 34).

O homem tem propensão para criar símbolos, transforma, inconscientemente, objetos ou formas e símbolos, dando-lhes valor psicológico, expresso tanto na religião como nas artes plásticas.

Por ter a possibilidade de inscrever em seu cérebro a ação realizada com seu resultado e, além disso, representá-la, por meio de símbolos, o ser humano tem a possibilidade de superar estas moléculas de ação para realizar outras, utilizando o conhecimento adquirido. É essa a base do processo humano de aprender.

outro aspecto importante para a aprendizagem na escola é o do desenvolvimento da consciência. Aprender implica estar consciente do conteúdo, ou seja, ter a possibilidade de utilizá-lo em outros contextos, para solução de problemas, através de analogias, aplicações diretas.

O processo de tornar-se consciente de algo é complexo em função de vários fatores que interagem simultaneamente, como atenção, percepção, emoção. De acordo com pesquisas recentes com novas tecnologias da imagem, a consciência tem seu equivalente orgânico na formação de uma saliência no cérebro, provocada pela elaboração suficientemente consistente de uma rede neuronal, rede esta que se constitui em função do tempo e forma de exposição do indivíduo a determinado conteúdo. (Lima, 1997, p. 10-11).

Damásio (1995 apud Lima) sugere que “relembrar” (memória) depende também da biografia. Se o conteúdo estiver, consistentemente ligado a algum evento da biografia do indivíduo, este terá mais probabilidade de recordá-lo. Esta afirmação de Damásio tem uma implicação fundamental para a discussão das relações entre pedagogia e cultura. Ela sugere que é importante que o conteúdo se relacione com a história de vida do indivíduo, mas o conteúdo não necessita ser parte da experiência imediata do sujeito.

O problema da cultura no processo de aprendizagem e desenvolvimento é, desta forma, recolocado a partir de uma perspectiva distinta das que têm sido geralmente adotadas até agora na discussão sobre o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar. Uma pedagogia culturalmente relevante não é aquela que se restringe ao conhecimento formal a ser trabalhado pelo aluno, mas aquela diretamente relacionada à experiência cultural do educando. O que ela propõe é o alargamento do conhecimento formal do indivíduo, apoiando-se na experiência cultural para a elaboração do currículo e da proposta pedagógica.

O estudo da cultura é objeto principal da Antropologia, embora a questão cultural esteja presente em outras áreas do conhecimento, e a necessidade de se incluir a cultura como elemento integrante de processos biológicos e psicológicos venha se evidenciando nos últimos tempos em áreas como a Medicina, a Psicologia e a Lingüística.

Pela Antropologia sabemos que todo ser humano constrói conhecimento por meio do domínio das práticas culturais existentes em seu meio e que este tipo de aprendizagem obedece a certas leis gerais. Tempo e espaço determinam as formas e qualidades da aprendizagem. Os processos informais de avaliação das pessoas que convivem com o aprendiz tem um papel importante no processo de aprendizagem do indivíduo, pois contribuem para direcionar o desenvolvimento e para estabelecer a relação de cada indivíduo com o próprio ato de aprender.

É neste aspecto que a Antropologia interessa ao educador porque ela revela o contexto de desenvolvimento e as práticas correntes na comunidade para ensinar as crianças. Ela indica, igualmente, a concepção de infância vigente. O que o indivíduo aprende no seu contexto cultural convencionou-se chamar de conhecimento informal, por contraposição à aprendizagem escolar, referida como aquisição de conhecimento formal. A relação entre estas duas formas de construção de conhecimento é um dos pontos

principais de intersecção da antropologia e da pedagogia, de interesse particular para os educadores.

O pensamento se estrutura a partir da percepção do mundo que nos cerca, praticamente todas as formulações mentais partem da percepção dos objetos, das correlações mentais feitas a partir de uma localização espacial de tudo que nos cerca, assim cada objeto tem um lugar determinado muito mais em função da sua correlação com outros objetos, do que a visão isolada deste objeto que é feita pelos processos mentais. Não é possível, visualmente, um objeto estar isolado, mas mentalmente, este objeto pode estar isolado de um todo. Quando vemos algo, imediatamente o colocamos, mentalmente, em algum lugar, determinando-lhe um espaço e conferindo-lhe uma dimensão, tamanho, iluminação ou distância. Esta forma, que nos sensibiliza, possui beleza que toca a sensibilidade, harmonia da forma interna, consistência interna da teoria – fatores determinantes da vinda da inspiração para o consciente. Esta forma nos toca porque sua beleza completa o que está incompleto em nós.

No simples ato de olhar, estão contidas uma infinidade de interações mentais que passaram muito tempo despercebidas. O ser humano se é dotado de olhos, precisa aprender desde a infância a analisar, refletir, pensar visualmente, ser capaz de estabelecer críticas visuais às imagens que vê. Isto se torna mais urgente na contemporaneidade, já que o fenômeno “mídia” bombardeia, diariamente, em um mundo globalizado, uma infinidade de imagens diante das quais pouco ou quase nada se pode fazer.

O fazer artístico é por si só desalienante, já que todo o fazer dá sentido ao homem, é a expressão da própria essência do homem, é um ato criativo e criador, gera consciência. O trabalho de arte com as imagens corporais produzidas pelos indivíduos traz à tona todas as experiências por eles armazenadas.

Para Oaklander (p. 312), a consciência corporal é básica para um sentido forte de eu. (...) A imagem corporal é um aspecto importante da auto-aceitação. A maioria das crianças que possuem um baixo conceito de si mesmas não está apenas pouco familiarizada com seus corpos – com sua forma de sentir, com aquilo que pode fazer, mas também geralmente não gosta da sua aparência (ou do que pensa que é a sua aparência).

Para ajudar a criança a sentir-se melhor em relação a si mesma, é necessário trazê-la de volta para si. O primeiro passo fundamental, neste processo é aceitar seus sentimentos presentes – os sentimentos poderosos, vazios, desesperadores que ela tem agora.

Ao aceitar esses sentimentos, a criança pode voltar a familiarizar-se com os seus sentidos e com seu corpo, e com tudo o que pode fazer com eles. Pode aprender acerca de si mesma e da sua individualidade, partindo de dentro, em vez de fazê-lo por meio de julgamentos e opiniões dos outros. E poderá então começar a sentir um bem-estar – que está bem ela ser quem ela é.

Dois contribuições fundamentais temos da Psicologia: a compreensão do papel da emoção no desenvolvimento humano e a formação da consciência.

Ao entender que a emoção é constituinte do desenvolvimento humano, a Psicologia propõe um modelo de desenvolvimento que extrapola a noção difundida de que o indivíduo que aprende na escola é um sujeito “cognitivo”. Na verdade o indivíduo que aprende na escola está se desenvolvendo enquanto personalidade e enquanto membro do grupo cultural a que pertence. O conhecimento que ele elabora, as informações que ele recebe e a forma como trabalha com elas são elementos de um todo que se caracteriza pelas formas de ação, reação e inserção de cada educando no complexo tecido social da escola e fora dela.

Referências bibliográficas

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

OAKLANDER, Violet. *Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Sumus, 1980.

Formação de professores e o ensino de ciências

Rosemar de Fátima Vestena¹

No decorrer de dezesseis anos de magistério, no ensino fundamental, médio e superior, com atividades ligadas ao ensino de Ciências Físicas e Biológicas, pude perceber a importância do trabalho experimental no processo ensino-aprendizagem. No momento em que estou lecionando a disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências Biológicas, sinto-me comprometida em refletir sobre a utilização e a qualidade da experimentação no cotidiano da sala de aula, já que ensinar ciências sem atividades experimentais deixaria muito a desejar na qualidade de ensino.

No estudo, pretendo descrever e analisar a minha convivência com o ensino de ciências e, aqui com destaque ao trabalho experimental, nos diferentes ambientes de ensino em que atuo. Estão presentes também algumas considerações sobre as visões de ciências que fundamentam a existência ou não do trabalho experimental em sala de aula e, quando presente, a forma de como este é planejado e executado. No final, aponto algumas alternativas de inclusão do trabalho experimental.

Investigando a presença do trabalho experimental no contexto escolar

Muito se tem dito e escrito, nas últimas décadas, a respeito do trabalho experimental em sala de aula e sua louvável utilização no ensino de ciências. Parece haver um consenso entre os professores sobre a validade da experimentação na compreensão e construção do conhecimento. Porém, na prática pedagógica pouco se tem prosperado tanto na inserção do trabalho experimental (quantidade) quanto na busca de novas perspectivas com um enfoque mais crítico e ativo do trabalho experimental (qualidade). Salvo raras exceções a ciência continua sendo tratada como no passado, ou seja, uma ciência de natureza teórica descomprometida do contexto histórico-social de seus envolvidos, primando pelo método indutivo-positivista de ensino. Mesmo assim, a experimentação já foi entusiasticamente defendida, na década de 1960, pelos seguidores do escolanovismo,

¹ Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

com sua técnica de redescoberta, embasada no mito do método científico. Na realidade, em nosso contexto escolar, a experimentação, a aula prática vêm agradando muito aos olhos dos professores, mas não às suas mãos.

Se tomarmos o ensino de Ciências com o objetivo de desenvolver a capacidade de pensar e agir de forma crítica e criativa, então parece evidente que a metodologia utilizada para abordá-lo não pode ser aquela de transmiti-la de forma estanque e dogmática, sem referencia de como foi obtida para que e a quem se destina.

Significa ensinar ciências no sentido de ultrapassar a pura apreensão de conceitos e teorias docilmente, mas de criar condições para que o aluno e o professor sintam-se envolvidos e passem a exercitar suas capacidades, suas dúvidas, talentos para pensar e agir racionalmente. Para que estes passem obter e organizar dados, aplicar fatos e princípios a novas situações, planejar e realizar investigações, descobrir como foi construído, como se constrói e, como pode evoluir o conhecimento.

Em se tratando da atividade experimental, muitas vezes, esta é tida como perda de tempo, trabalhosa e demorada. Esta visão simplista e utilitarista de ensinar acaba selecionando conteúdos, metodologias e imprimindo o ritmo e a profundidade de cada tema abordado em sala de aula. As atividades experimentais ficam relegadas a um segundo plano, apesar das solicitações dos alunos que as associam às aulas de Ciências, acompanhadas de atividades no laboratório, experiências e observações *in loco* do ambiente. O que se tem notado é que quanto mais os alunos avançam em sua escalada escolar, menor é a presença da experimentação em sala de aula, julgando-se que a abstração por si só responde para a apreensão do conhecimento. Portanto, quais seriam as razões que fazem da experimentação algo tão difícil de ser implementado em sala de aula? A primeira barreira já foi apontada, vencer programas, preparar para concursos. Outra razão apontada pelos professores seria a falta de equipamentos e locais adequados para desenvolver tais atividades. Para a vivência da atividade experimental e consenso faz-se necessário local apropriado, espaço e recursos, porém estes problemas se tornam menores quando o professor prima por recursos simples, localmente adquiridos, ou opta pelo próprio ambiente como o laboratório onde se processa o conhecimento. Por outro lado, existem certos equipamentos como lupas, microscópios que se tornam recursos de suma importância quando se deseja analisar um inseto, um fruto ou até mesmo uma colônia de algas e protozoários. Já os fenômenos das mudanças dos estados físicos da

água podem ser experimentados com materiais locais ou vivenciados *in loco*, possibilitando que o aluno trabalhe experimentalmente e associe as generalizações aos fatos do cotidiano. Portanto, dispensar o trabalho experimental por falta de recursos não se justifica, assim como atribuir a responsabilidade ao professor em construir seus próprios instrumentos de trabalho, seria transferir mais uma atribuição ao professor que deve ser definitivamente assumida pelos órgãos provedores. Desse modo,

não podemos ficar permanentemente na posição de reinventar a roda quando existe já uma variedade de material industrializado que pode ser adquirido. A idéia de material localmente desenvolvido pode, então, ser executada em torno de um núcleo de material indispensável: aquilo que ainda falta e adquirido no comercio ou fabricado na escola, em casa, em pequenas industrias ou oficinas especializadas (Axt, 1992, p. 28).

Outra restrição para a não utilização do trabalho experimental, é o número elevado de alunos em sala de aula. Mesmo que o professor esteja interessado em propor uma experimentação, ele não consegue atender à demanda de alunos, suas inquietações e questionamentos ou não existem equipamentos na escola para tantos ao mesmo tempo. Geralmente, as escolas estatais possuem poucos equipamentos. Deste modo, o professor não poderá ir além de uma simples demonstração de uma célula a seus alunos. Mesmo assim, esta simples proposta costuma despertar grande interesse nos alunos. Hodson (1994, p. 300) apresenta quatro categorias que levam o professor a propor aos estudantes atividades experimentais: a) para motivar diante a estimulação de interesses; b) para ensinar as técnicas de laboratório; c) para intensificar a aprendizagem dos conhecimentos científicos e desenvolver habilidades em sua utilização; d) para desenvolver determinadas atitudes científicas tais como considerar as idéias que surgem de outras pessoas, a objetividade e a disposição para emitir juízos aprimorados.

Essas categorias chegam a ser contempladas quando um professor, em sua formação, alcançou o domínio do conhecimento específico da área em que atua, conseguindo estabelecer relações intradisciplinares e interdisciplinares. Em se tratando de conhecimento, cabe aqui abordá-lo em toda a sua amplitude, ou seja, o saber proveniente do aluno, comunidade escolar, da escola e o

sistematizado. Para esta realidade, requer-se, principalmente, ponderar as condições psicopedagógicas de nossos alunos e, a partir daí, adequar o material as suas necessidades e habilidades. As lacunas na formação docente, seja ela acadêmica seja de formação contínua, bem como as más condições de trabalho se constituem numa das principais razões para inexistência ou má qualidade das atividades experimentais em suas práticas pedagógicas.

Por um enfoque mais crítico do trabalho experimental

Por outro lado, devemos conceber o trabalho experimental, contrário àquele reforçado nos livros didáticos, contemplativo. Atividade esta, vista como um recurso para dar acabamento prático aos conteúdos teóricos desenvolvidos anteriormente. Esta atividade fica muito próxima apenas, de uma demonstração, em que o professor manipula os objetos, levanta as questões e tenta comprovar o que já foi explicado em sala de aula. Não seria melhor que uma atividade experimental fosse oriunda das concepções de nossos alunos e que pudesse desencadear uma série de análises, propostas de investigações e que ambos, professor e aluno, se envolvessem na busca deste conhecimento, sem saber ao certo aonde irão chegar? “Um experimento quando assim penado e muito mais que uma simples montagem e um conjunto de resultados, passa a ser um momento de trabalho, de reflexão de análise de questionamento de interpretação, de troca de idéias de tomada de decisão e de conclusões mesmo que provisórias” (Bonadiman, 1993, p. 12).

O grau de estruturação de uma atividade prática se torna um outro ponto relevante a ser definido, pois, dependendo do envolvimento do professor e do aluno, acaba comprometendo a qualidade da atividade experimental. A questão então está em: Quem define o problema e tema a ser trabalhado? Quem elabora as hipóteses? Quem planeja os procedimentos? Quem elabora as conclusões? Quem define os passos para a elaboração do relatório? Quando fica a cargo dos alunos a coleta dos dados, a análise, elaboração das conclusões e do relatório, poderemos denominar de atividade de redescoberta. Quando o problema é sugerido pelo professor atividade passa a ser designada solução de problemas e quando todos os passos são executados pelos alunos sob orientação do professor, estamos diante de uma atividade investigativa.

Em se tratando do ensino de Ciências: ensinar, aprender e experimentar são três atitudes intimamente relacionadas, por isso, as

atividades investigativas, mediadas pelos conhecimentos científicos, acabam cumprindo melhor este papel. “As experiências investigativas são desafiadoras, permitem a aquisição e generalização pela análise de resultados experimentais fruto de problemas investigativos” (Schentzeler, 1991, p. 28).

Partindo da atividade da redescoberta, passando pela solução de problemas e projetos de investigações, nos afastamos da primazia do método indutivo-positivista embalado pelos passos do método científico, como fio único e condutor para alcançar o conhecimento científico e nos aproximamos de abordagens que contemplam tanto o método indutivo como o dedutivo. Como se percebe, não se quer relegar ao passado qualquer uma das técnicas ou posturas metodológicas, e sim, revisá-las de modo a contribuir com o presente ensino de Ciências. Neste contexto, ensinar Ciências requer mudança conceitual que significa: “substituir crenças e idéias ingênuas sobre fenômenos sociais e naturais por outras idéias cientificamente aceitas no curso do processo ensino-aprendizagem” (Snetzeler, 1993, p. 32). Para tanto, qualquer uma das técnicas deve primar por conceitos e preconceitos carregados pelos alunos, que orientam suas observações e construções. Significa aceitar que nenhum conhecimento é assimilado do nada, mas deve ser construído e reconstruído a partir de uma estrutura de conceitos já existente. Assim, “entre os pesquisadores e professores que valorizam as concepções dos alunos, acreditando que elas auxiliam a elucidar o contexto didático, alguns vêm as representações como fonte de motivação, enquanto outros vislumbram, a partir delas, um material para a didática das Ciências” (Oliveira, 1999, p.13).

A pesquisa no ensino de Ciências que aponta para a interação dos conhecimentos científicos e as concepções dos alunos (senso comum) em que cada um é feito do outro e ambos constroem o novo saber. As perspectivas que se abrem para o ensino de ciências e a experimentação em particular, seria embasada na postura metodológica construtivista que prime por uma ciência reflexiva, interativa, que trabalhe com os núcleos conceituais da disciplina bem como com os anéis periféricos aliando os conceitos com a realidade. Neste sentido, temos um novo olhar sobre esta realidade, sobre o conhecimento científico, sobre as ciências e suas implicações nas relações histórico-sociais. Deste modo, “uma metodologia que o professor deixa de impor ao aluno o seu conhecimento e passe a ajudá-lo a crescer como cidadão e a desafiá-lo a buscar o saber científico como uma conquista pessoal” (Bonadiman, 1991, p. 14). O conhecimento assim construído, passa

a ser para os nossos alunos, inteligível e frutífero porque conseguimos transitar do todo para as partes e das partes para o todo, do conhecimento de senso comum para o conhecimento já sistematizado, da prática para a teoria e da teoria para a prática, do consenso para o dissenso e do dissenso para o consenso. As oportunidades de questionar e duvidar, mediadas por esta postura metodológica, provocam não só questionamento, mas também a vivência de atitudes científicas e, como consequência, a contribuição para o avanço do conhecimento científico, pois “através da experimentação a criança não apenas adquire conhecimentos, mas também habilidades e atitudes desenvolvendo sua capacidade de pensar e agir racionalmente. Mas a experimentação ficaria empobrecida se ficasse restrita a execução de receitas, perdendo o caráter de desafios a serem solucionados” (Borges e Moraes, 1998, p.18).

O professor tem vital importância neste processo. Deveria despertar para a auto-análise de seu trabalho e com isso poderia chegar a conclusão sobre a importância da inclusão da experimentação para a aprendizagem dos fundamentos das Ciências. Deveria permitir-se a aprender com os alunos sem pretender ter todas as respostas prontas ou os passos de uma atividade prática preestabelecida. Um professor que serve de guia proporciona passos de uma atividade prática preestabelecida. Um professor que serve de guia proporciona aprendizagem, é um orientador de projetos. Então, qual seria o melhor caminho para desencadear estas reflexões e mudanças de atitudes? As respostas a esta questão vêm imbricadas de fatores de ordem socio-epistemológica. Em primeiro lugar, é importante que o professor acredite na experimentação como estratégia de ensino. Em segundo lugar, o professor deve ter a coragem e a determinação para mudar sua postura pedagógica que requer uma nova visão de sociedade, de Ciências que fundamenta a ênfase curricular que irá adotar. Por ênfase curricular, entende-se: “um conjunto coerente de mensagens sobre ciências, comunicadas, explícitas ou implicitamente ao estudante. Tais mensagens constituem objetivos que vão além da aprendizagem de fatos, princípios, leis e teorias da matéria de ensino em si. Objetivos que dão respostas ao estudante: Por que estou estudando ciências?” (Axt, 1991, p.16).

A conquista por um espaço dentro da escola para efetivar estas novas posições é outro desafio para o professor porque requer organização, local espaço e principalmente, estratégias planejadas coletivamente, amparadas no projeto político-pedagógico da escola.

Considerações finais

Em se tratando da presença da experimentação em sala de aula, tantos outros aspectos importantes poderiam ser destacados e agregados ao ensino de ciências, fruto das recentes pesquisas na área. Por exemplo, torna-se imprescindível, na formação dos professores, dominar a inclusão de uma dimensão histórica sobre o conhecimento científico, a relação de ciência, tecnologia e sociedade, bem como a assessoria dos recursos da informática nesta área e tantas outras questões. O que se pretende aqui é simplesmente lançar idéias, reflexões e desafios sobre a temática em questão e não propor uma fórmula de trabalhar ciências.

Vejo a escola como espaço, tempo e recursos de contato e construção do conhecimento interagindo com o contexto histórico-social e todas as suas contradições. Cabe ao professor intensificar o olhar sobre os fenômenos naturais, levantar suas causas, conseqüências, desenvolver a capacidade de observação, leitura e análise do mundo, problematizando-o e proporcionando a participação dos estudantes em todo ou, pelo menos em parte, deste processo. O laboratório, no qual se processa o ensino de Ciências, neste contexto, é o próprio ambiente com todas as suas inter-relações. Os instrumentos de trabalho são as hipóteses e as suas inter-relações. Os instrumentos de trabalho são as hipóteses e as explicações espontâneas de nossos alunos, que oportunizam ao professor orientar estes saberes no sentido da construção de conceitos científicos identificados com seus cotidianos. A problematização é o desafio advindo do professor, em relação aos estudantes e permite ultrapassar os limites das suas préconcepções, avançando deste modo o conhecimento. Em se tratando do ensino de Ciências, defendo a inclusão de uma atividade experimental mais crítica, de forma investigativa, é um importante caminho para desencadear uma aprendizagem que contemple a promoção, a autonomia, a responsabilidade social e o respeito às diferenças individuais e coletivas dos envolvidos.

Referências bibliográficas

AXT, R. O papel da experimentação no ensino de ciências. In: MOREIRA e AXT. *Tópicos para o ensino de ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991.

BORGES, Regina Maria R.; MORAES, Roque. *Educação em ciências nas séries iniciais*. Porto Alegre: Sagra, 1998.

BONADIMAN, H.. *O experimento em Física como estratégia de formação do educando*. Ijuí: Unijuí, 1993.

HODSON, D. *Hacia um enfoque más critico del trabajo del laboratorio*. Enseñaza delas Ciências, 1994, p.299-313.

SNETZLER, R. P.. *Do ensino como transmissão para o ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos: um processo (um desafio) para a formação de professores de Química*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. *Construção do conhecimento e ensino de ciências*. Em Aberto, V.11, nº55, Jul./Set. Brasília, 1992.

KRASILCHIC, M.. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.

Proposta metodológica para o ensino de História

Aristeu Castilhos da Rocha¹

Na atualidade, quando o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar a sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação. Para a escola estar inserida e articulada ao contexto social, é preciso pensar em uma educação dinâmica, humanística, formativa e acima de tudo, democrática. Ela não é a única responsável pela justiça social, mas precisa, com um trabalho educativo eficaz e coerente, amenizar as desigualdades e preparar o indivíduo da melhor maneira possível para enfrentar a problemática do cotidiano.

Pensando nesse sentido, é necessário que a escola defina o seu projeto político-pedagógico propondo uma ação educativa coletiva, inter e multidisciplinar, buscando de forma permanente, a transformação da realidade, a melhoria da qualidade de ensino e a preparação de um homem íntegro, justo, responsável, solidário e democrático. A escola precisa educar para a cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de História tem muito para contribuir.

Neste momento, quando este estudo se realiza, é interessante refletir sobre a importância da metodologia para o desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade. Os pressupostos teórico-metodológicos são essenciais para o bom nível do processo ensino-aprendizagem. É preciso refletir sobre os mesmos quando eles são convenientes para o enriquecimento de nossa prática pedagógica. Paulo de Salles Oliveira ensina que

o leque de possibilidades é variado: passa pelas fontes e as ciladas que escondem para um entendimento que supere as aparências e penetre nas entranhas dos reais interesses em jogo, nas ações dos sujeitos interlocutores, numa dada época; pelo processo de produção do conhecimento, ou seja, pela transformação dos dados, com a mediação dos conceitos, em interpretações de um determinado tema social; pelo âmbito, quer dizer, pela abrangência que se postula para a pesquisa; além, ainda,

¹ Professor no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

da reflexão em torno das relações entre sujeito e objeto do conhecimento e as decorrências aí implícitas (Oliveira, 1998, p. 24).

A partir do pensamento anterior, é possível destacar a importância da avaliação criteriosa das fontes e as suas relações com o contexto histórico, da sistematização coerente do conhecimento, da elaboração de conceitos, tudo por meio de uma ação interpretativa, voltada para o trabalho que realiza. É interessante refletir sobre as relações entre os elementos envolvidos e as implicações desse processo.

Sandra Jatahy Pesavento, ao examinar a gestão metodológica, diz que “todo o conhecimento científico é dotado de uma necessária objetividade. Como ciência pressupõe uma teoria (um conjunto articulado de conceitos que dão uma visão explicativa da realidade) e um método (forma de aplicação da teoria na análise da realidade)...” (Pesavento, 1960, p. 78).

Observa-se, nessa perspectiva, que o conhecimento científico é embasado e que a prática pedagógica faz-se sob o mesmo referencial.

A experiência de um educador em História leva a enfatizar a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica para o ensino eficaz, atraente, curioso, abrangente e capaz de instrumentalizar o aluno para a compreensão das profundas transformações recentes, sem esquecer de que o mundo atual é o resultado de um longo e contraditório processo histórico.

Partindo dessa perspectiva, considera-se que os conteúdos sejam trabalhados, de forma contextualizada, com o seu momento histórico e relacionados com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a defesa de suas idéias, as elaborações de sínteses ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos ou de apoio (livros especializados), utilizar sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes, os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino-aprendizagem. Durante as aulas, é indispensável a participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários, e avaliações. Nesse estudo, procura-se chamar a atenção para que a escola passe a ser um laboratório de aprendizagem, onde o conhecimento é

elaborado de forma participativa, crítica e multidisciplinar. O professor, orientador da aprendizagem, propõe atividades, nas quais, o aluno estuda observando, experimenta, testa, constrói o conhecimento utilitário, bem como, exercita o conhecimento científico para que possa aprofundar, nessa experiência, a análise da realidade local e regional em relação à conjuntura global, para se constituir realmente em instrumento de formação de um cidadão crítico tão necessário em nossa época e em nossa realidade. Na dinamização do processo, professores e alunos são atores desta ação de desafios, de comprometimentos, de envolvimento e de esperanças.

Nessa perspectiva ocorrem debates, rompimento com visão fragmentada, linear e unilateral das ações educativas e buscamos, embora vivendo com dicotomias e conflitos, a visão da totalidade, expressa como atitude inter e multidisciplinar, incentivada pelo exercício da participação conjunta inovadora e direcionada para a formação da cidadania. José Carlos Libâneo defende que

a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (Libâneo, 1991, p 81).

O pensamento do autor revela a sua preocupação com uma Educação em que seja relevante a participação, a crítica social dos conteúdos e com atividades que propiciem a formação da cidadania.

A interação professor-aluno ocorre por meio de uma dinâmica capaz de fazer da sala de aula, um espaço de produção de conhecimento, no qual, a formação do educando perpassa o nível de informação e ele seja capaz de desenvolver habilidades, defender idéias, enriquecer a sua postura, resgatar valores e atitudes democráticas, criativas e sadias, tornando-o capaz de realizar a leitura crítica da realidade, bem como, agilizar a sua transformação. Todas as atividades buscam de forma permanente, um processo educativo que priorize os fundamentos do conhecimento histórico, da cultura e cidadania de forma qualitativa para o aluno. O currículo resgata os interesses, conhecimentos e valores preparando o aluno para que ele seja um cidadão da pátria e do mundo. As atividades ocorrerão de forma construtiva para que haja a aquisição,

conservação, sistematização e crítica do conhecimento, bem como a participação ativo-reflexiva e crítica do educando. A avaliação ocorre de forma contínua, gradativa, cumulativa e produtiva em todos os momentos da aprendizagem. O aluno é o centro do processo, no qual, recebe atendimento individualizado nas suas dificuldades específicas ou socializadas se as deficiências forem comuns no grupo. É pertinente destacar a viabilidade do trabalho com textos analíticos, documentos de época, textos oficiais, cartas, letras de música, artigos de jornais, fotos.

É oportuno lembrar do pensamento de Ubiratan Rocha quando esclarece que

em História, pensamos ser uma educação de qualidade aquela que permita ao aluno construir em seu ser instrumentos teóricos, tais que, lhe possibilitem uma leitura crescente da realidade social. Assim sendo, a prática do professor deverá estar voltada para a aquisição e treino no manejo dos conceitos das ciências sociais pelos seus alunos. A posse dessas ferramentas inscreve-se na idéia de transversalidade uma vez que elas permitem transformar objetos e, portanto, criar novo (Rocha, 1996, p. 50-51).

A proposição do autor é com a construção teórica considerada básica para a realização da leitura crítica da realidade social e histórica. De acordo com o seu pensamento, um dos caminhos é o trabalho com conceitos. Tudo isso vai permitir o conhecer, o transformar e criar.

Por sua vez, Arlete Medeiros Gasparello acrescenta que

as novas orientações para o currículo de ensino de História permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, afim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir (Gasparello, 1996, p. 90-91).

Como foi possível observar, a autora declara-se favorável a uma educação para cidadania, ou seja, um processo educativo que

não se preocupe apenas com a organização do conhecimento, mas que esse colabore na formação de hábitos, atitudes e habilidades. Seria uma educação com o equilíbrio dos três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Pelo que dá para perceber a autora está de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que destacam uma preocupação com o ensinar, isto é, com a metodologia.

O professor de História é um profissional que deve buscar o enriquecimento de sua base teórica e metodológica para orientar um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Também cabe observar que, ao desenvolver a prática pedagógica, o professor deve considerar a existência de pré-requisitos e o domínio dos conceitos básicos. É preciso esclarecer que os personagens não foram “deuses”, mas homens sujeitos a erros e acertos que agiram conforme os interesses de grupos sociais de sua época histórica. É muito importante refletir sobre o significado desses acontecimentos para entender o processo histórico que está sendo estudado. Uma das preocupações do educador em História é tornar o ensino mais eficaz e atraente, e, para isto, ele deve viabilizar o desenvolvimento de potencialidades criadoras e de raciocínio reflexivo crítico.

Nesse sentido, o conteúdo não pode ser dado como algo pronto, acabado e inflexível. Ao contrário, deve ser organizado criticamente pelo aluno, sob a orientação do professor. É evidente que é uma mudança que vai ocorrer de forma gradativa. Torna-se fundamental que ocorram atividades que tornem possível o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio reflexivo-crítico que vão instrumentalizar o educando para compreensão do seu contexto histórico, cultural e social tornando-o apto para agir positivamente, em sua transformação.

Ironita A. P. Machado alerta que

é urgente conceber o currículo dentro de uma concepção progressista, ou seja, um currículo, que valorize o pensamento, as necessidades da comunidade escolar que pense sua estruturação (conteúdo – atividades) dentro dos pressupostos teóricos do construtivismo-interacionismo (Piaget, Vygotsky, Ausebel), o qual parte do princípio de que a aprendizagem é um processo de construção que se origina no indivíduo mediatizado pelo meio que o cerca e de suas relações com os outros indivíduos. 2. Deve-se refletir em termos de qual a tendência da história

possibilitaria um ensino de história motivador, comprometido com as classes populares e promotor de uma aprendizagem significativa. O que se pode fazer é buscar as categorias (espaço/tempo), os conceitos e os princípios metodológicos de cada tendência que possibilitem superar ou amenizar a atual crise do ensino (Machado, 1999, 200-201).

Ao refletir sobre o pensamento da autora, acima mencionada, constata-se que deveriam ser discutidas questões teóricas e práticas como currículo, concepções de ensino, construtivismo, tendências da História. Os resultados dessas reflexões iriam subsidiar, teoricamente, uma prática pedagógica mais motivadora.

Na proposta metodológica que é apresentada, no presente estudo, o professor tem cuidados com o conteúdo e trabalha os conceitos articulados ao tempo histórico. É viável focalizar, para o aluno do Ensino Médio, uma articulação entre a História Geral, da América e do Brasil. Esta proposta contempla, em todos os momentos, os estudos da História das sociedades Ibero-americana e Brasileira nos seus aspectos geográfico, econômico, social, político e cultural; seu relacionamento com o contexto europeu e com o eixo histórico do capitalismo, o que permite uma visão de conjunto do processo histórico e o enriquecimento pela possibilidade de comparação.

Kelson Adriani de Farias diz que

cabe ao professor a tentativa de desenvolver nos alunos o entendimento crítico da dinâmica, História, tornando-os sujeitos atentos à reflexão dos acontecimentos históricos, oportunizar aos mesmos a desmistificação da história dita oficial; aplicar a pedagogia da descoberta, de forma a elucidar e debater as várias problemáticas referentes à história. Enfim, descobrir a História e o sujeito que somos, praticando a nossa cidadania, consciente de que estamos agindo historicamente (1999, p. 363).

O autor defende um ensino crítico a partir de uma revisão historiográfica e de uma metodologia dinâmica e participativa.

Um dos caminhos a serem trilhados, para que o ensino de História seja mais eficaz e interessante, é oportunizar ao aluno o contato com documentos de diferentes épocas, com textos produzidos por autores especializados, a leitura e interpretação de

obras literárias, pinturas, gravuras, textos jornalísticos que tenham sintonia com os conteúdos enfocados. O contato com filmes, jornais, revistas e músicas, com certeza, darão uma valiosa contribuição.

Nessa proposta, valoriza-se o caráter formativo do Ensino de História em todas as atividades, resgatando os valores humanos, brasileiros e latino-americanos. As atividades propostas propiciam o desenvolvimento de habilidades de observação, interpretação, localização, análise, síntese, crítica, aplicação, transferência de conhecimentos.

Neste momento, é importante lembrar do pensamento de Josep Fontana, quando esclarece: “História não é nem ficcional, nem factual, é imaginativa e interpretativa.” (Fontana, 1998, p. 30). Esse historiador focaliza a interpretação como uma das tarefas essenciais da História. Visando ao enriquecimento da proposta pode articular-se a ela o pensamento de Ironita Machado quando diz que

o conhecimento precisa ser considerado um caminho pelo qual os homens poderão compreender, refletir e atuar em seu cotidiano. Para tornar as aulas de História um espaço de produção de conhecimento histórico, deve-se proporcionar aos alunos acesso à prática de pesquisa, motivando-os a buscarem informações em diversas fontes (documentos, textos, obras de arte e literárias, objetos de cotidiano, depoimentos orais e escritos, fotografias, caricaturas), superando a tradicional concepção de pesquisa (transcrição de informação contida em bibliografias – apropriação de um conhecimento já elaborado) (Machado, 1999, p. 216).

Como diz a autora, é básico que seja repensada a prática pedagógica com o desenvolvimento de uma ação metodológica que priorize a participação do aluno, selecione conteúdos, revise conceitos e indique caminhos, entre eles, o ensino pela pesquisa. Conforme assinalam Jean Boutier e Julia Dominique; “a mais importante das questões da História é redefinir problemáticas, métodos e objetos face às ciências humanas e sociais” (Boutier, Dominique, 1998, p. 24). Os historiadores chamam atenção para a possibilidade de se trabalhar a História numa abordagem interdisciplinar, num momento em que teóricos e educadores tanto a defendem.

Depois das considerações das concepções de História e o livro didático, cabe reforçar a utilização deste como um instrumento

auxiliar, ficando bem claro que é necessário o apoio de bibliografia especializada, jornais, revistas, filmes, documentos, testemunhos de pessoas-fonte...

A seleção do material didático utilizado deve ser alvo de permanente avaliação. É preciso que os professores tenham bem claro o papel da História no currículo escolar, para que ocorra uma renovação na prática educativa. Considera-se que um bom livro didático deve propiciar uma visão de História, segundo uma perspectiva crítica. Ao realizar a sua escolha deverão ser avaliados os embasamentos teóricos, a fidedignidade à verdade histórica, o estímulo à curiosidade, à pesquisa e à criatividade; a realização de uma abordagem global e específica; a oportunidade de reformulação de idéias e conceitos, bem como, o uso de uma narrativa clara, simples, mas que incentive o desenvolvimento da habilidades.

Não basta saber, é preciso utilizar o livro de maneira inteligente, racional e didática. Nessa perspectiva, é importante analisar os textos, explorar as ilustrações e/ou mapas, estabelecer relações históricas, explorar os textos complementares, refletir, resolver e questionar os exercícios e/ou atividades propostas; analisar os quadros-sínteses ou sinopses; avaliar indicações de leituras históricas auxiliares, filmes e obras literárias que tenham sintonia com o assunto trabalhado. Todos esses elementos estimulam no aluno, a partir da prática da observação, interpretação, reflexão e análise, uma visão crítica da realidade.

Considerando o compromisso, como educador em História, enfatiza-se a importância de um ensino em uma perspectiva crítica. Dessa forma, é pertinente articular na proposta, idéias de Pedro Demo, ao defender a educação pela pesquisa, tais como: o desenvolver a capacidade de saber pensar, e cultivar o aprender a aprender, o saber avaliar a realidade, unir qualidade formal e política.

Ao realizar a releitura das idéias, evidencia-se que o autor revela uma intenção de priorizar o ensino pela pesquisa, na medida em que propõe atividades que determinem o desenvolvimento de habilidades, avalia a ação interativa de ensinar e aprender, destaca a necessidade de reavaliar, de forma permanente, o processo educativo como um todo. Tudo isso terá sentido se for desenvolvida uma metodologia participativa, reflexiva e crítica, capaz de democratizar e humanizar o conhecimento.

De acordo com Demo (1998, p. 34), “o professor deve orientar o aluno, permanentemente, para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento sempre, exercitar a

formulação própria, reconstruir autores e teorias, cotidianizar a pesquisa.”

Educar pela pesquisa, abrange o processo educativo em todos os seus aspectos. Trata-se de uma alternativa inovadora que precisa ser discutida pelos educadores para que estes possam avaliar o que dela pode ser colocado em prática.

Propor uma metodologia do ensino é uma tarefa árdua, necessária e complexa. É necessário salientar que a proposta aqui apresentada, não é perfeita e acabada. Na realidade, é algo passível de avaliação e enriquecimento.

Bibliografia

BOURTIER, Jean; DOMINIQUE, Julia. *Em que pensam os historiadores: passados recompostos, campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 21-61.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIAS, Kelson Adriani. O professor de História e o drama de ensinar. In: *XX Simpósio Nacional de História: História e Fronteiras*. Florianópolis: Anpuh, 1999. p. 36.

FONTANA, Josef. *História depois do fim da História*. Bauru: Edusc, 1998.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-91.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Ironita. O ensino de história sob uma nova perspectiva. In: DIEHL, Astor (org). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

MENDONÇA, Nadir Domingues. *O uso de conceitos: uma questão de interdisciplinaridade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História regional e transformação social. In: Silva, Marcos (org). *República em migalhas, história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

ROCHA, Ubiratan, Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia L. (org). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marcos (org). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/Anpuh, 1996.

Reflexão sobre a necessidade de uma revisão crítica na formação do professor de filosofia

Maria Alice Coelho Ribas
Marisa Carpes Meller
Rita de Cassia S. de Athayde Gonçalves¹

Atualmente, observa-se um número crescente de debates, congressos, seminários e reuniões com a finalidade de discutir e compreender os problemas e as perspectivas da educação no cenário global. No mundo todo, a preocupação com as questões educacionais ganha um lugar de destaque. A práxis da educação através da qual a humanidade se faz e se refaz em cada ser humano e, conseqüentemente, cada humano refaz seu projeto de vida e constrói seu mundo social, evidencia-se como questão-chave a nortear as reflexões acerca da problemática educacional.

No Brasil, a discussão sobre a educação está centrada na necessidade de elevação do nível de qualidade da educação escolar. O Ministério da Educação tem proposto várias ações e políticas que visam a propiciar mudanças consideradas necessárias para transformar o atual sistema educacional. Dentre as estratégias que o MEC vem implementando, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef; a política de avaliação - Saeb, Enem e Exame Nacional de Cursos), a discussão, a formulação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, bem como a formulação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

As diretrizes curriculares bem como os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio estabelecem como perfil do egresso do ensino médio a autonomia intelectual e a vivência da cidadania. Para tal, atribuem a cada componente curricular o desenvolvimento de competências específicas que, por sua vez, desenvolvem conteúdos próprios e diferentes objetivos, contribuindo para a formação dos jovens, justificando, deste modo, sua inclusão no plano de estudos projetado para a disciplina no âmbito escolar. O

¹ Professoras no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

ensino de filosofia, por sua especificidade, ocupa um lugar relevante na formação do educando, o que torna necessária a compreensão das competências apresentadas para o ensino dessa disciplina, a fim de que o professor possa criar propostas e projetos que as viabilizem, na prática.

Neste estudo, pretende-se, por um lado, colaborar para a discussão e reflexão sobre a necessidade de revisão da prática pedagógica do professor de filosofia, a partir do entendimento das competências propostas pelo PCN de ensino médio e , por outro, reforçar a necessidade de investimento das IES em programas de formação continuada, com o propósito de rever metodologias, conteúdos, processos de avaliação e de todos os elementos que compõem o processo de ensino.

Com o objetivo de entender qual é o papel atribuído à disciplina de filosofia no âmbito do ensino médio, ater-nos-emos, num primeiro momento, à apresentação das competências a serem desenvolvidas na disciplina da filosofia nos parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Posteriormente, realizaremos uma reflexão acerca da necessidade do investimento na formação continuada dos professores em geral e em especial dos professores de filosofia.

Competências propostas para o ensino de filosofia pelos PCNs

No ensino médio, segundo o PCN, o aluno desenvolverá uma série de habilidades consideradas indispensáveis ao exercício da cidadania num contexto democrático. São elas: criatividade, capacidade de abstração, pensamento sistêmico, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, desenvolver o pensamento divergente, trabalhar em equipe, comunicar-se de modo correto, capacidade de buscar conhecimento, desenvolver o pensamento crítico. A educação deve ser pensada, então, como possibilitadora da construção de uma “cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica” (parecer 9/2001, p7). A filosofia, sem dúvida, quando trabalhada de maneira adequada, metodologicamente falando, desempenha um importante papel no desenvolvimento de todas essas habilidades. É importante salientar, porém, que, para que esse escopo seja atingido na área do ensino de filosofia, torna-se necessário que se invista na formação

dos docentes, uma vez que as competências propostas requerem mudanças significativas na seleção e tratamento de conteúdos.

Como se pode observar, o tipo de educação proposto pelo MEC, prioriza o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, atributos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento filosófico. “Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às circunstâncias da vida” (PCN, 1999, p.30).

É necessário, pois, que seja desenvolvida nos alunos uma mentalidade crítica para que eles possam, com relativa segurança, julgar o novo, o diferente.

A LDB reconhece o indispensável papel desempenhado pela filosofia no decorrer da história, bem como na criação das condições indispensáveis para a formação da cidadania, com os demais componentes curriculares da Educação Básica. Salienta, porém, a necessidade de recortar, do vasto universo da filosofia, aqueles conhecimentos que são necessários e propícios de ser trabalhados no ensino médio, a fim de desenvolver no aluno as seguintes competências referentes à representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. (PCN, 1999, p. 349).

Segundo os PCN, as competências que devem ser desenvolvidas pela disciplina de Filosofia no ensino Médio são as seguintes:

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos filosóficos de modo significativo. • Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. • Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo . • Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica,

	quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
--	--

Muito embora a filosofia não seja considerada uma disciplina obrigatória no ensino médio, segundo os PCNs, ela contribui de maneira significativa para a formação do indivíduo enquanto cidadão. De acordo com as diretrizes curriculares para o ensino médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º: “O domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia são necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1999, p. 328). As finalidades da filosofia, no ensino médio (artigo 35 da LDB), encontram-se diretamente vinculadas às finalidades da Educação Básica propostas no Artigo 32 da LDB ou às diretrizes de sua área de ensino (artigo 36/parecer n. 15/98/resolução n. 3/98).

Uma vez que fica entendida a necessidade e pertinência do ensino de filosofia no ensino médio, tanto da parte do PCN quanto das diretrizes curriculares, resta aos profissionais da área a árdua tarefa de buscar respostas às grandes interrogações que se apresentam neste momento: o que ensinar? Como ensinar? Que metodologia seguir?

Qualquer tentativa de resposta a estas questões poderá constituir uma das alternativas possíveis para o ensino de filosofia e passa, necessariamente, pela tomada de posição quanto à escolha de conteúdos, objetivos, metodologias e procedimentos de avaliação que viabilizem o desenvolvimento das competências requeridas, sem contanto excluir as outras possibilidades como vias complementares.

Formação continuada dos professores de filosofia para o ensino médio

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, a formação dos professores no Brasil precisa ser reformulada. Logo, é preciso que se identifiquem as lacunas no processo de formação desses futuros profissionais. Tomando-se como referência os estudos sobre o problema e a vivência na prática escolar, constata-se que muitas lacunas estão situadas na formação inicial e na carência de formação continuada.

Segundo Imbernón:

O século XXI representa um acontecimento mítico para os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda a instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições "que têm a função de educar") e a profissão docente (entendida como algo mais do que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo radicalmente diferente, apropriado às enormes mudanças (...) do século XX (2002, p.7).

Ao analisar-se o processo de formação inicial de professores, percebem-se algumas questões que vêm causando preocupações nesse processo. As pesquisas sobre a formação de professores comprovam que ainda há um grande distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas. Como exemplo, pode citar-se o nível mínimo de absorção de pesquisas universitárias sobre temas ou problemas educacionais pelos professores de educação básica:

A despeito de um crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo educativo, resultando em ampliação da temática investigativa e em significativos desdobramentos teóricos, a relação do professorado do ensino fundamental e médio com essa produção é, em geral, insatisfatória. Persiste o já conhecido fosso entre teoria e prática, em que os pesquisadores não conseguem operar a transposição didática de sua elaboração teórica para os professores envolvidos na trama diária do trabalho docente (Libâneo, 2000, p.2-3).

Outro problema constatado na formação inicial diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados. Parece que há concordância sobre um ponto: o futuro professor deve saber mais do que vai ensinar. No entanto, na maioria das vezes, ele não tem informação sobre o que vai ensinar. A transposição didática, ou seja, a passagem dos conhecimentos adquiridos no curso de formação para o nível escolar, muitas vezes não ocorre, gerando separação entre teoria e prática. Se os cursos de formação não se ocuparem em

gerenciar essa transposição, os egressos desses cursos não terão autonomia para determinar, no seu trabalho docente, que conteúdos trabalharão, que métodos e técnicas utilizarão. O mais comum nas licenciaturas é dar-se ênfase aos conteúdos específicos daquela área de formação, em detrimento de informações sobre os conteúdos que devem ser desenvolvidos no currículo de nível médio. Assim, o aluno egresso de uma licenciatura sai do curso com um diploma, mas sem grandes informações sobre o que vai trabalhar e como vai trabalhar, quando tiver uma classe. Os cursos de formação de professores devem prever e oportunizar aos alunos vivências que os auxiliem no seu fazer pedagógico.

Quanto à formação continuada, é fundamental a criação de bons programas que contemplem as necessidades dos professores, especialmente para disciplinas da área humana, como a filosofia, que precisa reassumir seu espaço na educação dos jovens e, para tanto, precisa de professores qualificados, bem preparados, que possam promover a educação para o pensar crítico no contexto atual, considerando que o ensino está aberto à educação problematizadora, que tem suas bases em um processo de reflexão ou no próprio ato de filosofar.

Libâneo, "apostando" na necessidade de uma formação de qualidade para os professores, como um dos pressupostos para a inovação do ensino, afirma que: "A formação teórica e prática dos professores envolve, obviamente, a formação inicial, mas será necessário um investimento maciço na formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional" (2000, p.12).

Para que seja eficiente o planejamento da formação continuada, é importante diagnosticar as necessidades formativas dos professores. Pesquisas que fazem levantamentos sobre os problemas referentes à formação profissional dos professores, (Nogueira e Ferreira, 2002; Gonçalves, Meller e Ribas, 2002) permitem constatar como os mesmos indicam como pontos deficientes tanto questões metodológicas de ensino, avaliação, disciplina, modificações curriculares, quanto a própria identidade como profissional do ensino, entre muitas outras.

Especificamente, em se tratando do curso de Filosofia, a realidade não é diferente da realidade das demais licenciaturas. Ao compararmos a relação existente entre a formação inicial do professor de filosofia e a percepção que ele possui desse componente curricular como disciplina escolar, podemos entender o seu modo de atuação como professor no Ensino Médio, ao questionar em que medida o professor é preparado para se tornar

um profissional reflexivo, que rompe com o modelo tradicional. Caracteriza-se, desse modo, a necessidade de uma revisão crítica da formação profissional em caráter inicial e também permanente. Em estudo desenvolvido nas escolas da rede pública e privada do ensino médio de Santa Maria² sobre o ensino de filosofia - "A filosofia no ensino Médio: projeto possível para o pensar crítico", a análise dos dados coletados em entrevistas com professores da disciplina evidencia as deficiências que precisam ser supridas. São indicados aspectos problemáticos da prática docente do ensino de filosofia, que dizem respeito, especialmente, à finalidade da disciplina no ensino médio, o que sinaliza a necessidade de uma reflexão pessoal e coletiva sobre esse aspecto. Quanto à programação, os professores manifestaram muitas dúvidas sobre os conteúdos a ser trabalhados, ficando evidente uma rejeição à História da Filosofia. Mas como trabalhar filosofia sem saber a sua história para relacioná-la com o nosso presente? A filosofia deve reduzir-se à discussão sobre qualquer temática? A história da filosofia já não é a própria filosofia? Essas são questões que dizem respeito à própria identidade da disciplina no ensino médio. Outras questões apresentadas referem-se à necessidade de inovação, com relação a métodos e técnicas de ensino, ao comportamento e disciplina dos alunos relacionado ao stress dos professores, à necessidade de criação de um núcleo de estudos sobre filosofia no ensino médio como um caminho que garante a formação continuada, e demonstra o interesse dos professores pela criação de um espaço para a reflexão, discussão e pesquisa de questões referentes à filosofia.

Dando seqüência ao projeto de apoio ao ensino de filosofia: " A filosofia no ensino médio: projeto possível para o pensar crítico", a partir das constatações obtidas em entrevistas com os professores e ao verificar na prática as suas necessidades formativas, pretendemos, no ano de 2003, colocar em prática, na Unifra um projeto de formação continuada que contemple os problemas indicados pelos professores, proporcionando-lhes a discussão acadêmica e o acesso mais amplo a recursos teórico-metodológicos sobre o trabalho com filosofia no ensino médio. É uma iniciativa que visa a suprir, dentro de suas possibilidades, alguns aspectos

² Este estudo é um projeto de apoio ao ensino de graduação, desenvolvido por meio do Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria/RS, a fim de oferecer uma possibilidade de formação continuada aos professores de Filosofia do ensino médio de Santa Maria, realizado pelas professoras Maria Alice Ribas , Marisa Meller e Rita de Athayde Gonçalves.

problemáticos da prática docente, aos quais é dispensada pouca atenção por parte das instituições formadoras de professores.

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a educação é uma prática humana intencionalizada, ou é práxis, segundo Severino (2001) e, de acordo com Marx, práxis é a ação humana de transformar a realidade pela união da teoria e da prática, para que os futuros professores acompanhem as mudanças da realidade, e proporcionem aos alunos uma educação de qualidade, é necessário que a sua formação deixe de ser fragmentada, que passem a integrar teoria e prática, valorizem também a pesquisa e produção do conhecimento em um processo de reflexão na e sobre a ação, pois, segundo Marx: "São os homens que transformam as circunstâncias e o educador tem necessidade ele próprio de ser educado" (Terceira tese contra Feuerbach).

Dentro do contexto educacional, as licenciaturas passam por reformulações, para que se adaptem às mudanças provocadas pelo progresso tecnológico e científico. Essas modificações são promovidas pelas Diretrizes, que, por sua vez, surgem da necessidade de adaptação da educação às transformações da realidade sociopolítica e econômica. O ensino de filosofia precisa, assim como as outras licenciaturas, de um novo alento, de uma reformulação que, obrigatoriamente, passa pela valorização do professor. Também há necessidade de introdução de novas técnicas pedagógicas e de novos programas que sejam capazes de dar conta da difícil tarefa de contribuir para a formação de cidadãos conscientes capazes de interagir nos contextos em que vivem, de modo autônomo e significativo, sem no entanto passar por cima da especificidade própria da filosofia, que diz mais respeito a uma habilidade, a um método, do que ao desenvolvimento de temas particulares." Por conseguinte, se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo?(sic) ou filosofar, teremos que olhar mais para o método de nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele" (Kant, 1992, p. 42).

Constata-se que é preciso que ocorram mudanças na prática pedagógica do ensino de filosofia. Esse processo sempre ocorre permeado por dificuldades, o que não exime os profissionais da área de buscar respostas alternativas que lhes possibilitem seguir o

caminho que se abre para a sua atuação. Entendemos que, sem a ousadia de uma prática criativa no ensino de filosofia, não há como modificar esse paradigma no qual estamos mergulhados. Mas, precisamente essa postura exige do profissional que coloque em questão antigas e seguras verdades, para caminhar em meio a desconhecidas mas necessárias mudanças. Significa ter de colocar em xeque, não só idéias, mas por vezes, a imagem que ele tem de si mesmo.

Bibliografia

- BRASIL. 1999. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer n.º 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relator: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, maio de 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GONÇALVES, Rita de C. S. de Athayde, MELLER, Marisa C., RIBAS, Maria Alice C. A filosofia no ensino médio: projeto possível para o pensar crítico. In: *6º Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Santa Maria: Unifra, 2002.
- KANT, I. *Lógica*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- LIBÂNEO. José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. 2000. Disponibilidade em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 23 de jan. 2003.
- NOGUEIRA, Jaana F. F, FERREIRA, E. A. F. *Profissão professor do ensino médio*. Disponibilidade em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 18 de nov. de 2002.
- NÓVOA, António(org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995
- NUTTI, Juliana Z. "*Dando voz aos Professores*": breve panorama das tendências atuais na pesquisa sobre a formação e atuação docente. 2002. Disponibilidade em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em 18 de nov. de 2002.

PEREIRA, Júlio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SEVERINO, Antônio J. A Pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Revista da Educação da Univale*, Itajaí, n. 1, p. 11-22, jan/jun. de 2001.

Parte dois

Formação de professores: atualidades e diversidades

Atualidades e diversidades na formação de professores¹

Maria Helena Menna Barreto Abrahão²

Como compreender, na plenitude, as características, a natureza, as finalidades, as teorias, as práticas da educação, do ensino e da formação de educadores, exigidas na atualidade, visando à construção histórica de uma sociedade humanizada, justa, inclusiva, bem diferente daquela em que hoje vivemos, altamente excludente?

Sabemos que a educação é instância da superestrutura da sociedade condicionada pela instância da infra-estrutura, mas sabemos, igualmente, que a educação traz em si, pela própria natureza que a define, os elementos e as potencialidades para, especialmente ela, exercer influência no elemento condicionante, proporcionando possibilidades de superação de estruturas desumanas, mesmo em sociedades complexas e em tempos de acirrada crise. Vivenciamos momentos de crise: crise de valores, crise de identidade, crise na educação e na sociedade como um todo; na ciência, vivenciamos crise de paradigmas.

No entanto, a realidade social não é só caracterizada por condicionantes negativos. Ela também se caracteriza por possibilidades impulsionadas por sonhos e esperanças; por utopias que podem e devem tornar-se *topias*, isto é, lugar de efetiva realização, dentro de possibilidades concretas que cabe aos cidadãos, em geral, e aos educadores, em particular, saber produzir. Vale, por isso, apostar no *inédito viável* de que nos fala Paulo Freire. A realidade social, pois, não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe a nós, educadores, sabermos como construir elementos de ação teórica e prática a serviço da produção de uma sociedade consentânea com nossos ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Sem querer caracterizar educadores e educação com deuses que tudo podem e, mais grave, como os únicos e principais responsáveis pela construção histórica da sociedade que almejamos, mas reconhecendo os condicionantes estruturais da macroestrutura,

¹ Conferência proferida na 8ª Jornada Nacional de Educação, promovida pela Unifra em agosto de 2002.

² Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

mas também conscientes das possibilidades de a educação exercer significativa influência na instância condicionante é que centro na educação e no educador o vetor de superação de estruturas sociais arcaicas e desumanizantes em estruturas que permitam a universalização da fruição dos bens culturais, científicos, tecnológicos e materiais que as sociedades modernas já produziram e aqueles que ainda venham a produzir.

É com esse entendimento que trago alguns elementos teóricos para que possamos trabalhar a idéia da implicação da educação e de educadores na atualidade e, por via de consequência, a formação de educadores, em especial a formação continuada, em serviço.

Esses elementos são construídos com autores que tratam da educação no âmbito das relações sociais e da prática social em geral, mediadas pela cultura, como um processo que se desenvolve por toda a vida da pessoa. Nesse sentido, cabe lembrar de teses que advogam o educador com a qualidade de ser cidadão, como educador social, na visão de Quintana Cabanãs (1994). Também queremos nos referir ao profissional da educação como um cientista que exerça sua prática pedagógica com base na constante reflexão sobre ela mediante diálogo com teorias que auxiliem no seu esclarecimento e redirecionamento, sempre que estes sejam necessários, bem como se preocupe em manter-se atualizado no assunto específico da disciplina que ministra, seu relacionamento com as outras disciplinas e destas, com as estruturas e burocracias das instituições de ensino e com a dinâmica da sociedade em que vivemos. O que estamos advogando é a importância do docente, não só para difundir conhecimentos estatuídos na bagagem universal, mas também para entendê-lo com uma visão historicizada, ressignificando-os e mediando a construção de saberes própria de cada aluno, em prol de uma formação autônoma de estudantes e de educadores, com reflexão crítica dos contextos em que estão inseridos e desenvolvimento de capacidades de ações transformadoras desses contextos sempre que esses estejam divorciados de compreensões, relações e ações não-emancipatórias. Este será, na realidade, o professor como pesquisador, como profissional reflexivo de que nos falam Quintana Cabañas (1988), Schön (1992), Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1993), Giroux (1990), Carr e Kemmis (1988), Carr (1991), entre outros autores.

Essas características que adotamos como categorias iniciais para a discussão, estarão presentes em quem tem a responsabilidade social de educar em uma sociedade repleta de antinomias, na qual, as tecnologias de ponta e a acumulação de

bens culturais, sociais e econômicos dão-se, na maior parte, em detrimento da mais degradante marginalização desses bens. Como reflexo dessa sociedade antinômica, Quintana Cabañas (1988), certamente sem esgotar as possibilidades, aponta-nos para uma série de antinomias na educação, ela não só como uma instância fortemente condicionada pela sociedade, mas também, ela como uma instância que pode (e deve) influenciar a instância condicionante.

São elas, educação entre: o determinismo da herança e as influências do meio ambiente; a possibilidade e a dificuldade de educar; a tarefa de informar e a de formar; a hetero e a auto-educação; a atitude receptora e a atividade criadora; a característica mediadora entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva; uma ação determinante e uma ação de simples apoio; o propósito manipulador e a ação libertadora; a tecnologia e a arte; o esforço provocado e o interesse espontâneo; a racionalidade e a afetividade; a disciplina repressora e a permissividade na liberação de impulsos; a obediência e a liberdade; a salvaguarda do objetivo e do subjetivo e do absoluto e do relativo; uma construção mecânica e uma atividade espiritual; a atividade intelectual e a atividade amorosa; os interesses do indivíduo e os da sociedade; a função adaptadora e o desenvolvimento da originalidade pessoal; o futuro e o presente do educando; o dever e o direito (p. 219 a 253). O autor posiciona-se levando em conta os dualismos apresentados por uma teoria que denomina de concepção antinômica da educação, a qual difere, segundo Quintana Cabañas, da teoria dialética da educação por despir-se de posições extremadas, apresentando-se, portanto, mais moderada porque mais realista. É uma teoria que produz, na concepção do autor, uma “pedagogia feita de equilíbrio, prudência, compreensão e flexibilidade” (op. cit. p. 255). Dessa maneira, o autor propõe chegar a uma pedagogia ponderada e omnicompreensiva, mas não desprovida de radicalidade, pois “atenta a todas as possibilidades da pessoa e também a todas as suas limitações; uma pedagogia eivada de latente insatisfação, mas reconfortada com a segurança de evitar erros fundamentais” (op. cit. p. 256). Não obstante Quintana Cabañas já fosse conhecido como pedagogo social, quando publicou, em 1988, o livro “Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación”. Essa concepção de educação talvez tenha conduzido o autor a um entendimento de educação social mais abrangente do que aquele que a concebia especialmente como processo de educação não-formal ou de educação para a classe popular, geralmente, em situações cujas

necessidades, a educação formal não pôde ou não soube atender. Esse entendimento mais abrangente ele explicita, em 1994, na obra: “Educación Social” na qual, sem desprezar o entendimento tradicional, amplia-o, abarcando tanto o papel do professor como o de educador social também no sentido de ser ele um cidadão preocupado e ocupado a desenvolver, no aluno, conhecimentos e capacidades para o exercício de uma prática social consciente, cidadã.

Esse entendimento nos conduz à necessidade de promovermos instituições de ensino que não podem mais ser pensadas como lugares neutros em que só se passam informações, mas sim, como *locus* democráticos, em que o fazer docente seja da responsabilidade de educadores e estes possam exercer sua prática a fim de potencializar o educando e a sociedade. Para tanto, exige-se um professor reflexivo de sua própria prática e do sentido que essa prática adquire no conjunto do social.

O pensar a prática tem, na visão de Schön (1992), as seguintes dimensões: conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Essas dimensões não são exclusivas, nem independentes, mas complementares. O conhecimento-na-ação reflete-se no saber fazer, com o conhecimento do por que se faz, constituindo-se em um conhecimento dinâmico, podendo resultar em reformulação da própria ação; a reflexão-na-ação traduz-se no pensamento prático simultâneo com a ação concreta, estabelecendo, com essa ação, uma relação dialógica, podendo, igualmente, resultar na reformulação imediata da ação; a reflexão-sobre-a-ação é o processo que permite analisar o conhecimento na ação e a reflexão na ação inseridos no contexto da própria ação; a reflexão- sobre-a-reflexão-na-ação é o processo de observação e descrição realizado *ex post facto*, a respeito da ação concreta pela aplicação de elementos conceptuais visando, de forma intencional, à compreensão e reconstrução da prática concreta. Essa perspectiva de ensino, como prática reflexiva, leva Schön (op. cit. p. 45) a desenvolver o conceito de *praticum* derivando-o de pressupostos diferentes dos já existentes na literatura. Esses pressupostos referem-se à perspectiva do ensino, como prática reflexiva, à ação docente competente como um “saber de referência do ensino e da formação de professores”. A formação profissional de professores tem, pois, para esse autor, a perspectiva centrada na investigação a partir das próprias práticas.

Zeichner e Liston (1993, p.103) ampliam o conceito de *praticum* esposado por Schön, por acreditarem-no muito restrito, uma vez que

Schön tem como foco o indivíduo - o professor reflexivo - profissional que, como indivíduo, pode mudar sua prática face aos mecanismos e estágios de reflexão já expostos. Embora Schön não despreze a instância institucional, centra-se no indivíduo e em situações de mudança imediata da prática em sala de aula. Aqueles autores, tendo em vista limitações institucionais e sociais da prática pedagógica transformativa, propõem (op. cit. p. 103) a ampliação da concepção de Schön para incluir ações e deliberações cooperativas, “outorgando menor interesse às mudanças que os professores possam efetuar, exclusivamente, em sala de aula”, pois acreditam que, para que se desenvolva nas escolas “uma prática reflexiva competente, há que se examinar primeiro e, por último, mudar as condições nas quais se desenvolve a escolarização” (op. cit. p. 104). Com vistas a traduzir esse alargamento do entendimento de *praticum*, os autores propõem a ação reflexiva para além dos muros da escola, de forma a integrar os aspectos relacionados com a comunidade na formação multicultural do professor. Advogam que “o alargamento do *praticum* para além das fronteiras da escola é o aspecto fundamental da formação de professores” (op. cit. p. 128). É fundamental “sensibilizar os professores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das suas e a desenvolver o seu respeito pela diversidade humana” (op.cit.p.129), desde que são candentes os problemas relacionados com raça, classe social, gênero. Os padrões vigentes das relações escola/comunidade devem ser alterados, na visão dos autores, para a construção de ambientes escolares mais democráticos, o que um *praticum*, nos termos por eles propostos, pode proporcionar.

Estas reflexões introduzem a questão do professor como intelectual transformativo, já que a reflexão não tem um caráter contemplativo - e nem foi isso que os autores citados pretenderam - ao contrário, explicitam a mudança e, mesmo, a transformação, quer em âmbito mais restrito quer em âmbito mais amplo. No entanto é Giroux (1990, em especial p. 171 a 178) que, fundamentado em Gramsci, dedica estudos completos tratando dessa questão. Na obra citada, o autor ressalta que a categoria de intelectual “oferece uma base teórica para examinar o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos” (p. 176), ao mesmo tempo em que encerra uma “forte crítica às ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes a uma teoria educativa que separa a conceptualização, o planeamento e o desenho dos currículos dos processos de aplicação e de execução” (idem). Para o autor, a

questão do professor como intelectual está imbricada com a da escola como lugar econômico, social e cultural, relacionados às questões de poder e de controle, com formas particulares de seleção e de exclusão a partir da cultura geral. Nesse sentido, Giroux (op. cit. p.177) explicita o componente que julga central da categoria intelectual transformativo: o pedagógico sendo mais político e o político mais pedagógico (idem), o que traz a perspectiva de a reflexão e ação críticas se converterem “em parte de um projeto social fundamental para auxiliar os estudantes a desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e para humanizar-se mais plenamente como parte dessa luta” (op. cit. p.178) . Ademais, se os professores devem educar os alunos para ser cidadãos críticos e ativos, na concepção de Giroux (op. cit. p.177) devem, eles próprios, converter-se em intelectuais transformativos.

Esse entendimento é reinterpretado por Carr e Kemmis (1988) e Carr (1991), à luz da Teoria Crítica, com base, em especial, no pensamento de Habermas (1982, 1984). Para esses autores, a prática docente, além de ser reflexiva, há de ter natureza de reflexão crítica, isto é possibilitar ao educador situar-se no contexto de sua prática pela problematização da natureza sociohistórica, não só da própria prática educativa reflexionada, mas, igualmente, de sua relação como produto/produtor inserido no âmbito das práticas educativas institucionalizadas, histórica e socialmente produzidas. A prática reflexionada com essa base teórica é que, na concepção desses autores, traz as potencialidades para relacionar a prática reflexiva com o compromisso crítico de analisar as condições sociais e históricas sob as quais se formaram nossos modos de entender e de valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva tão somente centrada na sala de aula, minorando a influência, inclusive de caráter ideológico em que essa prática se gesta e se realiza. Ao contrário, na visão de Carr e de Carr e Kemmis (op. cit), a reflexão crítica é a que encerra maiores possibilidades de se conseguir um salto de qualidade entre a autonomia do docente em sala de aula e a emancipação do educador, enquanto sujeito consciente da prática pedagógica e social.

Dada a complexidade do pensamento e da ação pedagógica reflexivo-crítica com vistas à emancipação dos sujeitos, não se pode deixar de lembrar da responsabilidade e da função social da universidade nesse processo, tanto no que respeita à formação inicial, como, e em especial no que se refere à formação continuada

do educador, pelo auxílio na formulação e compreensão de categorias de análise nessa perspectiva, o que implica a adoção de um paradigma em ciência que rompa com racionalidades esclerosadas e alienantes e propicie o que Sousa Santos denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, isto é o conhecimento não apenas ser consubstanciado em “um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Sousa Santos, 2001, p. 37).

Em duas pesquisas que realizamos com mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, uma pela construção de histórias de vida de destacados educadores rio-grandenses e outra, sobre o erro construtivo na elaboração de conceitos (Abrahão, 2001, a, b, c)³, trabalhamos essas questões, não só em relação aos autores e categorias citados, mas também tendo presente Nóvoa (1995), em especial sobre a categoria profissão docente, e Freire, ao longo da obra, em especial a respeito da categoria “conscientização” que, para o autor, tem um sentido para além de nos apercebermos da realidade opressora consubstanciando-se pela ação transformadora dessa realidade. Isto, não só porque Paulo Freire é o autor nacional, mas, especialmente pela profundidade e consistência de sua reflexão crítica, bem como pela originalidade dessa reflexão, desde que influenciou o pensamento educacional crítico mundial, inclusive o de um dos autores por nós referenciados e que tem explicitado a influência de Paulo Freire em seu pensamento - Henry A. Giroux.

Referências bibliográficas

³ O livro “Avaliação e Erro Construtivo Libertador: uma teoria-prática incluída em educação” é resultado de pesquisa-ação, baseada em Carr e Kemmis, op.cit, em que trabalhamos com professores de escola municipal. Acredito que esse é um exemplo de trabalho que a academia pode realizar, inclusive com a intencionalidade de concorrer, significativamente, para a formação continuada de educadores, tanto os da escola, como os da universidade. Quanto o trabalhar as Histórias de Vida de destacados educadores, acredito que elas contêm elementos muito significativos de valor formativo para os docentes que participam da pesquisa, ao proporcionar aos pesquisadores e aos próprios destacados educadores a auto-reflexão sobre sua formação, seu fazer docente, o valor social de sua ação, etc.

- ABRAHÃO, M. H. M.B. (org.). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. a.
- _____. *História e histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. b.
- _____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. pp. 9-23. c.
- CARR, W. Education for Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, vol 39, nº 4, pp. 373-385, 1991.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982.
- _____. *Ciencia y técnica como “ideología”* Madrid: Tecnos, 1994.
- NÓVOA, A. *A. Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- QUINTANA CABAÑAS, J..M. *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1988.
- _____. *Educación social*. Madrid: Narcea, 1994.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUSA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2001.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa. 1993.
- ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

A pedagogia no atual contexto de formação para a docência: dilemas na identidade de uma profissão¹

Jacques Therrien²

Início esta reflexão sintetizando o que alunos de séries iniciais de ensino fundamental respondem diante da indagação: “Quem é e o que faz o professor?” A resposta, breve e repleta de significados, afirma: “É uma pessoa formada para ensinar a ler e escrever”.

Podemos concordar com essa representação social na medida em que nossa compreensão estipule duas dimensões na formulação da resposta dada. Em primeiro lugar, a ‘pessoa formada’ deve ser concebida como um profissional com formação delimitada e reconhecida socialmente. Em segundo lugar, para esse profissional ensinar a ler e escrever requer fundamentalmente que ele próprio saiba ler e escrever. Parece óbvio estipular tal requisito de um profissional, a não ser que recorramos à noção freireana de leitura e escrita do mundo: um profissional cuja formação o habilite para a leitura e escrita do mundo propiciando-lhe competência para gerenciar esse processo nas instituições e nos diversos contextos educacionais.

Vamos nos deter nessa formulação que nos permite delimitar alguns eixos de debate acerca da profissão pedagogo e dos dilemas que a construção do campo da pedagogia enfrenta neste momento de definições das diretrizes curriculares de formação profissional emanadas do Conselho Nacional de Educação em decorrência da LDB de 1996.

Os desafios da sociedade contemporânea

Que desafios a sociedade contemporânea, sociedade do conhecimento, apresenta para o educador, sua formação e seu trabalho? O que implica ‘ler esta sociedade e sua história’, assim como intervir nela, ou seja ‘escrevê-la’, ser co-partícipe da escrita de sua história?

¹ Conferência proferida na 8ª Jornada Nacional de Educação, promovida pela Unifra em agosto de 2002.

² Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

A sociedade do conhecimento gera, aceleradamente, informações múltiplas, heterogêneas, fragmentadas e parciais, oriundas dos mais diversos campos do saber. A racionalidade necessária para a compreensão e rearticulação da totalidade que constitui o nosso mundo individual e coletivo requer o domínio de uma lógica da complexidade.

A complexidade domina o cotidiano do professor, no qual, a cada momento, ele é confrontado com situações as mais diversas na sua sala de aula, devendo tomar decisões pedagógicas cujo resultado é incerto, mas objetivamente intencionado. Não há dúvida de que os saberes transbordam, há muito, os muros das instituições de ensino o que requer novas configurações dos currículos escolares e profissionais preparados para esse desafio.

O profissional de educação tem, portanto, responsabilidade de domínio de determinados campos do saber disciplinar além de um desafio chamado 'domínio pedagógico da matéria', algo mais do que 'transposição didática' (Shulman, Tardif, Chevallard). Onde, portanto, situar o profissional de pedagogia neste espaço? Como interpretar a dimensão de 'gestão pedagógica' que a ele se atribui?

A tríplice relação dos saberes da profissão

Conceber o profissional de pedagogia como 'um profissional do saber' pode fornecer algumas pistas de elucidação em relação ao 'saber do profissional de pedagogia e a delimitação do seu campo de trabalho. Nesta compreensão, três dimensões são consideradas. O pedagogo (e por extensão com as devidas adaptações, o docente) é visto na sua tríplice relação com o saber: enquanto sujeito que domina determinados saberes, que transforma esses mesmos saberes produzindo novas configurações de saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética desses saberes no seu cotidiano de trabalho.

O trabalho docente

Antes de tudo, é preciso esclarecer o pressuposto de uma abordagem sob o ângulo do trabalho, ou seja, o que significa privilegiar a ação como vetor sociológico de análise do fazer cotidiano do pedagogo como sujeito de práxis destacando sua relação essencial com o 'saber situado' em contexto pedagógico-didático. Adotar uma concepção de práxis significa que o trabalho docente se revela focalizando os seus fins, ou seja, considerando o

seu objetivo que não é a produção de novos conhecimentos propriamente ditos, mas a construção de saberes com outros sujeitos que, de modo reflexivo, têm acesso ao conhecimento tornando-se sujeitos transformadores. Trata-se de uma atividade/tarefa, eminentemente profissional, fundada numa concepção de educação como ciência objetivando a emancipação do ser humano.

A base de conhecimentos do pedagogo

Retornando às relações com o saber caracterizam um profissional do saber, vejamos inicialmente que o profissional de pedagogia trabalha com saberes, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações de que deve dispor para o exercício de sua profissão. Para ele, identificamos, em primeiro lugar, um conjunto de saberes que lhe proporcionam condições de leitura do mundo e referem a saberes dos processos de aprendizagem na confluência da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da História, da Linguagem, das Ciências Exatas, da natureza e da saúde, para exemplificar, alguns dos campos da ciência dos quais não é profissional propriamente dito, mas que, por profissão, deve ter domínio. O campo científico da pedagogia não é o domínio dos conhecimentos destas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da transdisciplinaridade, proceder à leitura do mundo em que se situa e atua cotidianamente, construir um saber situado culturalmente. São os saberes que o capacitam à leitura do mundo.

Outra categoria de saberes próprios ao pedagogo e da profissão que exerce diz respeito às dimensões da pedagogia (ou da gestão pedagógica) propriamente dita, os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais na amplitude das funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não-formais.

Como terceiro patamar de saberes, integrados organicamente aos demais, constam os saberes de uma área específica de prática ou trabalho em que atua cotidianamente, ampliando seu reservatório de experiências - seu saber experiencial - como profissional aplicado à reflexão na pesquisa do cotidiano. Trata-se das áreas de educação

infantil, séries iniciais, educação de jovens e adultos, educação em sistemas sociais ou empresariais, educação popular, entre outras.

Um produtor de saberes

Quanto à segunda relação com o saber que caracteriza o profissional de pedagogia, trata-se de um sujeito que, além de trabalhar com saberes, produz saberes. O desafio do domínio pedagógico da matéria em situações reais da prática e de tomada de decisão no chão da sala de aula ou de outros espaços educacionais obriga o pedagogo a gerar e produzir saberes quando articula, adequada e criativamente, seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos (em ação situada). Essa capacidade de retraduzir e transformar os saberes disponíveis no seu 'reservatório/repertório' de conhecimentos, sejam eles de origem científica sejam outras fontes da vida pela experiência reflexiva do cotidiano de trabalho, situa o pedagogo na categoria de sujeito epistêmico.

Produtor de saber, cabe a ele o gerenciamento do processo educacional o que significa capacidade profissional para a gestão pedagógica, algo que ultrapasse os limites da sala de aula³ e da atividade meramente docente. É nesta dimensão que se efetiva, em situação, o campo específico do trabalho pedagógico e do profissional dessa área, o qual para tanto recorre ao conjunto de saberes referenciados anteriormente⁴. Assim, cabe a ele traçar as linhas tortas nas quais se escreve o mundo dos sujeitos com quem interage, afirmando sua função de mediador.

Um sujeito ético

O terceiro elemento da tríplice relação do profissional do saber diz respeito às implicações éticas do trabalho pedagógico e docente em geral, para além dos aspectos estéticos de produção de saber. O

³ Em relação à sala de aula, a literatura refere à gestão da matéria e à gestão da classe.

⁴ Focalizamos, neste momento, o campo pedagógico propriamente dito do profissional formado nesta área. Se tratarmos do trabalho docente das diversas áreas das licenciaturas, sem excluir os múltiplos espaços de atuação desses profissionais nas instituições educacionais, compreenderemos que a formação destes passa pelo domínio pedagógico da matéria com predominância no seu campo específico de conhecimento, embora com menor nível de aprofundamento nas disciplinas de fundamentos da educação, além de centralização em disciplinas pedagógicas mais diretamente relacionadas à docência.

contexto de interação dos processos educacionais, sejam eles docente/discente na sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem, envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a imediaticidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, a deliberação individual e coletiva, além de conflitos de valores, entre outros. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo educador situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos.

Embora aparentemente objetivada em função das relações profissionais que envolvem subjetividades e individualidade que devem ser respeitadas, a ação pedagógica situada é repleta de normatividade ética em direção à emancipação de todos os atingidos na construção/transformação dos espaços humanos em que vivemos. É essencial compreender e reconhecer que a dimensão ética do trabalho pedagógico tem suas raízes no compromisso coletivo elaborado na construção do projeto político-pedagógico da instituição, da escola ou do curso, e assumido, individualmente, por cada educador que compõe a comunidade de ação. Assim emerge a função de compromisso com a escrita da história de cada um no mundo onde vive como cidadão situado numa nação.

É nessa perspectiva que esta tripla relação ao saber funda a característica eminentemente profissional do trabalho docente e, no caso, pedagógico.

A voz dos profissionais e a LDB

Uma nova questão emerge a partir do quadro em que definimos o 'profissional do saber': que espaço a LDB '96 e as Diretrizes Curriculares, emanadas do Conselho Nacional da Educação para a formação dos profissionais dos diversos campos do conhecimento, concedem ao profissional professor de educação como responsável dos processos educacionais? Em outros termos, as instituições e os profissionais ainda têm vozes?

A título de lembrete, neste segundo momento de reflexão, quero reafirmar alguns dos princípios expressos na LDB '96 aos quais devemos recorrer para a interpretação das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação. Como entender 'diretrizes curriculares' e como interpretar seus princípios fundantes para proceder à 'exegese' destes documentos?

Em relação à formação de professores, a LDB supera a concepção de generalista, enfatizando o domínio dos conteúdos específicos e também do especialista, acentuando a formação pedagógica. Ao mesmo tempo, preconiza os princípios de flexibilidade, descentralização e autonomia das instituições educacionais. Quanto às 'diretrizes', estas devem ser recebidas como direções que estabelecem parâmetros amplos, objetivos globais e situados a serem alcançados aos quais os processos de avaliação, em todos os níveis, devem acompanhar e confirmar. A profissionalização do professor é amplamente preconizada em termos de reconhecimento de uma atividade socialmente delimitada. A mola propulsora e fundante de êxito dessa proposta política nacional reside na exigência de definição e implementação de projetos político-pedagógicos em todos os níveis das instituições de ensino e formação, tendo o empenho e compromisso da coletividade educacional como razão de sua definição e execução.

Flexibilização e currículo

A introdução do princípio de 'flexibilização' nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, ou seja, a definição de propostas diferenciadas e coerentes com a realidade de cada instituição, necessariamente assumidas pelo compromisso coletivo da comunidade escolar, constitui-se em desafio para o conjunto de trabalhadores da educação chamados a dispor-se para ler a história de uma sociedade em transformação e a partir dessa leitura contribuir para escrevê-la.

A LDB de 1996 e as referidas diretrizes curriculares emanadas do CNE apontam, dentre outros, os princípios da flexibilização e da prática em direção à construção do saber experiencial. A sociedade do conhecimento, pelas vias da crescente informatização, nos quais, os sujeitos são soterrados nas permanentes avalanches de novas informações, aponta para a necessidade de transformação do tradicional currículo escolar único, do sujeito universal padronizado e homogeneizado, de concepção positivista com potencial para produzir **sujeitosefeitos** únicos, almejados como produto eficiente de uma economia globalizada, dominante e a serviço dos interesses do capital universal excludente. Alarga-se, na escola e nas instituições, o espaço da contra-hegemonia como estratégia mediadora dos confrontos e das lutas diante das contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, exigindo compromissos dos seus atores para a emergência da emancipação humana. É preciso progredir na

reflexão científica centrada na (res)significação do currículo e da educação.

A flexibilização curricular, introduzida nas novas diretrizes curriculares, possibilita espaços para, mantidos os elementos fundantes de formação profissional, introduzir enfoques originais e específicos de formação, abrindo caminhos que possibilitem a expressão da complexidade do real. Admitindo o pressuposto da impossibilidade, por parte de qualquer profissional, de absorção da quantidade de novas informações que, a cada momento, inundam os diversos campos do saber, gerando novos arranjos nas teias da ciência, deve reconhecer-se que propostas de formação centradas na produção de identidades de sujeitos únicos, padronizados profissionalmente é meta vencida e de conseqüências absurdas.

Um profissional de emancipação humana: reflexivo e transformativo

A flexibilização atende aos princípios da complexidade e das múltiplas identidades da modernidade. A racionalidade complexa, ao contrário da especialização excludente e compartimentada, apóia-se na formação de sujeitos reflexivos, preparados e capacitados para disciplinar sua reflexão constante para, na e sobre sua ação, sua prática, enfim, seu trabalho profissional. Pela prática da pesquisa em todas as suas modalidades, abra-se a janela do convívio produtivo de coletividade de educadores comprometidos com os fins de sua profissão: enquanto profissionais do saber, atuam como mediadores da emancipação de sujeitos aprendizes do mundo.

A concepção do processo educativo que fundamenta a proposta de flexibilização curricular reconhece o potencial transformador do saber experiencial, plural, complexo e vivido, construído no cotidiano de um trabalho profissional reflexivo, e expressão de múltiplas identidades. Os múltiplos olhares curriculares que ela permite geram espaços de interação e comunicação, no sentido habermasiano, visto que ela se apóia na ação/razão que ultrapassa a instrumentalidade de propostas dominantes e normativas. A diversidade, resultante da interação negociada, permite a produção coletiva de novos arranjos que expressam aspectos plurais do real.

É preciso acreditar nas mediações que permitam ultrapassar os limites fechados das metas narrativas, criando espaços para a multirreferencialidade que possibilite leituras plurais da realidade e de sua complexidade de compreensão inesgotável. É preciso, sim, ter

criticidade para identificar e repudiar os caminhos que levem à negação da emancipação do gênero humano, e investir, comprometidamente, nos rumos que apontem em direções em que há esperança, embora sabendo que são caminhos em construção e, portanto, provisórios. Deve reinar, com o compromisso da esperança, que busca a verdade, o princípio da 'dúvida sistemática' que mantém aberta a porta de diálogo das identidades plurais e transitórias, impulsionadoras de novas compreensões do real, geradas pelas articulações de novos saberes em permanente emergência. Este processo fundamenta-se na lógica não-linear da dialética do real em constante movimento nas práxis cotidianas, repletas de contradições, de mediações e de confrontos. Este é o desafio de ser profissional do saber num mundo em transição.

A pedagogia e o pedagogo

Essas considerações sugerem a reformulação de duas teses propostas e apresentadas ao Conselho Nacional da Educação pelas entidades que atuam no campo de formação docente, em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Em primeiro lugar, podemos afirmar que a base do curso de Pedagogia é o trabalho pedagógico, expressão que, no mundo contemporâneo, tem compreensão que inclui e vai além da mera docência. Em segundo lugar, entendemos que o curso de Pedagogia, porque forma um determinado profissional de educação com práxis em múltiplos espaços educacionais, é uma licenciatura plena (que, necessariamente, amplia os elementos definidores de um bacharelado).

Concluindo, convém salientar que os profissionais do saber que denominamos de pedagogos, e com eles os profissionais do ensino, são essencialmente profissionais políticos: por serem profissionais mediadores de inserção no mundo habilitados para conduzir a leitura desse mundo como síntese histórica; e, por serem profissionais de emancipação humana, comprometidos ética e epistemologicamente na escrita da história dos espaços em que convivem, contribuindo no seu papel de gestão/direção pedagógica.

É preciso saber ler o presente como expressão das transformações do passado de modo a poder escrever o futuro. O horizonte do pedagogo é a utopia, algo que se persegue e realiza para além do concebido inicialmente.

Os estudos culturais e a formação docente¹

Alfredo Veiga-Neto²

Este pequeno texto sumaria as questões que levantei por ocasião da 8ª Jornada Nacional de Educação, realizada no Centro Universitário Franciscano, na cidade de Santa Maria, RS, no ano de 2002. Minha participação deu-se no painel intitulado “Vida do professor: espaço e tempo de construção”, na noite do dia 29 de agosto.

Meu objetivo foi e continua sendo, aqui propor uma discussão panorâmica e rápida sobre as muitas possibilidades que os estudos culturais abrem para as nossas pesquisas e as nossas práticas no campo da formação docente. Para isso, é preciso começar caracterizando os estudos culturais, para depois explorar algumas questões referentes às influências que as novas configurações do espaço e do tempo no mundo pós-moderno impõem à formação docente³, bem como examinar a potência e a produtividade dos estudos culturais para tratar disso tudo.

De modo um tanto simplificado, podemos dizer que os estudos culturais se constituem num campo de investigação e práticas que se caracteriza por não ser, e não pretender ser, nem homogêneo, nem disciplinar. Mas isso não significa dizer que os estudos culturais sejam propriamente interdisciplinares: eles “não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares, uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 8). Talvez se possa dizer que, ao longo dessas pouco mais do que três décadas de existência, eles se instituíram de um caráter pós-disciplinar, recebendo as mais diferentes influências epistemológicas e políticas, que vão do marxismo, ao pós-estruturalismo, da Teoria Crítica à Antropologia, à Sociologia, à

¹ Conferência proferida na 8ª Jornada Nacional de Educação, promovida pela Unifra em agosto de 2002.

² Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Neste texto, utilizarei predominantemente a expressão “formação docente” com o intuito de, evitando a usual denominação sexista “formação de professores”, simplificar e condensar na palavra docente a inclusão de professores e professoras.

Politicologia. Talvez o mais interessante de tudo isso seja o fato de que, nesse novo campo, nunca se confere a supremacia de algum elemento determinante, seja ele de natureza econômica, biológica, psicológica, etc.

No que concerne às metodologias que empregam, os estudos culturais dividem-se em duas tendências principais: uma tem acento etnográfico, principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários; a outra tendência ocupa-se mais com as análises textuais, com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares. Entre os seus focos de interesse, ocupam posição privilegiada as questões relativas às diferenças, às identidades culturais, sejam elas de caráter étnico, religioso, etário, sexual, de gênero, etc.

Mas, ainda que heterogêneos, os estudos culturais não são qualquer coisa. Nas palavras de Tony Bennett, trata-se de um campo que reúne “uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (em Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.11). Entendendo que as manifestações e as produções culturais estão imbricadas indissolúvelmente com relações de poder, examinar tais relações de poder é fundamental para que se entendam as relações sociais intra ou intergrupais. Assim, a cultura é desnaturalizada, isto é, “para os Estudos Culturais não há sentido dizer, simplesmente, que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (Veiga-Neto, 2000, p.40).

Já por aí, pode perceber-se a importância desses estudos para a educação. Na medida em que tanto as práticas educacionais quanto as investigações sobre elas, bem como os programas e projetos, que pretendem transformá-las, estão sempre envolvidos com processos de poder, os estudos culturais têm muito a nos oferecer, seja para conhecermos melhor tudo isso, seja para podermos intervir sobre tudo isso. É aqui que entra, sob medida, a formação de professores. Entendido numa dimensão que deve ir bem além da simples competência técnica, o campo da formação docente, seja naquilo que esse campo tem de prático, seja nas investigações que o tomam como objeto de investigação, análise e transformação, envolve, além de questões de natureza ética, outras

questões que são de natureza política, extremamente interessantes e importantes, e nas quais, o poder é elemento central. Assim, por exemplo, pode-se entender a formação docente como uma via de “empoderamento”⁴ de professores e professoras, de modo a que eles e elas consigam transformar o alcance do seu trabalho e até mesmo os sentidos de suas vidas pessoais. Além disso, na medida em que o poder também está envolvido com os processos de subjetivação, ele tem tudo a ver com os modos pelos quais somos aquilo que somos e aquele quem somos, e nos transformamos naquilo que queremos ser ou naquilo que os outros querem que sejamos...

No que concerne às transformações que estão ocorrendo no nosso mundo de hoje, tenho me ocupado em analisar e problematizar, principalmente as novas configurações do espaço e do tempo, seja em termos de sua percepção, seja em termos dos usos e representações que fazemos sobre eles, conectando essas questões com a Educação. No caso específico da formação docente, considero-a necessariamente implicada com tais transformações; em outras palavras, considero impensável empreender investigações e propor transformações educacionais, e, aí, a própria formação docente, que não levem em conta, muito clara e atentamente, que o mundo contemporâneo atravessa uma ampla, variada e profunda crise que é sobretudo espacial e temporalmente dependente. E mais: que estamos caminhando para uma fase histórica em que os pressupostos e as utopias modernas e iluministas estão ficando para trás. Não quero, com isso, saudar essas transformações, mas tão somente sublinhá-las como importantes e decisivas para os nossos futuros.

De novo aqui, os estudos culturais têm se revelado muito produtivos, seja para compreender tais transformações, seja para que possamos nos valer delas para imprimir novos rumos à Educação.

A escola moderna foi pensada e funcionou como uma instituição disciplinar encarregada de instituir uma sociedade fundada na disciplina, constituída por sujeitos autogovernáveis (Veiga-Neto, 1996). O autogoverno dependeu, sempre, de determinados significados atribuídos ao espaço e ao tempo, bem como de determinados usos que se pode, ou não se pode fazer desse espaço e desse tempo. Essa era uma questão muito clara para Kant, um dos idealizadores e arquitetos da modernidade tal como hoje ela se

⁴ Ainda que “empoderamento” não esteja dicionarizada na língua portuguesa, essa me parece ser a melhor tradução para “empowerment”, um vocábulo da língua inglesa que é central no campo em questão.

apresenta para nós. Como tenho mostrado em outros lugares⁵, a escola moderna vem funcionando como uma imensa maquinaria que vem fabricando a sociedade e o sujeito moderno segundo uma lógica espacial e temporal determinada. Nesse sentido, vale a pena citar literalmente o filósofo: “Enviem-se *em primeiro lugar* as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente *sentadas* e a observar *pontualmente* o que se lhes ordena” (Kant, 1962, p.71, grifos meus), uma vez que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (Kant, 1996, p.16).

Ora, se hoje estamos vivendo mudanças profundas na espacialização e na temporalização do mundo, mudanças que vão muito além dos fenômenos da globalização e da reterritorialização planetárias, é preciso que repensemos a escola como uma instituição que, ao mesmo tempo, sofre os efeitos de tudo isso e funciona contribuindo para tudo isso. Em outras palavras: é preciso pensar a escola como uma instituição que participa, ao mesmo tempo, como causa e conseqüência tanto das crises contemporâneas quanto, enfim, desse novo, injusto, assimétrico, polimórfico e estranho mundo em que vivemos. Indo um pouco além, podemos facilmente constatar que preparar docentes para atuar num tal mundo significa repensar, radical e criticamente, até mesmo o sentido da escolarização e do papel sociocultural das professoras e professores. É diante de tais desafios que podemos buscar nos Estudos Culturais novas metodologias, novos instrumentos de análise, novas perguntas e novas respostas que nos ajudem não apenas a entender tudo isso, mas principalmente, forneçam-nos algum empoderamento para tentar mudar o que considerarmos necessário e possível mudar.

Referências bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
KANT, Immanuel. *Réflexion sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1962.
_____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.
NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.).

⁵ Para maiores detalhes sobre essas questões, vide Veiga-Neto (2000), Varela (1996) e Varela & Alvarez-Uria (1992) e, principalmente, Foucault (1989).

Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, Jorge (org.). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, 1996. p.155-189.

VARELA, Julia & ÁLVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n.6, 1992. p.68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas.* Porto Alegre: Ufrgs, 1996. (Tese de doutorado).

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos culturais em educação.* Porto Alegre: Ufrgs, 2000, p.37-69.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p.9-20.

_____. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

Parte três

Construção e revelação dos saberes discentes

Possíveis contribuições do professor na cultura do fracasso escolar

Mara Lopes Robaina
Neida Odete Maier Ferraz
Valnez Isabel Costa Mario
Ana Lúcia dos Santos¹

No Brasil, a escola é a instituição reconhecida, e nela, são creditadas as esperanças de um futuro melhor, tanto para as classes mais favorecidas quanto para as desfavorecidas ou oprimidas como diria Paulo Freire. Os que conseguem chegar à universidade, na maioria das vezes, recebem uma formação insuficiente que os impede de desempenhar suas atividades profissionais com a competência necessária à transformação do fracasso escolar em sucesso, levando-os a cometer os mesmos erros sofridos durante seu processo de formação.

Podemos observar a ineficiência da escola ao se observar os índices de reprovação, principalmente nas escolas estaduais de periferia e rural que atendem às classes populares, nesse sentido:

ossos índices de rendimento escolar são desastrosos. Para começar, o Brasil tem 19 milhões de analfabetos absolutos acima de 15 anos, todos ou quase todos gerados na escolaridade sem sucesso, consequência da incapacidade do nosso sistema educacional de alfabetizar mais de 50% dos cerca de três milhões de alunos em idade própria que freqüentam as classes iniciais do ensino fundamental (Grossi, 2000, p. 10).

O fracasso, nos anos iniciais do ensino fundamental, observado em gráficos de aproveitamento escolar, apontam para as múltiplas repetências e para a evasão, levam educadores a buscar alternativas que visam a minimizar ou a solucionar tais resultados.

Prova disso são os inúmeros encontros, seminários e congressos que tratam sobre diversos temas, nos quais, a educação é ingrediente indispensável para que ocorram as mudanças

¹ Alunas do curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

necessárias na construção de uma sociedade mais humana e ecologicamente sustentável.

Esses encontros são promovidos pela necessidade de vivermos uma utopia coletiva possível de ser realizada, desde que sonhada por muitos que, contagiados, contagiem e multipliquem a esperança em nossas escolas, então,

corajosamente, temos que repensar a educação em todos os seus aspectos, eliminando uma posição reprodutivista da política dominante e assegurando que a escola contribua no cenário da luta de classes. Para tal, faz-se necessário repensá-la globalmente, à luz desta determinação política básica - é o povo todo que precisa ser educado para dirigir os seus próprios destinos. Esta postura democrática de base deve iluminar todo o programa educacional (Grossi, 2000, p.44).

O fato de hoje estarmos tendo a oportunidade de participar do mundo acadêmico, retomando os estudos, discutindo posições, atualizando informações e, simultaneamente atuando como docente em escolas públicas, leva-nos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas que, se não determinantes, no mínimo são de extrema relevância nos resultados destes vergonhosos índices de insucesso escolar.

Essa inusitada experiência de ser professor durante a semana e aluna nas férias e nos finais de semana, além de exaustiva é, por demais motivadora de inúmeras reflexões que nos levam a buscar novas leituras e releituras a fim de desenvolver uma prática pedagógica mais coerente com a realidade atual e local, alavancadora de mudanças significativas para a educação.

Pelo fato de fazermos parte deste grupo de educadores e enfrentarmos os inúmeros problemas do dia-a-dia em nossas escolas, compartilhamos das angústias que acometem muitos professores, causadas pelas certezas e incertezas quanto às mudanças que se fazem necessárias em nossa prática pedagógica a fim de que nossas escolas ofereçam uma educação de qualidade a todos, respeitando as diferenças.

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, fundamentada na prática investigativa de estudo de caso (Lüdke, 1986). Além da pesquisa bibliográfica sobre o assunto, foram realizadas entrevistas com alunos, professores e pais de escolas da rede pública municipal e estadual da região de Santa Maria (RS), a fim de aprofundá-la

teoricamente, na perspectiva de expressar a necessidade permanente e contínua de reflexão crítica de todos os educadores sobre suas práticas educativas, servindo também de estudo investigador das possíveis causas do fracasso escolar, relacionadas à ação docente em nossas escolas e talvez, auxiliar para transformação desses índices .

Profissional da educação: refletindo responsabilidades

Em nossa sociedade, a escola é responsável pela educação formal e sistematizada dos indivíduos. A escola é vista como um caminho que poderá conduzir os seres humanos à ascensão social necessária à melhoria das condições de vida, pois ainda se acredita que esta oferecerá os conhecimentos que levarão à construção dos saberes necessários para a conquista de uma vida digna, que permita a todos exercerem sua cidadania com autonomia e responsabilidade.

No entanto, podemos observar a sua ineficiência quanto à expectativa acima mencionada, basta verificar os altos índices de reprovação e evasão escolar ainda presentes, principalmente, no sistema público de educação.

A escola, enquanto instituição oficial de ensino, deveria oferecer uma educação de qualidade para todos, independente da origem social dos alunos e do contexto em que está inserida. Qualidade entendida como clareza nos objetivos possíveis de serem alcançados, levando sempre em conta as características da comunidade escolar a ser atendida. É na escola que a criança passa metade de seu dia e esse período precisa gerar interesse, provocação para que ela descubra e desvele o mundo, sendo o professor um indispensável norteador, não apenas de como aprender o conhecimento, mas, principalmente, para indicar a utilidade prática do aluno em seu cotidiano.

O fracasso escolar tem se tornando uma grande preocupação dos professores, já que representa o resultado do trabalho docente e, principalmente, da relação estabelecida entre educadores e educandos.

Ainda hoje, quando temos conhecimento dos grandes avanços tecnológicos e científicos e enfrentamos todas as contradições do novo milênio, os altos índices de reprovação escolar, são por vezes, facilmente explicados pelos professores por teorias do déficit e da diferença cultural. Atribuiu-se o fracasso da aprendizagem ao aluno e à família, fundamentando-se nas teorias aprioristas e empiristas, e

negando outras possibilidades, já que estas teorias eximem o professor de qualquer responsabilidade quanto aos resultados escolares obtidos pelos alunos já predestinados ao fracasso.

Neste sentido, ainda é comum ouvir por parte de professores, comentários do tipo: "Eu acho que eu não estou errado, se alguns aprenderam em minhas aulas eu não tenho culpa se estes ou aqueles não tiveram a capacidade de aprender"; "O coitadinho é muito pobre e a família não tem recursos nem para a alimentação, como uma criatura como estas terá chance de sucesso" , "Se ele, brincou o ano todo não quer nada com nada, eu não posso fazer nada, azar é o dele é bom rodar para aprender melhor".

É crescente a inquietação de educadores insatisfeitos com justificativas que, em nome das diferenças, aumentam o número de exclusões e preconceitos. Esta insatisfação pode provocar desequilíbrio, desacomodação, apatia ou, então, provocar entusiasmo na busca de novas ações, de projetos coletivos, de identificação com o verdadeiro sentido da educação em direção a novas alternativas, que não apenas justifiquem o fracasso, mas que, problematizando a questão, encontrem possibilidades para reverter o fracasso escolar em sucesso.

A cultura do fracasso escolar se alimenta e persiste fortemente nas escolas que apresentam propostas pedagógicas inadequadas ao nível de desenvolvimento dos educandos, preocupando-se em manter o *status* de competente, medindo a qualidade do ensino com a exigência de objetivos impossíveis de serem atingidos por todos os alunos.

A falta de fundamentação teórica de educadores, que também receberam uma educação ou formação bancária, as poucas experiências práticas oferecidas durante os cursos de formação, a utilização inadequada de metodologias e procedimentos modernos incompatíveis com a realidade são características comuns em nossas escolas que impedem que haja um comprometimento político-pedagógico por parte de muitos professores. Certamente, isso contribui para o quadro de fracassos vivido por muitos alunos.

Esta afirmação pode ser confirmada em algumas falas de professores, durante as entrevistas realizadas, porque, quando solicitados a darem opiniões sobre progressão continuada (avanço de todas as crianças para a etapa posterior, sem prejuízos ao educando, ou seja, adequação do currículo ao ritmo dos alunos e não, o oposto) dizem:

"Eu sou contra. Existem algumas coisas que os alunos são obrigados a saber porque são básicos e são exigidos na série seguinte. Com a progressão a gente passa alunos sem as condições mínimas e a culpa é sempre do professor que não soube ensinar direito" (Professora A).

"Sou a favor se criarem uma turma especial para estes alunos fracos, só assim alguém poderá atendê-los e sanar suas dificuldades. Mas gostaria de saber quem é que vai querer trabalhar com uma turma destas?" (Professora B).

As falas destas duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental deixam claro suas preocupações com a "ensinagem" e com o que irão desenvolvê-la, revelando pouca preocupação com aprendizagem dos alunos. A reprovação é entendida como identificação e punição dos alunos que não atingiram os objetivos mínimos exigidos pelas professoras, objetivos relacionados, principalmente ao desenvolvimento dos conteúdos e, portanto, reprovando-os, elas não sofrerão as críticas e cobranças de colegas da etapa seguinte.

É possível perceber que uma grande maioria de professores desenvolvem suas práticas pedagógicas sem muita fundamentação, utilizando-se de palavras com as quais estão familiarizados por meio de leituras de textos, muitas vezes obrigatórias, porém com pouca clareza sobre essas idéias e incorporam-nas, em seu vocabulário sem a mínima noção do real significado das mesmas.

A reprovação sem uma avaliação mais individual das reais necessidades e possibilidades de cada aluno, leva-o a sentir-se fracassado e ele acaba assumindo sozinho a culpa pelo seu mau desempenho. Enquanto a escola muitas vezes assume o *status* de oferecer um ensino forte como sinônimo de qualidade.

Ao aceitar esse falso *status*, evitando a reflexão sobre o verdadeiro papel da escola, enquanto instituição oficial de ensino formal e sistematizado, na qual todos têm direito a uma educação de qualidade (LDB, 9394/96), a escola favorece a cultura da exclusão, pois afasta os que nela ainda depositam esperanças de um futuro melhor. Nesse sentido, "Não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos. A escola brasileira tem sido pródiga em construir barreira para que o ingresso e a permanência dos alunos não ocorra" (Hoffmann, 1993, p.13).

O fracasso escolar não é uma fatalidade, nem algo que não tenha solução, ou que necessite persistir por além da eternidade. Basta que a escola comece a entendê-lo como fruto dela própria. Por isso, a escola, enquanto instituição dotada de profissionais qualificados para desempenharem funções educativas, deverá ser capaz de transformar a ordem natural dos acontecimentos.

A escola brasileira ignora as desigualdades culturais entre os alunos oriundos de diferentes classes sociais e acaba favorecendo os mais favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, pois desenvolve uma prática pedagógica baseada na igualdade formal que serve como justificativa do fracasso.

O pouco aproveitamento das horas vividas na escola é o maior problema da educação brasileira, levando muitos alunos a evadirem precocemente da escola. Essa evasão ocorre não por vontade do educando, pois a escola de certa forma o expulsa do sistema escolar já que o mesmo não se adapta às suas exigências, pois:

tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura de exclusão. A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instrução seletiva e excludente. A escola preocupada como instituição não como boas vontades de seus mestres preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes (Arroyo, 1997, p.13).

Embora a LDB aponte novos horizontes, permitindo maior autonomia às instituições no que se refere à possibilidade de organização do tempo e do espaço escolar de acordo com a realidade da comunidade local, o fato é que o sistema escolar estruturado em disciplinas, seriação, grades, limita-se ainda a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar com base no que definiu como mínimo para a continuidade.

A diversidade de interesses, dons e aptidões, que não são respeitados pelo sistema, faz com que alguns se adaptem e consigam sucesso enquanto que a maioria não atinge os níveis médios exigidos e, portanto, fazem parte do alto percentual de fracassados na escola, que são excluídos da escola sem completar sequer as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

A escola deve ser um lugar agradável que estimule a curiosidade, a vontade de fazer descobertas e de aprender. Porém, os muitos conteúdos tidos como básicos e/ou pré-requisitos são obrigatórios e devem ser "vencidos" num período de tempo determinado, geralmente chamado de ano letivo e organizado em séries, e todas as crianças para progredirem à série seguinte devem dominá-los, não sendo, desta forma, respeitado o ritmo e a individualidade dos alunos, ou seja, as diferenças são avaliadas de maneira igual:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro. A aprendizagem por vezes é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, não no ritmo e da maneira como gostariam as professoras. Mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade com os fracassos (com o fim deles), com a força e a ruína e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (Abramowicz, 1997, p.169).

Talvez uma das razões dos professores, portanto da escola, de continuarem a atribuir o fracasso escolar apenas à heterogeneidade, ou à desestruturação familiar dos mesmos, seja pela falta de reflexão sobre verdadeiro papel do professor-educador enquanto profissional responsável e comprometido no processo educativo.

Apesar da extensão da escola às classes populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente (Beisiegel, 1981, in: Patto, 1991, p. 119).

O discurso, ouvido nas escolas e fora delas, de que determinadas crianças são ou estão incapacitadas de aprender, explicados por inúmeras causas pouco ou nada científicas, mas muito usadas, estão fundamentados em teorias ultrapassadas como a do déficit ou diferença cultural e precisam ser revistas. Há professores que por diferentes razões, acomodaram-se e continuam prestando serviços ao reduzido número de representantes das

classes favorecidas, esquecem-se de que o seu local de trabalho, chamado escola, é um lugar onde os conhecimentos devem ser socializados, compartilhados e não doados aos escolhidos ou aos classificados como merecedores.

Faz-se necessária uma reflexão sobre quais crianças fazem parte dos que acompanham e dos que não conseguem acompanhar a turma. Os incapazes, geralmente são formados por mais da metade da turma, portanto, são a maioria. Essa simples constatação permite algumas indagações, se acreditamos que possuímos um bom currículo na escola, se nos consideramos capazes profissionalmente, se planejamos nossas aulas com seriedade, o que estaria acontecendo, já que não conseguimos atingir nossos objetivos? No livro *Pedagogia da esperança*, encontram-se as seguintes palavras “é preciso que o educador saiba que o seu aqui e o seu agora são quase sempre o lá do educando” (Freire, 1992).

Acreditamos que, nessas palavras, encontra-se a chave de nosso mistério. Não basta ter boas intenções e apenas desejar que nossos alunos tenham sucesso na vida. Precisamos fazer mais, nossos alunos precisam ser respeitados e compreendidos, é necessário conhecer a realidade à qual eles pertencem, valorizar suas experiências e seus saberes, para então planejar nossas aulas. Talvez desta maneira possamos ajudá-los a se tornarem educandos, portanto,

assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que se conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (Freire, 1992, p. 47).

Quando nos permitimos fazer algumas ponderações sobre o ensino escolar e de que maneira ele poderá contribuir no futuro de nossos alunos, futuros cidadãos, que muito em breve estarão participando do mercado de trabalho, não podemos esquecer que estes sujeitos, em número significativo, têm ficado pouco tempo na

escola por ficarem muito tempo fazendo a mesma coisa, ou seja, repetindo a mesma série ou ano escolar. Só esta simples observação nos faz olhar a progressão continuada e parcial (LDB 9394/96) como uma possibilidade de encaminhar novas propostas educativas para as classes populares.

Segundo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), as reprovações sucessivas sofridas por alunos de nossas escolas nunca significaram qualidade ou melhoria de ensino. A qualidade de ensino é verificada pela aprendizagem alcançada pelos alunos, na medida em que a escola se torna capaz de auxiliar seu alunado a superar dificuldades, visando ao sucesso pela progressão escolar.

Historicamente, a escola brasileira vem servindo à elite que usufrui dos bens materiais e culturais e marginaliza a maioria da população à qual vem sendo negado o direito a uma vida digna com saúde, moradia, emprego e educação:

A questão do tratamento das diferenças só é colocada a partir do momento em que se elabora a hipótese de que elas poderiam ser tratadas de outra maneira na ação pedagógica. Ora, se essa hipótese não constitui a reflexão sobre a educação e os sistemas de ensino... A idéia de que a ação pedagógica deveria adaptar-se à diversidade das pessoas, só passou a marcar o debate pedagógico com o surgimento dos programas de educação compensatória, das pedagogas de domínio e de apoio, dos trabalhos sobre o fracasso escolar, as desigualdades na escola e suas causas (Perrenoud, 2001, p.113).

A educação brasileira vem interpretando as diferenças por uma única ótica dualista, do bom e do ruim, do forte e do fraco, do inteligente e do burro e, assim sucessivamente, atribuindo aos adjetivos seus respectivos antônimos. Esta maneira reducionista de justificar o fracasso escolar só tem reforçado e perpetuado os estigmas que baixam a estima de nossos alunos já tão sofridos, levando-os a acreditarem que são realmente inferiores.

Em nossas escolas sempre foi defendida a igualdade. Todos os alunos são avaliados de maneira igual, omitindo-se as diferenças e aumentando-se cada vez mais as desigualdades. Nas escolas tradicionais, para obter sucesso, os alunos precisam atingir alguns objetivos mínimos estabelecidos a partir de uma realidade, muitas vezes distante da que eles vivem, porém espelhada na de quem os elaborou, os professores.

Os alunos pertencentes a uma realidade social, estruturada de maneira não-convencional ou muito diferente da dos professores, são vistos como inferiores e predestinados ao fracasso, pois dificilmente conseguem acompanhar o restante da turma, já que a família não tem condições de auxiliar no seu aprendizado, elevando a cada ano os índices de reprovação nos anos iniciais e contribuindo para a baixa auto-estima dos mesmos que assumem desde cedo, os rótulos de incompetentes: "Eu sei que sou relaxada.", "Meu pai sempre diz que eu sou muito preguiçoso e vagabundo", "Eu rodei porque sou burro, os outros aprendem..." (falas de alunos de séries iniciais do ensino fundamental).

O ensino instrumental desenvolvido na maioria das escolas, condiciona os educandos a uma aprendizagem de assimilação passiva (mecânica) do conteúdo estudado, essa cultura docente precisa ser superada por uma contrapedagogia como referencia Rays (2000). Essa contrapedagogia é por nós entendida como uma prática pedagógica capaz de romper com a ideologia dominante, e desta forma socializar os conhecimentos universais adquiridos ao longo da história da humanidade, de maneira, crítica, prazerosa e significativa, nesse sentido:

educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. O gesto de identidade pessoal no tempo da impessoalidade e do anonimato (Gentili e Alencar, 2001, p.100).

Percebemos a necessidade de mudar os paradigmas da educação bancária, a fim de construir uma escola mais eficiente e comprometida com as classes populares, que atenda às necessidades imediatas de seu alunado. A escola, por seus professores, não pode deixar de utilizar os conteúdos cientificamente construídos ao longo da história da humanidade, pois estes são fundamentais para compreender as relações de classes estabelecidas em nossa sociedade e são necessários e indispensáveis para a libertação dos oprimidos. Através de uma prática pedagógica dialógica, na qual todos têm muito que aprender e ensinar, estaremos fazendo uso de nossos conhecimentos de

maneira solidária, tornamo-nos capazes de provocar transformações significativas na realidade. Estaremos fazendo nossa história:

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo-se, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (Freire, 1992, p.100).

A educação para a transformação da sociedade é nossa utopia que, quando sonhada coletivamente, pode ser transformada em realidade. Nós, educadores, fomos preparados profissionalmente, numa concepção de sociedade capitalista, competitiva e excludente. Hoje buscamos um modelo de sociedade que valorize as relações humanas, que viva a solidariedade, que lute contra as injustiças, que respeite as diferenças. Enquanto cidadãos, precisamos acompanhar essa marcha de transformações, assumindo, criticamente, nosso papel de educadores. Compete a nós, professores, incrementar e atualizar nossos conhecimentos, através de práticas pedagógicas que utilizem novos métodos, adequados ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir para que ocorram as mudanças necessárias à transformação da sociedade.

Considerações finais

Atualmente, percebe-se um aumento significativo de educadores que buscam superar o paradigma da educação bancária, na qual muitas crianças são excluídas precocemente do sistema de ensino.

Essa tomada de consciência coletiva nos remete a uma necessidade de refletir sobre nosso papel enquanto profissionais da educação, vemo-nos obrigados a buscar alternativas de solução para nossos problemas, precisamos maiores informações sobre as novas teorias educacionais a fim de garantir uma melhor formação, que, por certo, motivar-nos-ão a dar continuidade em nossos estudos, sejam eles formais ou informais.

Portanto, é preciso também que os educadores recebam uma formação acadêmica mais coerente com a realidade, efetiva e de qualidade com boas orientações e referências bibliográficas, que não ofereça receitas prontas, mas sim, que os desperte à curiosidade, à necessidade de pesquisar e à reflexão permanente da sua ação pedagógica, possibilitando a transformação do fracasso escolar em sucesso.

A escola pública tem de assumir responsabilidades com competência e respeito a todas as pessoas que chegam até ela, pois sua existência se dá pela necessidade/obrigatoriedade de atender à comunidade local, na busca para satisfazer seus anseios e expectativas, orientando-a na procura de solução para seus/nossos problemas, mas jamais por decidir ou escolher em seu nome. Nós, professores, diretores e especialistas da educação, não temos procuração para escolher o que é melhor para a comunidade escolar, devemos sim, abrir espaço para discussões, acolher opiniões e coordenar os trabalhos, promovendo o exercício da cidadania.

Cabe, principalmente aos professores, profissionais da educação, que atuam em escolas e que são os responsáveis pela transmissão dos conhecimentos, historicamente construídos, contestar e denunciar as práticas discriminatórias e excludentes.

Hoje vivemos na época das comunicações interativas, as informações chegam quase que imediatamente até nós. Enquanto educadores, precisamos selecionar entre tantas informações, quais as que são necessárias para nosso aperfeiçoamento.

Contamos com diversas obras de qualidade disponíveis em bibliotecas e videotecas que muito podem contribuir para o nosso aperfeiçoamento profissional.

Dispomos da lei de diretrizes e bases (LDB 9394/96) que, em sua sutileza, permite avanços em direção à sonhada autonomia das escolas, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001), que mesmo direcionando o currículo se mostra flexível e contempla a interdisciplinaridade facilitando a adequação dos conteúdos a realidade individual de cada escola.

Abriram-se novos espaços para a participação coletiva na elaboração de propostas político-pedagógicas e regimentos escolares. Precisamos viver essas novas realidades com coragem, aproveitando todas as oportunidades para mudar a cara da escola e a educação por ela oferecida. Pelos educadores, a escola deve abrir espaço para que as crianças manifestem suas opiniões e curiosidades, que formulem suas indagações, que pratiquem sua autonomia e aprendam desde cedo a exercer sua cidadania.

Devemos nos tornar profissionais abertos ao diálogo, observadores da realidade, capazes de reconstruir, coletivamente, uma sociedade com mais justiça e mais humanidade, que além de transmitir os conhecimentos cientificamente construídos, saibamos aprender ensinando o uso dos mesmos.

Portanto se faz necessário analisar nossas práticas pedagógicas, não apenas como uma imposição do momento que nos tem exigido inúmeras reflexões, nem como quem busca respostas ou receitas prontas sobre o que fazer, mas como uma necessidade urgente e vital de compreender e transformar nosso fazer pedagógico para que ocorram as mudanças tão sonhadas por todos nós que nos reconhecemos como educadores e profissionais da educação popular, gratuita e para todos.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o poder da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB 9394/96*

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 9ª ed., São Paulo: Olho d'água, 1998.

_____. 1992. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GROSSI, Esther. *A coragem de mudar em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

Conflitos na educação: desvendando as dificuldades de aprendizagem

Fátima Regina Lopes Cassol
Flávia Regina Coradini
Leatriz Basso Rambo
Vera Maria Pauletto¹

Introdução

O número excessivo de alunos com dificuldades na aprendizagem é preocupante em diversas localidades do país, na zona rural e urbana e em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.

Essas dificuldades não devem ser consideradas como um fator isolado, mas vistas num conjunto de componentes afetivos, cognitivos e sociais. O desempenho cognitivo não se refere somente ao processo de maturação biológica, mas também ao resultado de uma longa trajetória em que se combinam fatores biológicos e a realidade sociocultural do aluno. A criança não nasce com a capacidade de pensamento formal. Esta é uma conquista gradual que evolui seguindo as etapas da construção das estruturas de pensamento, interagindo com o meio, sendo esta condição necessária e indispensável para a construção do conhecimento.

Estando nós, os professores de ensino fundamental, preocupados com as dificuldades de aprendizagem, tais como dislexia, dislalia, disgrafia, disortografia, leitura e interpretação muito lenta, dificuldades de relacionamento, dentre outras, faz-se necessário um estudo aprofundado para conhecer quais fatores causam dificuldades de aprendizagem.

¹ Alunas do curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

Educação: responsabilidade de todos

Os pais na escola

É de fundamental importância a participação dos pais na escola, não só para conhecê-la, mas também para entrar em contato com o professor, ouvir seus argumentos, suas ideologias, suas preocupações. Esse relacionamento harmônico entre escola, pais e alunos é considerado primordial, pois facilita às novas gerações o acesso às formas e os saberes culturais: conhecimentos e crenças sobre o mundo, linguagem e instrumentos, enfim, para conhecer a realidade e agir sobre ela, favorecendo assim a emancipação do educando.

Para isso ocorrer, é necessário que, por um lado, a escola veja a si mesma como parte integrante da comunidade na qual está inserida e, por outro, que a comunidade veja a escola como uma instituição sua, na qual pode participar e da qual pode e deve cuidar. Um espaço no qual seus filhos são educados e cuidados, beneficiando a todos. A escola é uma instituição pública que pertence ao povo e, portanto, depende da atuação e do compromisso sociocoletivo.

A emancipação do educando ocorrerá se a escola concretizar sua tarefa principal, que é o desenvolvimento educativo, ao promover o intercâmbio cultural, envolvendo as diferenças étnicas, religiosas e econômicas, proporcionar a troca de saberes, suprir as necessidades básicas presentes em cada indivíduo e respeitar suas singularidades e dificuldades.

Nota-se, no cotidiano, os profissionais da educação preocupados em formar cidadãos críticos e conscientes de suas determinações sociais. Às vezes, extrapolam no sentido de fornecer a resposta antes que o sujeito a interprete. Por isso, é necessário que o professor tenha outro tipo de postura abrindo mão de seu poder e sua razão, buscando um intercâmbio com os pais a fim de proporcionar sua inserção sociocultural na escola. Cabe ao professor fornecer subsídios teóricos que impliquem numa prática e reflexão sobre ambas, permitindo assim que a criança aproprie novos significados e formule novas práticas que venham proporcionar um conhecimento sistematizado.

Diante dessa situação, concorda-se com o que diz Pedro Demo numa entrevista à Nova Escola: “No Brasil se acredita que o professor existe para tirar dúvidas. É preciso conviver com a dúvida, pois ela está no centro da aprendizagem. Isto não quer dizer aceitar

qualquer erro, mas saber que você não pode pensar pelo aluno. Isso o imbeciliza” (2001, p.51).

As palavras de Demo reforçam a importância de incentivar os alunos a argumentar, contra-argumentar e escutar o que o outro diz, pondo em prática o que iniciou na família: o respeito mútuo, a autonomia. Para que isso ocorra, é necessário ter em conta a ampla gama de conhecimento construídos formal e informalmente, desde que haja interação permanente entre o saber escolar e os demais saberes sociais adquiridos ao longo do tempo em seu contexto sociocultural.

Diversidade cultural

É fundamental que o professor entenda e conheça a cultura local e as possibilidades que ela oferece. O educador, enquanto agente social transformador, deverá ter como objetivo primordial a promoção do desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor de seus alunos, identificando as fontes de informações e seus conhecimentos informais adquiridos em outros contextos por eles vivenciados, o que assim qualificará o processo ensino-aprendizagem.

Imbernón, em uma entrevista dada à revista *Pátio* (2001), declara que o professor não está preparado para trabalhar com a diversidade e isto é atribuído à sua formação pedagógica, pois o avanço tecnológico é constante e mutável e, escolas e universidades não conseguem acompanhar esse mesmo ritmo. Ele diz: “O desafio da educação do futuro está em aprender a viver na igualdade e a conviver na diversidade” (Imbernón, 2001, p. 37).

É importante que o professor conheça a realidade sociocultural do aluno e, que a partir disso, proporcione atividades coerentes com os interesses dela.

Sabendo disso, o professor deve ter o cuidado de não “podar” o educando por meio da desvalorização de seus conhecimentos, bem como da sua capacidade criadora, tornando-o assim um ser mecânico, um mero receptor e reproduzidor de informações.

É de fundamental importância que o docente respeite a cada um, pois cada aluno possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, independente de sua idade cronológica e dos fatores econômicos, sociais, culturais e familiares.

Fundamentado nessas particularidades, o professor deverá desenvolver os conteúdos de forma satisfatória a todos os alunos, procurará diversificar a apresentação do conteúdo motivando os

alunos a aprenderem e consecutivamente desenvolverem sua auto-aprendizagem e auto-estima.

A importância do raciocínio

As escolas precisam eliminar a ênfase dada à memorização e valorizar o raciocínio, pois este foi gradualmente afastado da educação. Percebemos isso porque a reflexão que conduz à solução de problemas é meramente técnica.

Os estudantes que se responsabilizam, comprometem-se socialmente, aprendem criativamente, ajudam-se mutuamente, apresentam maior probabilidade de resolver e enfrentar os problemas da sociedade. Este é o tipo de cidadão que as escolas precisam pensar em formar.

Como diz Glasser (1972, p. 90) “ninguém aprenderá a responsabilidade social, nem a pensar, nem a resolver problemas, enquanto estiver fracassado”. Para isso, a escola precisa oportunizar aos alunos, questionamentos, tomada de decisões e serem capazes de sustentar as mesmas, para que assim, o aluno obtenha sucesso na escola e na sociedade.

O aluno que tiver sucesso na escola, sejam quais forem seus antecedentes, terá excelentes possibilidades de êxito na vida, do contrário, suas possibilidades estarão sensivelmente diminuídas.

Avaliação

A avaliação precisa ser qualitativa e não quantitativa. Glasser questiona: “se ensinamos os estudantes a pensar devemos dar-lhes notas?” (1972, p. 109).

Devemos ter consciência de que a avaliação não é só dar notas nem separar o aluno em áreas afetivas, cognitivas e psicomotoras, mas sim, avaliá-lo como um todo no dia a dia, acompanhando o processo de construção do conhecimento, contribuindo para o aprimoramento de seu saber.

Não adianta o aluno freqüentar a sala de aula se não aprendeu. O que se defende é a avaliação mediadora no sentido de movimento, de ação, de reflexão. Estabelecer a mediação entre um saber empobrecido e um saber enriquecido. Esta avaliação é ação, no sentido de levar um aluno do saber provisório a um saber enriquecido.

Ao formar o cidadão, a escola precisa estar ciente das diferenças individuais e sociais, na aquisição de conhecimento como

um processo ativo, para ajudar o aluno a compreender, interpretar e solucionar seus problemas.

Autoconceito, motivação e aprendizagem

Quando se fala em crescimento associa-se este termo ao aumento de estatura, de peso e outras mudanças tanto estruturais, como orgânicas que ocorrem na constituição física e que interferem no desenvolvimento do indivíduo, embora, o desenvolvimento seja um termo mais amplo e complexo porque define o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade² do ser humano.

De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento (que deve ser estudada paralelamente aos problemas de aprendizagem) são fases do desenvolvimento cognitivo: etapa sensoriomotor (0 a 2 anos), etapa pré-operatória (2 a 7 anos), etapa operatória-concreta (por volta dos 7 anos) e etapa operatório-formal (a partir dos 7 anos).

Devido a essas fases, é imprescindível que o educador tenha em mente os princípios gerais do desenvolvimento: é um processo contínuo; segue duas direções: céfalo-caudal, da cabeça para os pés; próximo-distal, das partes mais próximas do centro para as mais distantes; procede das atividades gerais para as específicas; visto que cada parte do corpo se desenvolve com velocidade própria; mas de maneira unificada.

No seu processo global, o desenvolvimento inclui dois outros processos complementares: a maturação e a aprendizagem.

A maturação é o desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas. Toda a atividade humana depende da maturação. Desde o mais simples comportamento, como segurar um objeto, as abstrações³ e raciocínio⁴ mais complexos.

A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do

² Elemento estável da conduta de um indivíduo; sua maneira habitável de ser, que o diferencia dos demais (José; Coelho, 1999).

³ Ato de separar e considerar mentalmente um ou mais elementos de um todo, os quais não existem fora da totalidade à qual pertencem.

⁴ Encadeamento, aparentemente lógico, de juízos ou pensamentos.

ensino. Nesse sentido, é necessário saber que o processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores: intelectual, psicomotor, físico e social, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil.

Quando se fala em fator emocional, é necessário esclarecer que é a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes, realiza-se conscientemente, e na maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que influem sobre o comportamento dos filhos.

Os pais e os professores estão sempre ensinando, simultaneamente, em diferentes níveis de consciência, e as crianças sempre aprendendo em diferentes níveis. Segundo Lindgren, “o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (1971, p. 86).

Na citação de Lindgren, um estudante pode esquecer muitas das noções que aprendeu com alguns professores, mas lembra do tipo de pessoas que eram e as atitudes que tinham em relação a ele.

Na família ocorre o mesmo. A criança retém os sentimentos que seus pais têm em relação à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Se pensamos que somos inteligentes e capazes, temos vontade de fazer as coisas para mostrar aos outros e a nós mesmos que temos valor. Por tudo isso podemos dizer que nosso autoconceito, isto é, a maneira pela qual nos vemos, é produzido pelo tipo de motivação que se recebe durante a vida (escola).

Com tudo isso, o papel do professor é fundamental. Sua atitude para com os alunos pode influenciar de maneira decisiva a construção da auto-imagem deles, da maneira como se vêem.

O desenvolvimento do autoconceito positivo das crianças deve ser uma preocupação central do professor. Para isso é necessário desenvolver um pensamento positivo na criança, pois só assim terá a necessária motivação para aprender e poderá ir adquirindo um comportamento independente.

Essa maneira de agir do professor, é a melhor forma de preparar o aluno para sair-se bem nas situações novas com as quais se defronta.

Já a criança de aprendizagem lenta é aquela educável em classes regulares. Os objetivos da educação desse tipo de criança são os mesmos das daquelas consideradas ‘normais’. O professor

que tiver em sua classe um ou mais alunos lentos estará diante da desafiadora tarefa de auxiliá-los na escola.

Quando o professor detecta que um aluno não consegue assimilar determinado conteúdo, é importante que desenvolva estratégias variadas, colocando o assunto de diferentes maneiras, até que seja possível a superação da dificuldade. O que fica para trás, torna-se cumulativo, transformando-se num obstáculo à aprendizagem posterior.

O professor deve ter em conta que a aprendizagem se realiza ligada à parte afetiva da criança. Não se pode separar aprendizagem de afeto. É importante que o professor conheça cada um de seus alunos e esteja atento às dificuldades de cada um, para que essas não se transformem num problema.

Para evitar o surgimento de dificuldades, deve tomar-se muito cuidado em respeitar o nível cognitivo da criança. Entre os 7 e 11-12 anos de idade a criança está numa fase de intensa atividade intelectual, necessitando para sua aprendizagem, ter sempre presente a situação concreta. Ela não consegue compreender assuntos abstratos. Isto significa que não se pode transmitir conteúdos à criança simplesmente. Ela precisa operar sobre eles. Conhecemos a realidade da criança que estuda para uma avaliação, até se sai bem, mas na semana seguinte nada mais sabe. Ora, isso é tempo perdido. É preferível trabalhar com menos conteúdo, mas permitir que a criança opere sobre eles, produzindo uma aprendizagem duradoura. A criança ainda não tem a mesma compreensão da linguagem que tem o adulto. Se os conteúdos lhe são transmitidos verbalmente, sem a atividade interior sobre eles, a criança prende-se à linguagem, repete-a como um 'papagaio', mas não consegue compreender realmente do que se trata. Ela precisa primeiro compreender, depois transformar em palavras. Para isso, é imprescindível que se adote uma metodologia de interação, tanto do professor com os alunos, como estes entre si, isto é, muita oportunidade de questionamento e trabalho em grupo. Mas há outros elementos que podem interferir na aprendizagem da criança como veremos a seguir.

Imaturidade funcional

Há níveis de dificuldades que afetam a estrutura cerebral com potencial mais limitado que melhora após tratamento. Representam situações em que a criança apresenta um atraso na aprendizagem num momento da sua vida. Por exemplo, aquela criança em que a

alfabetização só ocorre aos 8 anos de idade. O papel do educador é muito importante nestes casos. Deve proporcionar-se um tempo para que a criança não entre em ansiedade. Na imaturidade, a criança adquire um ritmo normal ou quase normal de aprendizagem em alguns meses de trabalho.

Disfunção cerebral

Nestes casos, as crianças são inteligentes, socialmente normais e apresentam informações verbais adequadas. As suas dificuldades ocorrem em áreas específicas, por exemplo, uma incapacidade de identificar as letras e conseqüentemente, as palavras. Uma área do cérebro não funciona adequadamente, neste caso, aquela responsável pela percepção e análise visual. O restante do cérebro está intacto.

Esta disfunção cerebral afeta áreas específicas relacionadas à linguagem, leitura, escrita, cálculo, motricidade, raciocínio, memória, atenção, etc.

Essas crianças sofrem muito e, por vezes, são confundidas como crianças pouco inteligentes, preguiçosa, desleixadas, quando na verdade, o seu impedimento não é em nível intelectual, mas de execução.

As principais disfunções ocorrem nas seguintes áreas.

a) Disfasia: a criança pode ter dificuldade com expressão (disfasia expressiva) ou compreensão (disfasia compreensiva). São crianças que não elaboram frases, expressam as partes finais das palavras ("eta" por borboleta, "aço" por palhaço) com 3 ou 4 anos de idade. O atendimento fonoaudiológico deve ser precoce, nesta idade ou até antes. O risco desta criança apresentar dislexia ou disortografia na idade escolar é muito grande.

Deve considerar-se que as disfasias são quadros preocupantes e graves diferentes da dislalia ou atraso simples da linguagem em que ocorrem trocas simples, mas que melhoram rapidamente com atendimento fonoaudiológico.

b) Dislexia: é uma dificuldade duradoura na aquisição da leitura. Para se constatar uma dislexia, é preciso descartar algumas outras situações que não devem ser confundidas: a criança não deve ter bloqueios emocionais que a impeçam de aprender; não deve ser nova demais para a alfabetização, isto é, exclui-se a imaturidade; deve ter tido pelo menos dois anos de escolaridade, com uma didática adequada. Isto significa que apenas aos 8-9 anos, podemos diagnosticar se a criança é disléxica ou não.

O quadro de dislexia pode variar desde uma incapacidade quase total em aprender a ler, até uma leitura quase normal, mas silabada, sem automatização. É uma criança que apresenta dificuldade para identificação dos símbolos gráficos. O distúrbio se encontra em nível das funções de percepção, memória e análise visual.

A criança disléxica não deve ser alfabetizada pelo método global, uma vez que não consegue perceber o todo. Precisa de um trabalho fonético e repetitivo, pois terá muita dificuldade na fixação dos fonemas. Necessita de um plano de leitura que inicie por livros muito simples mas motivadores, aumentando gradativamente, à medida que lhe for possível, a complexidade.

c) Disgrafia: disgrafia se refere à dificuldade parcial, à aprendizagem da escrita de uma língua.

A disgrafia pode apresentar-se em disgrafia específica ou propriamente dita e disgrafia motora. No primeiro caso, não se estabelece uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases. A isto se denomina simplesmente disgrafia. O segundo, ocorre quando a motricidade apresenta disfunção, mas o sistema simbólico não. A isto denomina-se discaligrafia, entendendo-a não somente como o resultado de uma alteração motora, mas também de fatores emocionais o que altera a forma da letra.

Os indicadores que se consideram para a disgrafia recebem os mesmos nomes que os indicadores de dislexia, apenas se observa que, na primeira, estes ocorrem na escrita (inversão, substituição, translação, omissão, agregado, etc.) e, na segunda, na leitura.

d) Disortografia: muitas vezes acompanha a dislexia, mas também pode vir sem ela. É a impossibilidade de visualizar a forma correta da escrita das palavras. A criança escreve seguindo os sons da fala e sua escrita por vezes torna-se incompreensível. Não adianta trabalhar por repetição, isto é, mesmo que escreva a palavra vinte vezes, continuará escrevendo-a erroneamente. É preciso trabalhar de outras formas, usando a lógica quando isso é possível, a diferenciação na audição, como por exemplo: em “s” e “ss”, “i” e “u” etc.

A disortografia pode ser observada na realização do ditado no qual se apresentam trocas relacionadas à percepção auditiva. Por exemplo: F por V (faca, vaca). Na escrita espontânea: por redação, interpretação de textos lidos ou ouvidos.

e) Discalculia: é a incapacidade de compreender o mecanismo do cálculo e a solução dos problemas. É um quadro bem mais raro e quase só ocorre acompanhado de síndromes. O que ocorre com maior freqüência é uma estruturação inadequada do raciocínio matemático, em função de uma didática inadequada e excesso de conteúdos.

A criança de primeira série não tem condições de operar sem o concreto e precisa estruturar demoradamente a construção do número e o raciocínio de situações problemas. Se isto não lhe é permitido e lhe são exigidos logo números grandes e situações problema abstratos, ela não é capaz de compreensão e usa a estratégia de mecanização, que lhe impede a aprendizagem.

f) Déficit de atenção: é um quadro em que os impulsos em nível cerebral se dão numa velocidade muito acima do normal. As conseqüências podem ser diversas, como falta de atenção, impulsividade e agressividade e, também, a criança portadora desse quadro tende a ser desorganizada, desleixada, desastrada. Com isso recebe repreensões freqüentes, que prejudicam sua auto-imagem. É necessário tentar inverter esse quadro, reforçando, na criança, pequenas atitudes positivas, para que perceba que é capaz de coisas boas e volte a acreditar em si, melhorando sua auto-imagem e em conseqüência, a aprendizagem.

O déficit de atenção pode estar associado ou não à hiperatividade. Ocorre, predominantemente, em meninos, com início antes dos sete anos. Muitas vezes há história de movimentos acentuados da criança intra-útero, distúrbios do sono no primeiro ano e excesso de movimentos aos 3-4anos de idade. Na educação infantil e início do ensino fundamental, há dificuldade de atenção para os conteúdos ensinados. Não param na carteira, perdem a atenção diante de qualquer estímulo externo, são impulsivos, perdem o material, não se organizam nas tarefas, etc.

Estas dificuldades ocorrem na escola, no lar, no clube ou em qualquer ambiente. A intensidade é variável: leve, moderada, intensa, sendo indicado tratamento nos casos mais preocupantes.

Não se deve considerar toda criança hiperativa como de causa neurológica. No diagnóstico diferencial devemos considerar:

- crianças superativas, inteligentes sem dificuldade de aprendizagem e que exigem uma atenção especial da escola e da família. O professor, a mãe ou irmãos devem aprender a lidar com estas crianças, dando atividades extras durante a atividade escolar ou familiar;

- psicoses da infância, crianças com pensamento desestruturado;
- síndrome de Gilles de La Tourette, hiperatividade associada a tiques motores ou orais;
- crianças com deficiência visual ou auditiva, ou disfunção cerebral (dislexia, disortografia, discalculia). São crianças que não entendem o conteúdo escolar e se manifestam com hiperatividade;
- crianças medicadas com antiepiléticos, antiasmáticos ou outros medicamentos que causam agitação psicomotora.

h) Lesão cerebral: afeta a criança como um todo. Pode ser sensorial, isto é, auditivo ou visual, mental, quer dizer, rebaixamento, da capacidade intelectual ou ainda emocional grave, como autismo ou psicose.

No obstáculo sensorial, a criança, freqüentemente, pode ser trabalhada em classe regular, mas o professor precisa receber orientação de como atuar. Se deficiência mental leve, também poderá ser trabalhada em sala de aula regular, mas necessitará de um acompanhamento paralelo.

Se for uma deficiência mental moderada, ou um problema emocional sério, a criança deverá ser encaminhada a uma classe especial ou, se necessário, a uma escola especial.

O obstáculo global é diferente do funcional, no sentido de que afeta a criança como um todo e, principalmente, no caso da deficiência mental, a criança apresentará dificuldade em todas as áreas.

Os diversos espaços envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem que, embora possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos da criança, e que está, de certa maneira, sustentada pelo meio familiar, escolar e social, nos quais a criança está inserida e ainda a forma como a família lida com essa condição, terá um papel decisivo na recondução e evolução do caso.

Como realizamos o estudo

Nossa opção metodológica foi a etnográfica, pois o ambiente pesquisado é formado por diversas etnias.

Tendo em vista a meta pretendida, conhecer os fatores que causam dificuldades de aprendizagem, a investigação tomou rumos de uma pesquisa qualitativa e quantitativa desenvolvida na realidade escolar de duas instituições de ensino fundamental, abordando-se, mais especificamente, as turmas de segunda, terceira e quarta séries destas instituições, considerando a inexistência de qualquer

manipulação intencional ou intervenção do pesquisador em relação à coleta dos dados.

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada pelos dos seguintes instrumentos: observação da prática pedagógica enfocando a relação professor-aluno; aplicação de entrevistas para os professores, enfatizando dados sobre sua formação entre outras questões pertinentes ao seu trabalho; questionário com os pais e demais integrantes da comunidade para levantar dados relevantes como: condições socioeconômicas, condições de saneamento básico, grau de escolaridade bem como o apoio prestado aos filhos no que se refere às atividades escolares; identificação do apoio prestado pela Secretaria Municipal de Educação Cultura Desporto e Turismo que contribuem positivamente no transcorrer do processo de construção do conhecimento.

Discussão da realidade a partir dos dados coletados

Nesta parte do trabalho, apresentam-se algumas considerações referentes às observações, questionários e entrevistas desenvolvidas com os pais e professores das escolas (Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Paulo Pradella e Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho de São João do Polêsine) em que foram coletados os dados da pesquisa.

Assim, constatou-se, por meio das observações realizadas no âmbito escolar, que a agressividade e a violência estão presentes em diversas situações. Manifestam-se em forma de brigas corriqueiras entre os alunos da escola, por problemas vivenciados e não resolvidos, provindos do seu meio, no qual ninguém respeita ninguém e tudo o que acontece na comunidade é do conhecimento de todos, cada um tem sua opinião, não havendo consenso. Percebe-se que não sabendo conviver com essas diferenças do meio social e familiar é comum que gere, como consequência, a agressividade e a violência. Como refere o caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

nas relações interpessoais, não só entre o professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças (PCN, vol. 8, 1997, p. 45).

Compreende-se que se faz necessário desenvolver desde cedo, na criança, a consciência de que cada ser humano possui suas individualidades e que compete a cada um respeitar e ser respeitado em suas diferenças pela construção de valores, comportamentos e atitudes de acordo com os problemas vivenciados em cada meio. Essa construção deve ser contínua e sistemática, terá o cuidado de compreender os comportamentos dos indivíduos no contexto amplo do desenvolvimento social, respeitando e considerando as diferenças. Compreende-se que, `a medida que isso ocorre, a questão da violência é quase que, na sua totalidade, resolvida e/ou inexistente, pois o respeito às individualidades é essencial para o convívio social.

A agressividade e a violência fazem parte do dia-a-dia da sala de aula, preocupando pais, professores e a sociedade como um todo, gerando a indisciplina e conseqüentemente, o baixo rendimento, na aprendizagem e a desmotivação como afirma a professora em seu depoimento:

Às vezes me sinto desmotivada, desvalorizada perante certas situações não sabendo como devo agir, a quem devo procurar ajuda. Outras vezes, me programo para dar uma aula diferente, chegando na sala de aula tenho que mudar toda minha programação, porque encontro poucos alunos, as vezes desinteressados, não querendo nada com nada (agressivos), dificultando assim a realização do trabalho.

Sabe-se que a agressividade é um dos fatores que geram a indisciplina. Pesquisas nessa direção demonstram o quanto se perde de tempo em sala de aula com a questão da indisciplina.

Quando se fala em disciplina em sala de aula, geralmente as pessoas entendem que é a adequação do comportamento do aluno àquilo que a escola, o professor ou a sociedade desejam. No âmbito escolar, o aluno é considerado disciplinado quando se comporta como o professor quer, ou seja, o conceito de disciplina está relacionado à obediência, submissão.

A indisciplina em sala de aula é também reflexo da grande indisciplina social, gerada muitas vezes, pelos problemas sociais, desemprego, fome, miséria, falta de saneamento e condições básicas de moradia, saúde, alimentação e educação. As atuais políticas sociais exigem da sociedade um maior desempenho profissional, pois

os pais sempre trabalhando fora para garantir a sobrevivência acabam deixando lacunas na formação de seus filhos e no desenvolvimento intelectual dos mesmos. Diante disto, é fundamental a parceria entre vários segmentos que estão comprometidos com a educação e a vida. É necessário superar o clima de guerra que se instala na escola: o aluno acusando o professor, este acusando a família que acusa a escola e o sistema.

Sabemos que nem sempre as coisas acontecem como desejamos. Então é preciso tolerância para poder e querer entender o aluno. Não só em relação aos adolescentes, mas também em relação às crianças; de se colocar no lugar deles, no lugar daquele aluno que, simplesmente, não consegue sentar-se e mostrar-se atento ao que a ele é exposto.

Se a aula não está rendendo, o professor pode e deve parar e conversar com a turma, utilizar métodos que motivem mais, como trabalho em grupo, deixar o aluno se expressar, oportunizar trabalhos que venham ao encontro do interesse desse alunado. É necessário verificar a causa daquela atitude mostrada pelo aluno, resolver os problemas pela causa e trabalhar com eles. O professor, estando consciente do seu papel de mediador na construção do conhecimento, deve estar preparado para ser flexível em relação à sua prática, conduzindo essas situações de indiferença e apatia com atividades criativas que envolvam valores e normas de conduta social, de trabalhos coletivos de atividades lúdicas que venham ao encontro das expectativas do alunado.

Essa construção de conceitos deve ser permanente e sistemática, tendo o cuidado de compreender os comportamentos do aluno no contexto amplo do desenvolvimento moral e social.

Por meio de uma análise detalhada dos questionários aplicados aos pais constatou-se a diversidade étnica no espaço escolar, formado por descendentes de italianos, alemães e negros, afirmando-se com isso que a diversidade cultural é uma característica de qualquer grupo humano. Mesmo entre crianças da mesma idade, que utilizam a mesma língua e vivendo na mesma localidade, existem diferenças notáveis entre os grupos. Muito do que diz a Psicologia Evolutiva, em relação às etapas de crescimento do ser humano, diverge diante de algumas diferenças encontradas nas classes de segunda, terceira e quarta série das escolas municipais do município de São João do Polêsine que será ilustrado a seguir.

Uma menina de oito anos está freqüentando com tranqüilidade a quarta série. Toda atividade trabalhada em sala de aula é desenvolvida com entusiasmo e dedicação. É participativa, ativa,

memoriza e concentra-se com facilidade, possui espírito de colaboração e ajuda sempre seus colegas sendo solicitada ou não, porém ao ser proposta uma atividade que envolva desenho ou pintura, diz não conseguir e seu humor logo é alterado. Um menino de onze anos, também freqüenta a quarta série, após inúmeras transferências e retornos a essa escola, possui dificuldade na leitura, escrita, bem como interpretação de texto. Não demonstra interesse pelas atividades propostas, porém, sempre foi o mais conversador do grupo. Qualquer pretexto é bom para concentrar o interesse de todos em relatos e, apesar da riqueza e suas narrativas, não consegue escrever o que relata. Seus interesses estão totalmente voltados para as lidas do campo; local onde viveu grande parte de sua vida.

Com essas diferenças intra e interindividuais, devem considerar-se as diferenças de uma mesma criança em diferentes momentos de sua vida, com isso se pode dizer que o cognitivo está intimamente relacionado ao afetivo. Entender que os seres humanos não são todos iguais e que características físicas, raciais e culturais, entre outras, diferem as pessoas.

Perceber que o respeito a essas diferenças é condição básica à prática da inclusão de todos na escola e na sociedade. Por isso, trabalhar em condições de diversidade significa trabalhar com as diferenças individuais de cada criança.

Conforme os Parâmetros curriculares nacionais, “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõem o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade” (PCN, vol.8, 1997, p. 32). Nesse sentido, a escola precisa propiciar o diálogo, acolher a cultura de cada aluno respeitando as diferentes formas de se expressar.

Detectou-se que as dificuldades de aprendizagem têm sua causa na metodologia utilizada pela professora, pelo não acompanhamento dos pais na realização das tarefas escolares, pelo meio em que vivem, pela cultura que não entende a educação como fundamental para a realização pessoal e profissional. Isso dificulta o trabalho desenvolvido pelos educadores e comprova a falta de motivação de pais e de alunos.

Hoje em dia, quando a criança decodifica sinais gráficos, os pais já ficam satisfeitos, pois não percebem que ler é muito mais do que isso, ler é saber interpretar o mundo que o rodeia, é conhecer outros ambientes, é despertar nas crianças o desejo de ser diferente, de

mudar o seu meio tornando-o mais prazeroso para se viver como cidadão.

Considerações finais

Ao concluir esse estudo, no qual nos propusemos enfocar a relação professor-aluno-família, com o objetivo de alavancar subsídios que viessem proporcionar esclarecimentos referentes às dificuldades de aprendizagem ocorridas no âmbito escolar, constatou-se que, na realidade pesquisada, escolas municipais Senador Salgado Filho e Pedro Paulo Pradella, o fracasso escolar provém da diversidade cultural e da falta de motivação para a educação escolar. Elencamos alguns aspectos relevantes a serem considerados ao reportar-nos às dificuldades de aprendizagem.

Alertamos para o cuidado que devemos ter com a forma de intermediar os conteúdos educacionais, que estão ligados diretamente a um programa coercitivo e disciplinador e de que forma esse programa pode escapar a essas distorções e enganos que prescrevemos, deliberadamente em nossas práticas pedagógicas.

É de suma importância o papel dos educadores, pais e professores nos processos fundamentais do desenvolvimento humano. A partir do momento em que os educadores passam à compreender os princípios do processo de aprendizagem e adquirem prática na aplicação dos mesmos em situações representativas, os problemas que podem ocorrer nessa área serão tratados e resolvidos sem tabus e sem traumas.

Esta reflexão resultou de uma leitura da realidade escolar que tentou esclarecer os conflitos na educação e dificuldades de aprendizagem, enfatizando as relações existentes no âmbito escolar. Não temos a pretensão de que o assunto se encerre aqui. Ao contrário, acreditamos que as questões aqui abordadas possam suscitar outras discussões e outras leituras.

Bibliografia

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília: MEC, p.32-46, 1997.
- COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano 3, Ago/Out, nº10, p. 8-12, 1999.

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XVI, nº114, p. 49-51, agosto. 2001.

FREIRE, Paulo. Os desafios da Educação. *Revista Pátio*, novembro, 2000.

GIONGO, Cláudia. A família muda, mas continua a base da Organização Social. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, Ano XXXIX, Jun., nº317, p. 12-13, junho, 2001.

GLASSER, Willian. *Escolas sem fracasso*. São Paulo: Cultrix, 1972.

IBERNÓN, Francisco. O futuro da educação. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, Ano V, Fev./Abr., nº16, p. 34-38, 2001.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999. 10ª edição.

LINDGREN, Henry Clay. *Psicologia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S.A, 1971.

LITTO, Fredric M.. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, ano1, nº3, Nov./Jan., p. 14-17, 1997.

NEVES, Aparecida Mamede. *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A teoria das inteligências múltiplas na matemática. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XII, Mar., nº101, p.8-17, 1997.

ZANCON, Glaci Terezinha. O segredo é provocar os alunos. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano XVI, Mar., nº140, p. 24-26, 2001.

Causas que dificultam a alfabetização na 2ª série

Ávida de Fátima de O. Brondani
Claudete R. Felipini
Éster Z. S. Ceretta
Hilda B. Manfio
Lusélis M. da Silva
Maria R. M. Herkert¹

Introdução

A realidade tem despertado, por meio de um número crescente de alunos com dificuldades na alfabetização, estudos com enfoques diversos sobre este tema. Propõe-se, neste texto, dissertar, a partir de pesquisa realizada em escolas municipais da zona suburbana do município de Faxinal do Soturno, RS, sobre as causas que dificultam a alfabetização dos alunos das séries iniciais, mais precisamente, os que se encontram no segundo ano.

Para isso, importa-nos enfatizar que a alfabetização não se limita aos primeiros anos do ensino do fundamental, mas se estende, por meio das atividades e situações que o indivíduo realiza e participa, no decorrer de sua vida, tendo em vista que a leitura e a escrita são fatores preponderantes ao cotidiano do ser humano.

Nesse sentido, é pertinente saber o que é estável e o que é circunstancial no aluno, conhecer suas características, potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de se sentirem ouvidas, cuidadas e amadas, oferece segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de, desde muito cedo, efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades, favorece o desenvolvimento da auto-estima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. Assim,

Os desenvolvimentos da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de

¹ Alunas do curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer umas com as outras e com os adultos, contribuindo para que o relacionamento com o outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (MEC/SEF, 1998, p. 11, vol. 2).

A educação, neste contexto, é um conceito genérico utilizado para designar um conjunto de práticas e atividades, perante as quais, e graças a elas, os grupos sociais promovem o desenvolvimento e a socialização de seus membros e garantem o funcionamento de um dos mecanismos essenciais da evolução da espécie humana: a herança cultural. Os grupos humanos sempre utilizaram simultaneamente diversos tipos de práticas e de atividades sociais, com o objetivo de facilitar às novas gerações o acesso às formas e aos saberes culturais – conhecimento e crenças sobre o mundo, linguagem e instrumentos para conhecer a realidade e agir sobre ela, tecnologias e técnicas, tradições e sistemas de valores.

Dessa forma, nas sociedades modernas, a educação escolar foi adquirindo uma importância e um protagonismo que não têm paralelo na história da humanidade. Certamente, nunca chegou a anular ou eclipsar completamente outras práticas, como por exemplo, as que ocorrem na família, nas relações de trabalho, nos momentos de lazer e de tempo livre ou nas atividades sociais e comunitárias. Mas o que ocorre também é que, em nenhum outro período histórico, os grupos sociais depositaram tantas expectativas em um só tipo de prática educativa e exigiram tanto como é exigido da educação escolar atualmente. Assim, a educação escolar adquiriu grande importância, não apenas para promover o desenvolvimento e socialização das pessoas, mas também para fazê-los nos diversos aspectos da personalidade e de todo comportamento humano. Então, entende-se a educação como um leque de práticas sociais que desenvolvem a socialização das pessoas.

Mas o que tudo isso tem a ver com as causas que dificultam a alfabetização? Sabe-se que existem sociedades sem escolas, onde a educação se dá nas comunidades, pela interação dos mais novos com os mais velhos. Nessa interação, o jovem aprende valores e comportamentos, e o meio em que se situa é um contexto permanente de formação.

Porém, atualmente nessas sociedades está ocorrendo a transmissão de conhecimentos por pessoas leigas ou de geração

para geração, devido à ausência de professores habilitados, interessados e comprometidos com o exercício desta função. Talvez seja por isso que tão poucos brasileiros escrevem e expõem suas idéias. Percebe-se que o professor atual não possui a função de transmitir o conhecimento científico ao aluno, a fim de repassar e dar a ele o que sabe. Sua função é criar condições para o aluno construir conhecimentos, desafiando-o e descobrindo com ele.

É importante que o professor entenda que sua função não é somente dar conteúdos prontos e acabados ao aluno, especialmente nas séries iniciais. Sua função é ficar ao lado do aluno que explora o meio, aprendendo junto, desafiando e incentivando o aluno para que ele próprio faça suas descobertas. Assim, “compreender é descobrir ou reinventar através da redescoberta” (Piaget, 1972, p. 20).

Com isso se afirma que a criança só aprende e compreende efetivamente se ele puder explorar o seu meio envolvendo-se ativamente, na construção do seu conhecimento. Assim os professores devem reconstruir suas idéias de alfabetização e de ensino. A partir do momento em que o professor conheça os caminhos que a criança percorre para a construção do seu conhecimento, deixará que a criança sinta o prazer de descobrir, de observar, de comparar e descrever a realidade que a envolve.

Quando o professor consegue atender a este princípio, ele incentiva as dúvidas e a busca de respostas pelos próprios alunos. Ele propõe atividades que partem de perguntas e problemas aguçando assim a observação mais cuidadosa da realidade, pois a criança de hoje, ao chegar a escola já percorreu um caminho, tendo já desenvolvido uma série de conceitos.

O professor é o mediador, não aquele que detém o saber, mas que, com o aluno, busca uma construção coletiva e participativa do conhecimento. Para um professor construtivo, um ensino que não produz modificações na ação e no comportamento dos alunos não pode ser um bom ensino.

Toda vez que se proporciona à criança a possibilidade de descobrir e se lhe dá oportunidades de falar, relatar oralmente os resultados de seus trabalhos, de organizar e verbalizar o pensamento, coloca-se o aluno em contato com a língua oral e escrita e, desta forma, integra-se a aprendizagem com a alfabetização. É um processo que propicia o desenvolvimento global e integral da criança.

Em síntese, o processo de alfabetização, nas séries iniciais, procurará conservar o espírito lúdico das crianças, o que será conseguido por meio da proposição de atividades desafiadoras e

inteligentes. Deve promover-se, portanto, uma participação alegre e curiosa das crianças, possibilitando-lhes o prazer de fazerem descoberta pelo próprio esforço. Assim, o ensino-aprendizagem de alfabetização das séries iniciais estará integrando mundo, pensamento e linguagem, possibilitando às crianças uma leitura de mundo mais consciente e ampla, ao mesmo tempo em que auxilia numa efetiva alfabetização dos alunos.

Se a escola não se renovar, não se esmerar para proporcionar aos alunos um aprendizado significativo de qualidade e que venha ao encontro de sua realidade, ela irá fracassar.

Portanto, cabe à educação escolar proporcionar um meio eficaz e prazeroso para que se saiba selecionar tudo o que chega aos professores, de maneira que se tire proveito do que realmente é necessário e interessante tanto para o professor quanto para os alunos, a fim de que os levem a agir e interagir no meio em que vivem com dignidade e responsabilidade (Tessaro, 2002).

A educação não se poderá limitar a formar pessoas para realizar uma atividade única. Então, os educandos devem estar preparados para enfrentar situações novas, para que aprendam a fazer suas tarefas escolares, que são as atividades desenvolvidas para o entendimento da aprendizagem de diferentes formas, de maneira que se chegue ao resultado desejado que é da alfabetização, leitura e escrita, isto é, o letramento (Azenha, 1994).

A educação deve preocupar-se com o desenvolvimento pleno de seus educadores. Isto inclui tornar possível sua formação cognitiva aprendendo a ser cada vez melhor para que se possa conhecer o outro e aceitá-lo.

Para auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades de aprender a ser, é preciso compreendê-los na vivência e na prática docente.

Nessa perspectiva, o professor deve proporcionar situações de interação com os alunos e ao mesmo tempo garantir-lhes o espaço da individualidade. É na interação que o aluno aprende e desenvolve as habilidades de ler e escrever.

Se a escola conseguir detectar seus erros, é sinal de que está no caminho certo. O objetivo maior na alfabetização é sempre o aluno, este ser que chega à escola a qual tem a oportunidade de indicar-lhe o caminho que o transformará num ser, criativo e consciente do seu saber.

A complexidade da alfabetização e suas nuances escolares

A alfabetização é um processo complexo e de grande responsabilidade, no qual, professores com a comunidade escolar devem conscientizar-se do trabalho que irão realizar, para que não sejam formadas lacunas futuras na vida da criança. Nesse sentido, “cabe ao professor e a escola escolher a melhor forma de alfabetização” (Azenha, 1994, p. 95). Das várias formas de ler e escrever, temos que escolher as mais necessárias e acessíveis ao desenvolvimento da escrita, que seja de fácil compreensão para que a criança desenvolva suas habilidades sem medo e possa complementar com o que já possui aprimorando ainda mais o seu conhecimento. Para isso, “É preciso abrir um espaço entre o que se quer ensinar e o que o aluno traz em sua bagagem de crenças e ilusões” (Grossi, 2000, p. 23). Esse espaço a que se refere Grossi é a flexibilidade que deve ter o planejamento, pelo qual o sujeito da aprendizagem possa com ele contribuir, colaborando no que ele tem de mais importante que são seus conhecimentos e experiências do cotidiano.

Segundo Grossi (2000, p. 23), “a criança pobre também é capaz de aprender”. Ela é uma vítima das circunstâncias em que se deparam a fome, a desnutrição, a falta de saneamento básico e a ignorância dos adultos que a considera incapaz para aprender, bem como o professor que, por não estar preparado para compreender alguns alunos e não conhecer sua realidade de vida, já os discrimina consciente ou inconscientemente e, estes por sua vez, sujeitam-se a essa condição de incapacitados. Mas aprender a pensar é uma capacidade que se adquire por meio de estímulos e trabalhos de raciocínio, reflexão e discussão do mesmo. “aprender a pensar é capacidade adquirida” (Catani, 1991, p. 19).

A conclusão do pensamento não se dá como num passe de mágica e, sim, gradativamente. Cada criança aprende de uma forma diferente, basta que se lhe dê tempo, oportunidades e opções de atividades, porque, para aprender, não importa a idade e sim, a oferta de oportunidades. Cabe, para tanto, à escola ser um ambiente agradável e atrativo de oportunidades, onde a criança tenha estímulos em aprender e, conseqüentemente não se evada, mas se apaixone e nela permaneça.

No Brasil, o índice de analfabetos é bastante elevado. Por esse motivo, a educação necessita de mudanças pedagógicas, ser mais desafiadora, apostar na capacidade de aprendizagem das crianças, repensar o papel da leitura e da escrita, ver a importância de pensarmos numa proposta pedagógica que oportunize situações de

ensino aprendizagem, que envolvam a leitura e a escrita como objeto social do conhecimento.

Na primeira metade do século XX, o teórico social italiano Antônio Gramsci politiza a noção de alfabetização dotada de um significado ideológico na qual sugere que ela é um conceito e prática social, os quais devem estar vinculados às configurações de conhecimentos e poder e, por outro lado, à luta política e cultural pela linguagem e experiência. Para ele, a alfabetização é uma faca de dois gumes e identifica-a criticamente como um campo de luta na qual deveria lutar por ela, tanto como construto ideológico, quanto como um movimento social.

A alfabetização deveria ser entendida como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão da história do indivíduo. Precisava alicerçar-se num projeto ético e político que desse amplitude às possibilidades de vida e liberdade humanas. A alfabetização deveria radicar-se em um espírito crítico e projetos de possibilidades que permitissem às pessoas participarem da compreensão e transformação de sua sociedade.

Segundo Piletti (1990, p.61) “o professor não é o único agente da educação”. Assim como a validade e a necessidade da escola são questionadas, também a necessidade da existência de professores profissionais, é posta em dúvida por alguns críticos educacionais, porque muitos professores hoje, não desempenham seu papel de profissional competente e capaz, simplesmente exercem essa função como meio de sobrevivência, o qual terá reflexo nos alunos, que por terem um mau professor, acabam por não se interessarem nas aulas, não verem a razão de estar na escola e, por serem ignorados ou maltratados, não conseguem se alfabetizar.

Precisamos pensar no mal que o professor causa a uma criança se ele for um mau professor. Mas, o que mais influi nas crianças das séries iniciais é a motivação do professor. Em hipótese nenhuma, o professor deve ser o dominador, que emprega a força, ordena, ameaça, culpa, envergonha e ataca a posição pessoal do aluno, pois isso, evidentemente, exercerá sobre a personalidade do aluno uma influência distinta do professor que solicita, convida e estimula. “Os objetivos do professor deverão ser de simpatia e colaboração” (Marques, 1977, p. 61). O professor que tem entusiasmo, é otimista, acredita nas possibilidades do aluno, certamente, tornará o clima favorável à imaginação criadora e ao desenvolvimento da aprendizagem com mais tranquilidade e satisfação.

Atualmente existem muitas limitações para que o professor exerça sua função com maior eficácia. Sabe-se porém que, tais problemas não dependem exclusivamente dele e nem do sistema escolar, mas da transformação da estrutura social.

O professor, portanto, deve desempenhar sua atividade docente para que haja uma mudança positiva na sociedade e não para conservá-la na forma em que ela se encontra. Nesse sentido, o professor acredita que seu trabalho é ajudar o aluno a se descobrir, expressar-se e liberar-se, construindo uma escola a partir dele mesmo. Para tanto, utilizamos o que Nidelcoff disse, ao se referir ao professor povo, para mencionar a concepção que fazemos de professor. Assim o professor “é aquele que quer acreditar, contribuir através do seu trabalho para a criação de homens novos e para a edificação de uma sociedade também nova, onde se dê primazia aos despossuídos e onde o povo se torne protagonista. Ele será um professor para modificar, não conservar” (Nidelcoff, 1982, apud Freire e Macedo, 1982, p.19-20).

Porém, deve inserir-se o professor numa proposta de que todo aluno é capaz. Como professores, devemos discutir métodos adequados para que ocorra a aprendizagem e alfabetização nos meios populares, sendo esses métodos favoráveis para levar em conta os problemas sociais dos alunos. Muitos pais não procuram a escola para matricular seus filhos. Esse trabalho é o professor quem terá que fazer e, se não o fizer, quem o fará? Com quem eles contarão? De quem receberão apoio? Pois as crianças de classes populares não são iguais às de outras classes. Portanto, as diferenças devem ser identificadas e consideradas pela escola, para que seu corpo docente consiga usar métodos mais adequados com seus alunos; respeitando estas diferenças.

Segundo Ferreiro (1993), uma criança não se alfabetiza seguindo a lógica do sistema da escuta dos adultos. De acordo com esta lógica, as letras formam as sílabas, as palavras formam as frases, as frases formam os textos, os textos formam o livro. A vinculação imediata, entre pronúncia e aquilo que está escrito, é a lógica do sistema da escrita. A criança vem do real, ela é lógica, é fantasiosa, mas, seus erros são construtivos.

O primeiro erro, responsável pelo processo da alfabetização, é quando o professor vai para a sala de aula com cartilhas prontas, com um ensino de fora para dentro, achando que a criança é uma folha em branco, que começa a ser preenchida pelo professor; que só começa aprender a partir do momento que entra na escola.

Outro erro, é pensar que quem ensina é o professor. Na verdade, o professor é a “mola mestra”, que ajudará os alunos a criarem suas próprias condições, levando-os a construir conhecimentos.

Para Freire e Macedo (1982), a alfabetização é como uma leitura da palavra e do mundo, um aperfeiçoamento das intervenções do humano com e sobre o meio político cultural, mais abrangente. É nesse contexto que esses autores encontram a amplitude e o alicerce para desenvolverem o trabalho da Pedagogia Crítica, na qual a teoria e a prática caminham juntas.

Num sentido político mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo. A alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgate à história, à experiência e à visão do discurso convencional e das relações teóricas e práticas mediante as quais, seres humanos podem situar-se em suas histórias. A alfabetização não é o equivalente de emancipação; ela é a pré-condição tanto para o engajamento em lutas, em torno de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro.

Alfabetização não é só as experiências consideradas importantes para uma dada sociedade, ela também realça e define, pelo conceito de analfabeto aquilo que se pode denominar a “experiência do outro”. O conceito de analfabeto, nesse sentido, mostra uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, ou as pessoas negras.

Nomear o analfabetismo como definição do que significa ser alfabetizado representa uma construção ideológica informada por determinados interesses políticos.

O analfabetismo, como problema social, atravessa as fronteiras entre as classes e não consegue dominar as competências funcionais de ler e escrever (Freire e Macedo, 1982).

Analfabetismo significa uma forma de ignorância política e intelectual e, em outra, um exemplo possível de resistência de classe, sexo, raça ou de cultura. Como questão mais ampla e mais difusa de hegemonia cultural, o analfabetismo refere-se à

incapacidade funcional ou recusa das pessoas de classe média ou alta, de ler o mundo e suas próprias vidas de um modo crítico e historicamente relacional (Freire,1982).

Para melhor compreensão e desenvolvimento deste enfoque pelo alfabetizador, faz-se necessária a discussão de alguns princípios metodológicos que mostram a prática pedagógica de alfabetização.

Nenhuma sugestão metodológica terá valor se os educadores alfabetizadores não procederem a uma reflexão profunda sobre como estão alfabetizando crianças, como se relacionam com elas e não se dispuserem a modificar tal relação, bem como a prática de alfabetizar.

A metodologia de alfabetização não adota os princípios rígidos do ensino formal tradicional, mas também não está sujeita a improvisar ou à atitude de espera de que as coisas simplesmente aconteçam. A criança precisa de limites firmes para sentir-se amparada e segura; precisa de um espaço onde se sinta livre para pensar, agir, acertar ou errar e deve ser, ela mesma, o agente de seu desenvolvimento e aprendizagem, recebendo apoio do professor.

Sabe-se que cada criança constrói o seu conhecimento e se desenvolve dentro de um ritmo individual e que o alfabetizador não “ensina”, apenas estimula o educando a ser o agente de sua própria aprendizagem. Conclui-se que existe uma grande dificuldade, para muitos educadores, em trabalhar nas classes de alfabetização numa perspectiva construtivista sociointerativista por não ser possível, nesta prática, trabalhar com objetivos terminais quantitativos, com prazos definidos nem com um único método de alfabetização para todos os alunos de uma mesma turma.

O processo de alfabetização parte do aluno. É ele o sujeito cognoscente - sujeito epistêmico – que aprende.

Vários fatores são profundamente interligados e, deles, dependem o ritmo e a forma como ocorre o desenvolvimento integral do aluno. O processo de alfabetização é de forma diferente em cada criança, e cada uma, alcança determinados níveis também em momentos diferentes, dentro de seu próprio ritmo e motivação.

Conhecendo os principais estágios cognitivos e os níveis conceituais das crianças, é possível estabelecer princípios gerais que orientam a metodologia para a execução das atividades. Cada criança deve ter a possibilidade de realizar tarefas que lhe interessam, nas quais se envolva afetivamente, e as quais possa realizar sem fracasso. Isso não significa que as atividades não devam representar um desafio que a estimule a vencer mais uma

etapa em seu desenvolvimento. O desafio deve existir, sim, lançado, de maneira planejada pelo educador, para que a criança procure vencê-lo, mesmo à custa de um certo esforço.

A força que movimenta a criança para responder a esse desafio deve ser sempre o interesse real pela atividade. A criança precisa ter oportunidades de fazer suas escolhas, de se responsabilizar para suas tarefas, de exercer, enfim sua independência, assumindo conscientemente seus direitos e deveres. A autonomia significa, além da independência dos atos e pensamentos, a autodisciplina, gerada pela capacidade de julgar os próprios atos e aceitar regras a partir de seus próprios valores.

Em uma eventual solução de problemas, o aprendizado nas classes de alfabetização deve ser um constante desafio à criatividade, à imaginação e ao raciocínio das crianças. Não há certo nem errado nas produções dos alunos em processo de alfabetização. Existe sim, a demonstração de um nível conceitual.

O caminho percorrido

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo método etnográfico, devido à abertura que ele proporciona à pesquisa qualitativa, colocando o pesquisador em contato com o ambiente a ser estudado e sua situação, por meio de um trabalho investigativo de campo, coleta de dados descritivos, para obter maior número possível de elementos presentes nas dificuldades da alfabetização e melhor compreensão desse problema que está sendo estudado, para o qual, o pesquisador pode propor alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.

A pesquisa foi realizada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Castro Alves e Santo Antônio com os alunos das segundas séries que apresentam dificuldades na leitura e na escrita².

Para conhecer as causas das dificuldades acima citadas foram realizadas: investigações por meio de observações das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, entrevistas com os alunos, pais e professores e levantamento da história de vida do aluno por meio de questionário.

Almejou-se, por meio das informações adquiridas e analisadas pelos pesquisadores, a realização de um diário reflexivo com o professor da turma, repassando os resultados obtidos na pesquisa, e

² As escolas referidas neste parágrafo autorizaram a identificação de suas instituições.

possibilitando ao professor alternativas de propostas metodológicas para que este venha empregá-las em seu trabalho com intuito de melhor orientar o aluno na construção do seu conhecimento.

Portanto, para conhecer as causas que dificultam a alfabetização dos alunos das segundas séries, buscou-se conhecer a relação pedagógica entre professor e aluno; realizar entrevistas com os pais, conhecer a história de vida do professor bem como seus processos formativos, conhecer os recursos metodológicos utilizados pelo professor.

Discutindo os dados encontrados no campo

Conforme as entrevistas, os questionários e as observações realizadas com os pais dos alunos com dificuldades na alfabetização e com os professores destes alunos, das Escolas Municipais Castro Alves e Santo Antônio, percebeu-se que há falta de acompanhamento e de incentivo aos alunos por parte de seus pais no desenvolvimento das tarefas escolares. Isto, porque estes pais não tiveram oportunidade de concluir seus estudos, nem mesmo do Ensino Fundamental, pois tiveram que deixar de estudar, para trabalhar e ajudar no orçamento familiar.

No que se refere aos professores, há uma grande diferença entre as duas professoras observadas e entrevistadas: uma procura fazer seu trabalho da melhor forma, orienta, incentiva, retoma e acompanha individualmente cada aluno; a outra demonstra resistência às mudanças que lhe são propostas e um certo distanciamento da realidade da sala de aula, não proporcionando o atendimento pedagógico que seus alunos necessitam.

Segundo Piaget (1972, p.20), “a função do professor é criar condições para que o aluno possa construir conhecimentos”. Para Freire, é neste sentido que o ensinar não acaba no tratamento do objeto ou do conteúdo feito de maneira superficial, mas estende-se à produção das condições em que é possível aprender de maneira crítica. E, essas condições pedem a presença de professores e alunos que sejam criadores, investigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. Assim, numa aprendizagem verdadeira, os alunos transformam-se em (re)construtores daquilo que se ensina.

Conforme Dimenstein (1993), no Brasil, considera-se oficialmente alfabetizado, quem sabe escrever um bilhete simples, mas isto não basta. Existem estudos indicando que, quem não foi pelo menos quatro anos à escola, pode ser considerado analfabeto de fato. Pois, para considerar-se um alfabetizado, deve

compreender-se para que servem os sinais da escrita e de que modo eles se articulam formando essa escrita; o aluno tem que ter condições de assimilar e compreender a correlação entre a escrita e a fala, deve também compreender o mundo letrado.

Então, a baixa escolaridade dos pais, os quais trabalham como diaristas, recebendo baixos salários, o que dificulta até mesmo o sustento de seus familiares. Diante dessa situação de fome e miséria, as crianças complementam sua refeição na escola, com a merenda que lhes é servida. Para algumas destas crianças, a refeição da escola é a única refeição do dia. E, isso é muitas vezes o motivo que as leva a irem para a escola, dependendo do professor que lhes assiste, se for bom ou mau.

De acordo com Dimenstein (1993, p. 161), “a criança é fraca porque está mal alimentada e, por estar mal alimentada contrai doenças com facilidade”. A criança mal alimentada, possui um organismo frágil, prejudicando o seu aprendizado.

Sabe-se que, no Brasil, a desigualdade de poder econômico é muito grande. A maior parte da renda está concentrada em poder de uma minoria e a maior parte da população vive em condições precárias de subsistência.

Por outro lado, há um grande desperdício de alimentos, causado pelas colheitas malfeitas, transportes inadequados e armazenamento em más condições. Se esses fatores fossem administrados com competência, determinação e responsabilidade econômica, não haveria famílias sofrendo a situação de fome e miséria, em nosso Brasil.

Diante dos problemas de fome e miséria, os conflitos e dificuldades vividos pelas famílias de baixo poder econômico colaboram para a desestruturação familiar, desviando muitas vezes, os alunos do caminho da escola. Pois, os pais, por necessidade, buscam a sobrevivência fora de casa durante o dia todo, o que motiva os filhos a viverem na libertinagem, sem limites e sem uma vida regular.

Também se identificou, por meio desta pesquisa, que muitos pais são alcoólatras ou viciados em outras drogas e, isso os torna violentos e agressivos. Assim, relegam ao segundo plano a aquisição de elementos básicos de sobrevivência familiar e escolar para poderem sustentar seus vícios, causando transtornos de diversas ordens.

Segundo Hill & Urso (2001, p.4), “a bebida alcoólica pode alterar o estado emocional da pessoa que a ingeriu, deixando-a alegre demais, depressiva ou agressiva, podendo causar vários

danos a seu organismo”. Além disso, o convívio diário com uma pessoa alcoólatra pode causar sérios problemas sociais, provocando discussões, desavenças, separações, agressões físicas e as crianças são as mais atingidas.

Os pais deveriam ser exemplo de vida para seus filhos, pois, as crianças precisam viver sua infância com alegria, diálogo, respeito e experiências positivas em casa, porque um ambiente agradável facilita o desenvolvimento da aprendizagem de qualquer ser humano. Por isso, tanto o pai como a mãe devem preocupar-se com seus filhos em qualquer fase da vida, proporcionando-lhes orientações claras sobre o que podem fazer e o que não podem fazer.

Devem também evitar a superproteção, castigos excessivos e humilhantes ou ainda agressões de qualquer natureza, pois, são fatores altamente negativos na formação da criança.

A criança, que passa por problemas dessa natureza, vem para a escola revoltada. Muitas delas choram quando contam para a professora o que aconteceu em casa. Com isso, ficam emocionalmente abaladas e distantes das atividades propostas pelo professor.

Percebe-se que, mesmo diante dos fatores mencionados, muitas crianças esforçam-se, procuram mostrar-se interessadas, mas muitas vezes, nota-se a insegurança da criança em relação ao professor, demonstrando medo, não fazendo os questionamentos necessários para a sua aprendizagem, nem respondendo se entendeu ou não o que lhe foi explicado. Dessa forma, o professor deve interagir com a criança, passando-lhe segurança de modo que o aluno aprenda mesmo com seus problemas.

Segundo Toro (2002, p. 47), “o segredo é formar professores em diferentes métodos pedagógicos, com cursos de capacitação prática para saber aplicar e resolver os problemas que surgem na educação”.

Sabe-se que a educação é uma ciência aplicada e que necessita de vários saberes para atender às diversas necessidades que o aluno precisa para adquirir aprendizado. Portanto, observou-se que, em ambas as escolas, os alunos das segundas séries apresentam dificuldades na leitura e escrita.

Na leitura, constatou-se que alguns alunos desconhecem as letras do alfabeto e os sons das mesmas, causando-lhes grandes dificuldades na escrita e leitura de palavras, impedindo-lhes a construção do conhecimento do mundo letrado.

Conforme Bettelhein e Zelan (1987), quando a criança não corresponde à atividade de leitura, de forma adequada, as conseqüências se mostram irremediáveis.

Percebe-se, então, que no momento em que se ensina a criança a ler e escrever deparamo-nos com suas experiências passadas, no lar ou na escola, tornando-se estas uma preparação para a capacidade de ler e escrever, uma facilidade ou uma dificuldade de aprendizagem na vida da criança.

Em um dos dias de observação, durante o andamento da aula, a professora pediu aos alunos que realizassem a leitura silenciosa de um texto e, a seguir, pediu-lhes que a fizessem em voz alta e que destacassem os personagens e a idéia principal do mesmo.

Percebeu-se, então, que alguns alunos não conseguiam identificar a idéia principal, somente alguns personagens. A seguir, a professora retomou o texto, lendo-o em voz alta e explicando, detalhadamente, às crianças o que lhes havia pedido. Logo, abriu-se um debate com as crianças, levando-as a participarem com perguntas a respeito do texto lido. Então, a professora fez as observações necessárias para que os alunos conseguissem entender e responder às atividades propostas com sucesso. Os alunos então tiveram êxito na realização das mesmas.

Em contrapartida, na outra turma, a professora não ofereceu outros meios aos alunos para sanarem as dificuldades encontradas, fazendo apenas a sua correção sem muitas explicações. Nesse sentido, “A criança pode até fechar sua mente, diante do desinteresse do professor, isolando-se para dentro dela mesma ou tornando-se um pequeno rebelde” (Bettelhein e Zelan, 1987, p.18).

Observou-se que os alunos de ambas as turmas realizavam as leituras dos textos distraidamente, sem observar a escrita e pronúncia corretas, fazendo a troca de letras ou simplesmente não lendo os textos apresentados. Logo a seguir, a professora da primeira turma mencionada aqui, retomou as atividades, comentando-as e salientando que observassem com atenção e que fizessem a leitura pausadamente das palavras em que haviam encontrado dificuldades. Feito isso, os alunos, tiveram facilidade de perceber a necessidade da compreensão da escrita e da pronúncia ao reescreverem e realizarem novamente o exercício de leitura e escrita.

Segundo Bettelhein & Zelan (1987, p. 18), “há um grande prazer e uma grande satisfação no fato de se tornar capaz de ler algumas palavras”, porque o aluno demonstra-se entusiasmado.

Diante da situação das turmas, deparamo-nos com o professor que é dedicado e esforçado e também com aquele professor que faz uma simples correção sem muitas explicações, dando o assunto por encerrado. Conclui-se que “... há verdades banais que não se deve hesitar em repetir. Se a maioria dos educadores afirmam que é preciso conhecer a criança, quantos , na prática diária, põem realmente em aplicação este grande princípio pedagógico?” (Milaret, 1977, p. 42).

Então, podemos dizer que a atitude de muitos educadores não mudou muito em sua prática pedagógica, principalmente hoje, que a sociedade cobra cada vez mais e, na verdade, exige que o professor ensine de uma maneira que não aprendeu. Assim, “quem não adquiriu determinada competência, jamais conseguirá desenvolvê-la nos alunos”, (Waskop e Indue, 2000, p.17). Essa dificuldade é considerada comum porque a maioria dos docentes foi formado para somente transmitir informações, sem desenvolver as habilidades de seus alunos. É preciso compreender que, além disso, muitos deles desculpam-se por não conseguirem realizar o que os técnicos da educação, ou seja, os especialistas da área educacional, há muito exigem – partir da realidade do aluno e o que lhe é interessante, desenvolvendo as múltiplas habilidades. O professor que não tem consciência da importância de sua tarefa, é levado a negligenciar tudo o que não lhe parece estar no caminho direto que conduz ao fim que ele deseja, agindo sobre a criança como um adulto em miniatura, levando-a ao fracasso em sua aprendizagem.

Sabe-se que muitos pedagogos e educadores tiveram o mérito de compreender e perceber a grande necessidade dos conhecimentos da Psicologia para realizar a tarefa de educar. Por esse motivo, o professor deve buscar o conhecimento científico para entender e compreender a desatenção da criança, daí surge a necessidade do professor agir com cautela e dedicação, buscar a aproximação da família e observar a vida ativa que leva esta criança em seu meio. Dessa maneira, o professor poderá oferecer condições ao aluno de acordo com sua realidade, para realizar um trabalho mais produtivo e eficaz no desenvolvimento do conhecimento do aluno diante dos problemas cotidianos que surgem em sala de aula.

Portanto, para haver uma melhoria da qualidade de ensino, deve partir-se para a busca de novas metodologias que venham auxiliar os alunos a dominarem elementos básicos de leitura e escrita que subsidiem a formação da cidadania por meio da assimilação crítica e não meramente reprodutiva da ciência apresentada pelos conteúdos curriculares que as escolas apresentam. Para isso, há a

necessidade de empregar-se métodos investigativos apropriados, a fim de promover uma formação com base em princípios de ensino e de aprendizagem que venham privilegiar uma formação científica diante do saber selecionado pelos currículos escolares, como fundamentais para a formação profissional competente e crítica. Então, é preciso haver a construção de uma prática pedagógica que vença os obstáculos que dificultem o correto fazer didático, ligando o mundo educacional ao mundo social.

É uma prática comum das escolas oferecer a todos os alunos as mesmas atividades, desconsiderando as singularidades, levando muitos deles ao fracasso escolar, à baixa auto-estima, ao desinteresse e descaso com o conhecimento.

Neste momento em que há tantas conquistas e tecnologia avançadas, deve oferecer-se aos alunos atividades de metodologia prática pedagógica que venham ao seu encontro, **para que as mesmas possam realizar as atividades propostas e que contribuam no seu desenvolvimento e evolução cognitivos.**

Por esse motivo, é necessário que o professor procure conhecer melhor seu aluno, sua história de vida e o meio em que atualmente vive com seus pais. Certamente, conhecendo a criança com a qual trabalha e, principalmente, como cada uma constrói a aprendizagem da leitura e da escrita, assim terá melhores condições para realizar atividades que venham assegurar a eficiência de seus conhecimentos. Para isso, é necessário buscar, pelo bom relacionamento com a criança, variações nas atividades tanto escritas como expressões orais.

Segundo Ferreiro (1993, p.21),

as crianças que crescem em famílias onde existem pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. Por exemplo, a mãe escreve lista de compras de mercado, a qual leva consigo e a examina antes de terminar de fazer suas compras; sem querer está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita. Quando recebe um recado, convite, bilhete ou carta, certamente será lido por alguém da família e essa leitura está transmitindo informações sobre algo que não sabíamos antes de ler e sem querer transmite-se informação sobre outra função da língua escrita. Essas informações que as crianças recebem em seus lares

quotidianamente, não são acessíveis para um número muito grande de crianças que crescem em seus lares com níveis de alfabetização muito baixos. Muitas escolas têm ocultado essa informação e, ao fá-lo, discriminam apresentando a escrita como “objeto em si” algo importante dentro da escola, já que regula a promoção para o ano escolar seguinte, e também, muito importante “para quando crescer”, sem que se saiba na realidade de que maneira esse “saber fazer” estará ligado a vida adulta, seu prestígio social, condições de trabalho, acesso a mundos desconhecidos.

Portanto, podemos dizer que a escrita é importante tanto na escola e também fora da escola, pois precisamos da escrita em qualquer lugar da sociedade, não somente dentro da escola.

Por ser tão necessária a escrita em qualquer ambiente, os objetivos da alfabetização devem ser mais ambiciosos, que possam levar os educandos à construção e compreensão de textos coerentes e coesos com o meio da criança, que lhes permitam seguir instruções escritas e entendê-las e que tenham capacidade de dizer por escrito, ou então, não teremos formados cidadãos para o presente nem para o futuro. Precisa-se de pessoas que escrevam e consigam dizer quem são, para continuar existindo a pluralidade cultural, contribuindo para a compreensão, difusão e enriquecimento dessa diversidade histórica atual. Deve colocar-se o indivíduo dentro de certos padrões culturais que são exigidos pela sociedade em que está inserido, com os quais possa interagir com o mundo, com seus semelhantes e consigo mesmo, tornando-se um agente da história, pois é por meio da linguagem escrita e oral que se mostra a permanência ou a mudança dos grupos ou instituições sociais.

Portanto, refletir a respeito do “...sucesso e fracasso em termos de aprendizagem, parece ser uma perigosa invenção da escola” (Hoffmann, 1989, p. 11), pois muitas escolas negam-se às diversas práticas avaliativas, criando obstáculos para que o educando não tenha acesso às séries seguintes e, não levam em consideração a individualidade de cada educando. Cabe ao professor observar a realidade e a possibilidade de cada aluno, levando em consideração fatores econômicos, culturais, religiosos e sociais, entre outros, valorizar suas experiências, seus saberes, para então definir o que e como irá trabalhar e ensinar seus alunos.

É importante que todo professor esteja consciente e comprometido com o trabalho que vai desenvolver, devendo

primeiramente ter conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento infantil, seus aspectos biológicos e sociais.

O progresso da criança decorre da capacidade de compreendê-la, respeitá-la em suas necessidades e estimulá-la adequadamente dentro de seu ritmo individual. O alfabetizador não “ensina”, mas estimula a criança a realizar tarefas que sejam interessantes e desafiadoras para que a mesma, com um esforço, sinta a satisfação de tê-las realizado.

O professor que traz experiências de ser acolhido, na sua integridade, como ser humano que é, dará novo brilho ao seu campo de atuação. Viver em relação com as outras pessoas, nas diversas esferas da vida, cada uma com uma maneira diferente de perceber, de interpretar o que está ao seu redor e também saber lidar com a criança. Essa é uma arte necessária ao sucesso de qualquer atividade humana. Assim, ler e escrever são atividades simbólicas e específicas, partindo do conhecimento de cada criança. O que se aprende? Quando se aprende a ler? O que se aprende quando se aprende a escrever? Sem dúvida, aprende-se a ler o mundo!

Algumas considerações finais

Após a realização desta pesquisa sobre as causas que dificultam a alfabetização, conheceu-se a realidade do meio em que residem os alunos das segundas séries das Escolas Municipais Castro Alves e Santo Antônio. Conclui-se que muitos problemas apresentados por esses alunos em sala de aula, tais como: dificuldades de leitura e escrita, são provenientes do meio social em que vivem. Com esta pesquisa, constatou-se que essas crianças convivem com os pais ou irmãos dependentes químicos e desempregados.

Isso ocasiona violência nas famílias, separações e queda na economia familiar, gerando fome, miséria, abandono e perda da auto-estima. Tudo isso reflete no aluno, causando-lhe um desequilíbrio emocional, que, conseqüentemente, afeta a sua aprendizagem.

Por meio desta pesquisa, oportunizou-se aos professores, conhecer o meio social dos alunos das segundas séries, para compreender o porquê de muitas crianças possuírem dificuldades na alfabetização, na questão da leitura e escrita.

Diante dos resultados, apresentam-se a seguir possíveis soluções que possibilitem sanar ou amenizar as dificuldades na

leitura e escrita dos alunos das segundas séries das escolas envolvidas neste estudo.

Para tentar solucionar estas dificuldades, propõe-se aos professores que conheçam o meio social em que o aluno está inserido; elaborem projetos de acordo com as necessidades de seus alunos, e envolvam-se no mesmo, para que se trabalhe realmente o que o aluno precisa saber.

A escola também deve envolver a família e a comunidade nas atividades propostas. É necessário promover palestras para a socialização e bom relacionamento nas famílias proporcionando momentos de lazer.

Com essas sugestões, acredita-se que é possível facilitar o desenvolvimento do relacionamento harmonioso entre professor, aluno e comunidade. Dessa maneira, a auto-estima, a cooperação, o respeito, a aquisição de limites e responsabilidades, a busca e a compreensão da leitura e da escrita na alfabetização poderão ser concretizadas.

Bibliografia

- AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1994 .
- BENCINI, Roberta. Uma longa história de culpa In: *Revista Nova Escola*, nº 137. São Paulo: Abril, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização em estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, 1998, vol. II.
- CATTANI, Aurora. Aprender a pensar é capacidade adquirida. In: *Revista do professor*, nº 26, p. 19. Porto Alegre: CPOEC, 1991.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1993.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GROSSI, Esther Pillar. Ensino passo a passo. *Revista Nova Escola*, nº 137, São Paulo: Abril, 2000.
- _____. *Vanguardas pedagógicas: lições de processo*. Erechim: Edelbra, 1991.

GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara (Orgs). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes, 1970.

HILL, Mônica Flugel; URSO, Marilda. Drogas. *Revista Rainha*, Jan./Fev., p.4. Porto Alegre, Pallotti, 2001.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1989.

HOFFMAN & TESSARO. *Pontos e contrapontos do pensar e agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MARQUES, Juraci C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Globo, 1977.

MIALARET, G. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Atlas, 1977.

NIDELCOFF, Maria T. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIAGET, J. *A representação de mundo da criança*. Rio de Janeiro: RECORD, 1972.

PILETTI, Claudino. *Didática geral: o ensino e a aprendizagem na vida humana*. São Paulo: Marques, 1990.

SOARES, Gilda Meneses Rizzo. *A alfabetização é um processo que se estende por toda vida*. São Paulo: Ática, 1977.

TESSARO, Ana Claudia dos Santos. Pilares do conhecimento. *Revista do Professor*, nº 69, p. 47-48, jan/mar. Porto Alegre: CPOEC, 2002.

TORO, Bernardo. Precisamos de cidadãos do mundo. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, Ano XVII, nº 149.

WASKOP, Gisela; INDUE, Ana Amélia. A formação continuada neste grande país chamado Brasil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Ministério da Educação, Brasília, nº 34.

Contribuições do lúdico na aprendizagem

Ilva Terezinha Mozzaquatro
Rosa M. Saldanha da Silva
Vera L. dos Santos Ferreira
Walkíria Gehrke¹

Introdução

Diante das dificuldades de aprendizagem constatadas em algumas crianças durante seu processo de alfabetização (primeira e segunda séries) na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Manoel², localizada na zona urbana do município de Restinga Seca, RS, buscou conhecer-se quais são as contribuições do lúdico como alternativa de superação de diversos tipos de dificuldades de aprendizagem que esses alunos apresentam, pois o lúdico é próximo ao mundo da criança, e por isso, um facilitador de seu desenvolvimento.

É notável a preocupação que aflige os professores, os pais e os próprios alunos que apresentam dificuldades em sua aprendizagem, pois além da diferença de idade existente entre os alunos que repetem a série, os professores sentem-se frustrados e incapazes de ajudá-los, muitas vezes, desanimando diante da falta de motivação deles. Os pais por sua vez, acabam cobrando da escola uma solução para estas dificuldades não resolvidas.

Os alunos que chegam ao final do ano letivo e não correspondem às expectativas projetadas, acabam por repetir a série e inchar o quadro de reprovação. Este fato poderá acarretar aspectos negativos em relação à auto-estima do aluno, ao desenvolvimento de sentimento de inferioridade em relação aos outros, de perda de confiança na sua própria capacidade de aprender, com conseqüências graves no seu processo de aprendizagem.

Acredita-se no lúdico como alternativa positiva para melhorar o nível de aprendizagem destes alunos, fazendo da escola um lugar

¹ Alunas do curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

² Menciona-se o nome da escola mediante autorização.

agradável e prazeroso, onde professor e aluno possam interagir ao superar dificuldades e promover a aprendizagem.

Assim, este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados do estudo sobre as contribuições do lúdico para a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização e as reflexões decorrentes das práticas em sala de aula utilizando jogos e atividades lúdicas, foi realizado em turmas de primeira e segunda séries na escola referida anteriormente.

Estão aqui discutidos os dados de observações realizadas com alguns alunos em uma turma de primeira série e noutra de segunda série que apresentam dificuldades de aprendizagem em seu processo de alfabetização, as entrevistas, reações e comportamentos demonstrados por estes alunos diante das atividades lúdicas propostas, os relatos das professoras que realizaram esta pesquisa, bem como as considerações finais deste estudo.

Os aspectos apontados em relação às contribuições do lúdico na aprendizagem dessas crianças servirão de guia para reflexões e estudos posteriores.

Os pesquisados: turma de primeira série

A turma é composta por dezenove alunos. Desses, nove são meninas e dez, meninos. A faixa etária varia de seis a nove anos. Essas crianças são provenientes de famílias que residem na zona central e periférica da cidade de Restinga Seca. O nível socioeconômico dessas famílias é baixo na sua maioria, embora algumas de classe baixa, com pais assalariados e, também desempregados.

Esta turma apresenta, de modo geral, bom desempenho nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, constatado por meio da atuação dos alunos em atividades propostas pela professora, cabendo ressaltar que existem três alunos que revelam dificuldades de aprendizagem no seu processo de alfabetização, dos quais, dois são repetentes e um é novo na série.

Turma de segunda série

A turma é composta de vinte e cinco alunos. Desses, onze são meninos e quatorze meninas, a faixa etária varia de sete a doze anos. Essas crianças são provenientes de famílias que residem na

zona central e periférica da cidade de Restinga Seca. O nível socioeconômico dessas famílias é baixo na sua maioria, algumas, são de classe baixa, com grande parcela dos pais assalariados e, também existem os que estão desempregados.

Essa turma apresenta, de modo geral, bom desempenho nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais, pois isso se verifica diante da atuação e participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula pela professora, porém existem quatro alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo três repetentes e um promovido como incentivo para a segunda série, porque repetiu por cinco anos a primeira série. Cabe ressaltar que a cada ano este aluno passou por turmas com diferentes professores.

Lúdico e aprendizagem: superando as dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos de primeira e segunda série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Manoel é um fator preocupante. Então, por meio desta pesquisa busca-se o lúdico como um meio de superação das dificuldades de aprendizagem junto aos alunos.

Sendo assim, para desenvolver este projeto, foram consultadas algumas obras que fortaleceram as idéias em relação ao tema proposto. Para isso, o primeiro passo é compreender que: “A criança com dificuldade de aprendizagem não é uma criança deficiente. Dado que se trata de um problema complexo, a dificuldade de uma definição satisfatória e a falta de consenso residem particularmente na insuficiente identificação, na ineficácia do diagnóstico” (Fonseca, 1995, p. 92).

Muitas vezes, nas escolas, as crianças com dificuldades de aprendizagem são vistas como crianças deficientes, que não aprendem. Só que existe aí uma idéia errônea, pois as dificuldades de aprendizagem são muito difíceis de serem detectadas, devido a sua complexidade, e é preciso que os professores saibam realmente o significado deste termo e que os fatores que influenciam são múltiplos.

Geralmente o que o professor identifica como dificuldade de aprendizagem, pode ser a falta de interesse momentâneo do aluno em relação à proposta de trabalho que lhe foi apresentada, ou está fora do âmbito dos desejos e aptidões dele. Portanto, o professor deve estar atento ao momento oportuno de ajustar aprendizagem de acordo com o surgimento das necessidades que o aluno demonstrar

em aprender. Outrossim, a não-aprendizagem também pode ocorrer não somente por falta de oportunidades, mas por influência de fatores ou problemas psíquicos, que tenham detido completamente a evolução vital do indivíduo. Pois, como diz López (1968, p. 65-66) “Quando algo comove ou perturba a paz psíquica do indivíduo, o que acontece? Imediatamente ele retrai suas energias, reverte-as sobre si e torna-as inacessíveis aos processos...”. Neste sentido, entende-se que a criança que está vivendo este estado de conflito interior, fecha-se para as descobertas do mundo exterior, ocasionando a não-aprendizagem.

Na verdade o que o professor pode fazer é buscar possíveis soluções para que o aluno consiga superar estas fronteiras que o impedem de avançar em sua aprendizagem, possibilitando-lhe progresso em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social conforme as suas potencialidades.

Segundo Fonseca (1995, p. 113), “A criança que chega à escola traz atrás de si uma história de vivência e de oportunidades muito complexa que é preciso estudar e caracterizar. A escola revela as dificuldades de aprendizagem em vez de adotar uma atitude preventiva e uma prática compensatória”.

Sendo assim, toda criança traz consigo uma história de vida influenciada pelo meio social, cultural e histórico em que está inserida e, normalmente, ao chegar à escola essa vivência não é levada em conta. Não existe uma preocupação em aproveitar esse saber, perdendo-se aí uma excelente oportunidade de transformar o que seria uma dificuldade em aprendizagem. Ao invés de reforçar no aluno suas dificuldades, é preciso valorizar seu conhecimento, adotando uma prática que venha facilitar o seu desenvolvimento pleno.

Percebe-se que as dificuldades de aprendizagem existem de fato e as mais evidentes estão relacionadas à dislexia¹, à disgrafia² e à discalculia³, mas faz-se necessária a busca de alternativas que possam prevenir e solucionar esses problemas, pois o professor tem o papel de facilitador, e uma boa relação não pode nunca confundir-

¹ Define-se “pela presença de um déficit no desenvolvimento e do reconhecimento e compreensão dos textos escritos” (GARCIA, 1998, p.173).

² Conforme GARCIA (1998, p.190), “trata de uma dificuldade significativa do desenvolvimento de habilidades relacionadas com a escrita”.

³ Refere-se “a um transtorno estrutural da maturação das habilidades matemáticas, sobretudo a crianças e que se manifestaria pela quantidade de erros variados na compreensão dos números, habilidades de contagem, habilidades computacionais e solução de problemas verbais” (GARCIA, 1998, p. 213).

se com “bonzinho, camarada” que fecha os olhos para os problemas existentes, mas também não pode ser aquele “rigoroso, sério” que só impõe. É importante que sejam levadas em consideração as condições sociais, culturais, econômicas e afetivas dos alunos para que se possa compreender a sua realidade e então, construir uma proposta de trabalho que lhe possibilite a superação das dificuldades existentes. Conforme Kishimoto (1997, p.95), “Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia”.

A partir de uma boa inter-relação professor-aluno, a necessidade de saber ler, escrever e calcular seriam mais facilmente atendidas, propondo-se atividades lúdicas que sirvam ao mesmo tempo para a criança brincar e aprender, pois como diz Santos (1999, p.114) “Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender”.

Sabe-se que toda a criança tem necessidade de brincar e, diversas vezes, a escola barra esse desejo tendo como argumento o desenvolvimento dos “conteúdos”. No entanto, podem aproveitar-se os jogos e brincadeiras também para desenvolvê-los. É também, por meio do jogo que a criança desenvolve sua aprendizagem e todos os demais aspectos sem que a aula se torne cansativa, mas sim, prazerosa. O jogo, como função, lúdica proporciona diversão e, como função educativa, que é o ensino, favorece o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo da criança. Como diz Santos (1999, p.115),

o brincar está sendo cada vez mais utilizado na educação, constituindo-se numa peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

O brinquedo está se firmando cada vez mais como uma peça fundamental no processo educativo, pois por meio do brincar a criança vai se socializando no contexto da sala de aula, sentindo-se segura e estimulada para o aprender, desenvolvendo seu pensamento com destreza e inteligência para construir o conhecimento. O lúdico faz parte do mundo infantil, e o ato de brincar é inerente a todas as suas ações.

De acordo com Rizzi e Haydt (1998, p. 13) “O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco”. A sua utilização como alternativa de recurso pedagógico, especificamente, no processo de alfabetização poderia facilitar aprendizagem, pois aconteceria de forma natural e agradável, satisfazendo uma necessidade interior da criança, portanto, significativa.

Conforme Santos (1997, p. 12) “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. O lúdico, além de ser uma necessidade, contribui com o desenvolvimento do ser humano, no aspecto pessoal, social e cultural, atuando como um facilitador da aprendizagem, pois a criança irá construir o conhecimento de maneira prazerosa. Porém, o professor ao trabalhar com o lúdico deve vivenciar com o aluno a ludicidade, para que este sinta que o jogo não é só para brincar, mas que com o jogo ele pode aprender também. Daí a importância do lúdico na sala de aula para que a criança possa se desenvolver na sua integralidade, forme conceitos, organize idéias, estabeleça relações lógicas, desenvolve a expressão oral, corporal e melhore a sua convivência social. Com todas estas habilidades desenvolvidas, a criança terá mais facilidade para construir seu próprio conhecimento. Neste sentido, Santos (1997, p. 20) diz que “Brincar é uma necessidade básica”.

Assim, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de primeira e segunda séries, as quais estão entravando o processo de construção de conhecimento dos mesmos, e, tendo o brinquedo como uma via de conhecimento, acredita-se que o lúdico constitui-se num excelente meio de aprendizagem para a criança e também num grande auxílio na superação das dificuldades de aprendizagem.

Sobre a realização do trabalho

Diante da complexidade de identificação das dificuldades de aprendizagem e a necessidade da busca de novas alternativas que despertem interesse para a aprendizagem nos alunos, dimensiona-se a pesquisa numa abordagem etnográfica, pois esta permite conhecer o contexto em que estão os indivíduos (professor e aluno), entendendo seus comportamentos e interpretando seus pensamentos, sentimentos e ações. O presente trabalho possui como população alvo uma turma de primeira série e uma, de segunda série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco

Manoel, localizada no centro da cidade de Restinga Seca - RS, e apresenta como objetivo maior conhecer quais são as contribuições do lúdico ao processo de alfabetização de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para isso, utilizaram-se meios de compreensão significativos, tais como: relatos das professoras, entrevistas com os alunos, observações participantes, análise e organização dos dados obtidos e confecção de jogos e material de apoio para a realização das atividades, mantendo uma visão objetiva do fenômeno em questão.

Dessa forma, objetivou-se identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização, ao confeccionar e selecionar jogos e material de apoio que minimizassem as dificuldades de aprendizagem detectadas, realizar atividades lúdicas direcionadas a estas dificuldades, observando o processo de aprendizagem na realização destas atividades, com a coleta de dados referentes aos interesses das crianças a partir das atividades propostas, com descrição do processo de aprendizagem observado e, identificação assim das contribuições do lúdico no contexto em questão.

Nesse sentido, os relatos, as entrevistas proporcionaram o conhecimento da realidade e permitiram-nos situá-la no contexto maior.

As observações participantes auxiliaram na identificação das reações dos alunos às atividades propostas como também, a importância que atribuíam a essas. Neste sentido, foi o contato pessoal e estreito entre pesquisador e pesquisados (alunos) que permitiu desenvolver e acompanhar as atividades, diariamente, dos alunos em sala de aula, onde ocorreu o conhecimento de sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuíam à realidade que os cercava e às suas ações. Por essas e outras razões, o observador deve ser responsável, comprometido com seu trabalho, e não dispensará a habilidade de selecionar e compreender, as informações que a realidade pesquisada lhe disponibiliza.

Para isso, é fundamental que o observador tenha conhecimento sobre referenciais teóricos do tema que está pesquisando, pois a partir dele, será capaz de analisar o fenômeno, contextualizando, em seus aspectos mais relevantes.

A confecção dos jogos e material de apoio foi realizada com os alunos, com o objetivo de despertar nos mesmos, o interesse não só pelo objeto confeccionado, mas também pela sua utilização à aprendizagem de forma lúdica.

Reflexões e discussões do contexto

Durante os meses de março e abril de 2002, realizaram-se algumas entrevistas com três alunos de primeira série que apresentavam dificuldades de aprendizagem em seu processo de alfabetização, e eram repetentes. Do mesmo modo, realizaram-se entrevistas com quatro alunos de segunda série, também repetentes, que apresentavam dificuldades na leitura, escrita e cálculos, desses, um aluno (aluno D) repetiu por cinco anos consecutivos a primeira série e foi promovido como incentivo, visando ao seu crescimento cognitivo, pessoal e grupal. Percebeu-se que as entrevistas não forneceram dados consistentes que respondessem à questão de investigação dessa pesquisa: quais as contribuições do lúdico ao processo de alfabetização de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Mesmo assim, analisando as entrevistas, constatou-se que todas as crianças gostam de atividades lúdicas e que suas dificuldades mais evidentes estão relacionadas à dislexia, disgrafia e discalculia.

As crianças ao serem questionadas quanto ao que gostariam de aprender na escola, responderam:

Aluno A: *“Ler e os números”*.

Aluno B: *“Ler, estudar e escrever”*.

Aluno C: *“Eu gosto de escrever, desenhar, brincar com o jogo de montar palavras, fazer continhas, tudo”*.

Percebeu-se que os alunos atribuem importância significativa ao conhecimento dos números, leitura e escrita, o demonstrando a necessidade em dominá-los para possibilitar a sua inserção no meio social como um ser ativo, que almeja uma qualidade de vida melhor. Suas dificuldades de aprendizagem estão centradas nestes aspectos (dislexia, disgrafia e discalculia). Para suprir essas dificuldades, menciona-se, como um dos fatores relevantes, que o professor repense sua prática pedagógica, buscando outras alternativas de trabalho, pois como diz Ajuriaguerra (1990, p. 49), “trata-se de repensar os métodos de aprendizagem desta disciplina e, sobretudo, aqueles que determinar sua consolidação e seu aperfeiçoamento ao longo de toda a escolaridade”.

Para repensar a prática pedagógica, realizaram-se atividades lúdicas diferenciadas daquelas que vinham sendo trabalhadas

anteriormente⁴ pelas professoras das turmas, como: jogos de bingo (números, letras, palavras e frases), memória (gravura, letras e palavras), dominó (números e quantidade), caça-fantasmas (envolvendo cálculos), quebra-cabeças (figuras), encontra palavras (marcar o nome da figura), pescaria (de palavras), bater figurinhas (leitura e escrita de figuras e palavras), descubra a letra (dificuldades ortográficas), trilha das letras (identificação de letras, formação de palavras e seqüência numérica), carta enigmática (leitura e escrita), jogo de baralho fecha dez (raciocínio lógico-matemático), roda pião (números, quantidades, cálculos), atividades no pátio (envolvendo letras e palavras) e escrita de letras, palavras e frases em máquinas de escrever. Alguns destes jogos, utilizados nas atividades lúdicas citadas, foram confeccionados com os alunos.

A maioria desses jogos foram trabalhados tanto na primeira como na segunda série, mas para a segunda série exigiu-se maior complexidade na execução das regras dos mesmos. Durante o desenvolvimento deste trabalho, as professoras regentes das turmas pesquisadas tiveram o apoio e acompanhamento de outras duas pesquisadoras⁵.

A realização dessas atividades proporcionaram outro questionamento aos alunos pesquisados, em relação às atividades da aula que preferiam:

Aluno A: *“Dos trabalhinhos, desenhos, ler e escrever”.*

Aluno B: *“Joguinho, quando a professora dá”.*

Aluno C: *“... dos joguinhos e desenhar”.*

Notou-se a referência que fizeram quanto às atividades com jogos, pois eram realizadas eventualmente, em dias de chuva ou para recrear. Isso mostra o quanto para eles é importante que se ofereça este espaço e disponibilidade às atividades lúdicas durante o período escolar, já que por muito tempo a escola deixou de proporcioná-las, pois lhes atribuía pouco ou ‘nenhum’ valor pedagógico, ou seja, sem o objetivo de aprendizagem.

Neste sentido, Kishimoto (1997, p.134) diz que

⁴ Exercícios variados no quadro, atividades em folhas mimeografadas, cruzadinhas, manuseio de material de contagem entre outras.

⁵ Professoras pesquisadoras que não realizavam este trabalho em suas turmas, mas que atuavam nas turmas dos alunos pesquisados durante a realização das atividades lúdicas.

o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados nas escolas. Esta dificuldade em olhar de modo inovador aspectos fundamentais e específicos da escola contribui para limitar as ações que realmente colaborem para a efetivação de mudanças significativas nas práticas pedagógicas utilizadas hoje.

Tem-se observado que atividades rotineiras e repetitivas, como copiar exercícios do quadro, realizar leituras em folhas mimeografadas e exercícios em livros didáticos não despertam interesse nestes alunos. A aprendizagem, portanto, torna-se um processo lento e difícil. Já as atividades lúdicas têm lhes proporcionado momentos intensos de alegria e motivação para que o processo de aprendizagem ocorra com mais facilidade.

De acordo com Kishimoto (1997), é necessário que o professor tenha consciência de que a sua prática pedagógica, incluídas as atividades que proporciona, é que determina se o aluno que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem pode ou não aprender de forma significativa.

Indo ao encontro do desejo dos alunos, pode utilizar-se a prática do jogo como iniciação à alfabetização formal de maneira prazerosa, nas quais, o medo de errar ou a expectativa de aprovação sejam superadas pela descoberta e emoção do aprender.

Nesse sentido, no momento em que foi perguntado aos alunos por que gostavam do jogo, responderam:

Aluno A: “Para aprender as letras”.

Aluno B: “Porque a gente brinca e aprende”.

Aluno C: “Eu gosto dos joguinhos, eles são coloridos e a gente faz como quer. A gente aprende e eles são divertidos”.

Elucidou-se assim que a idéia que os alunos têm dos jogos é que estes proporcionam aprendizagem de forma alegre e espontânea, e com eles, tem-se a possibilidade de criar sem imposições. Conforme diz Santos (1999, p.14):

No brincar, o conhecimento de si mesma, os papéis sociais evidenciados, o envolvimento com os parceiros e a característica prazerosa contida no jogo remetem a criança a um tipo de conhecimento da realidade, permitindo sua apropriação e representação, contribuindo para a construção do conhecimento e da personalidade.

Entende-se que o jogo possibilita à criança o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de forma prazerosa sem perceber a intenção pedagógica que nele está implícita.

Levando-se em consideração os vários aspectos positivos que o jogo proporciona, perguntou-se sobre as maiores dificuldades em aprender encontradas por eles na escola. Responderam:

Aluno A: *“... trabalhos no caderno, colocar nome nos desenhos, recortar, escrever o alfabeto”.*

Aluno B: Não respondeu.

Aluno C: *“Ler eu não sei, não consigo porque é muito difícil juntar as letras”.*

Constatou-se por meio das respostas dos alunos que o tipo de atividades que estavam sendo realizadas não facilitavam a aprendizagem e sim, dificultavam-na. Isso mostra que o trabalho realizado pelo professor não era significativo para o aluno, pois de acordo com Dinello (1996, p.111) “A expressão criativa da criança está na relação com a capacidade criativa do docente para criar novas situações de compreensão”.

Os alunos da segunda série ao serem questionados em relação ao que pensam sobre o jogo na sala de aula, responderam:

Aluno D: *“Quando a professora traz joguinhos de feijão (bingo), aí eu gosto.”*

Aluno E: *“É bom, mas não me ajuda muito para aprender”.*

Aluno F: *“Acho bom, pois no jogo a gente aprende mais. Gosto de montar quebra-cabeça e bater figurinha”.*

Aluno G: *“É bom, a gente brinca, adianta um pouco”.*

Percebeu-se que eles vêem o jogo como uma diversão, mas que também ajuda no seu desenvolvimento cognitivo. Como diz Santos (1997, p. 114) “Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender”.

Observou-se também que demonstraram preferências por determinados jogos, que se acredita, são os que os alunos dominam, pois conforme Rocha (2000, p. 77), “As temáticas que as crianças escolhem para suas brincadeiras também se originam de parcelas da realidade que elas observam e/ou experimentam em sua vida cotidiana”.

Considerando que mesmo sendo jogos do seu conhecimento, constatou-se que, para os alunos, a aula também é um espaço de crescimento grupal, pois ao serem indagados de como gostariam que fosse a aula, responderam:

Aluno D: *“Como a professora faz está bom”.*

Aluno E: *“Fazer coisas mais difíceis”.*

Aluno F: *“Como está, acho que está bom”.*

Aluno G: *“Mais grupinhos, a gente aprende e um ajuda o outro”.*

Já se realizava com esta turma algumas atividades lúdicas, em que os alunos trabalhavam em duplas e em grupos maiores, mas não com a preocupação de que isso viesse ao encontro do interesse dos alunos. Porém, após as entrevistas, verificou-se que, com a intensificação do trabalho em grupo e das atividades lúdicas realizadas, houve contribuição para o crescimento intelectual e social dos alunos, visto que o auxílio entre os alunos era mútuo o que, tornou o processo de aprendizagem mais interativo. Confirma-se isso, por meio do que nos diz Rocha (2000, p. 63):

No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas, através da fala também interpretam como lúdicas, ações executadas pela criança com os objetos, que talvez, inicialmente, não tivessem essa natureza.

Assim, para que o processo de aprendizagem ocorra com facilidade, o trabalho em grupo é importante e possui papel de colaborador, embora os alunos explicitem seus limites. Quando questionados sobre quais suas maiores dificuldades em sala de aula, responderam:

Aluno D: *“Escrever eu escrevo, mas leio algumas palavras. Contas, faço um pouco”.*

Aluno E: *“Escrever que é mais difícil, ler eu consigo mais. As contas vou mais ou menos”.*

Aluno F: *“Eu sei ler um pouco, escrever até que escrevo, mas não bem. Nas continhas também me atrapalho”.*

Aluno G: *“Na leitura me atrapalho e quando escrevo sei que faltam letras. As contas sou todo esquecido”.*

Considerando estas falas, vê-se a preocupação que os alunos atribuem à dificuldade de ler, pois se dão conta de que ainda não conseguem estabelecer correspondência entre os códigos ortográficos e fonológicos. Outrossim, demonstram inquietação em relação ao seu processo de construção da escrita, pois reconhecem que, ao escrever, não o fazem corretamente, pois ainda faltam letras. Percebe-se também que encontram dificuldades na realização de atividades que envolvem o raciocínio lógico-matemático. Entende-se que a capacidade de calcular, ler e escrever estão interligadas, pois verifica-se que o trabalho com jogos desenvolvem, com maior eficiência, as noções de classificação, seriação, seqüência, espaço, tempo e medida, como nos mostra Kishimoto (1997, p. 100), “Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever”.

Assim a aprendizagem desses conceitos⁶ ocorreriam com facilidade pelos alunos, se houvesse preocupação em proporcioná-los por meio de atividades lúdicas.

Durante as observações, constatou-se que o benefício das atividades lúdicas não se limitava à aprendizagem cognitiva, mas também, à socialização dos alunos conforme o caso de um aluno que era retraído e irritava-se facilmente diante das dificuldades surgidas, o que dificultava ainda mais sua aprendizagem, pois logo desistia de participar delas. Atualmente, este aluno participa e enfrenta os desafios do aprender com naturalidade. Nesse sentido, a atividade lúdica contribui com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos porque “As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos como emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (Kishimoto, 1997, p. 96).

Assim, à medida em que se intensificaram as atividades lúdicas com os alunos percebeu-se que os mesmos demonstravam

⁶ Classificação, seriação, seqüência, espaço, tempo e medida.

entusiasmo e interesse pelas atividades escolares, resultando em avanço significativo dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Concomitantemente, o gosto e o aprimoramento pela leitura, bem como a resolução de cálculos, com facilidade e rapidez, foram visíveis. Isso demonstra que, por meio do lúdico também se aprende, pois a criança ao brincar assume o seu verdadeiro eu, demonstrando suas emoções, possibilitando também ao professor detectar e compreender suas necessidades de aprendizagem, o que facilita o seu trabalho de intervenção na superação das dificuldades apresentadas, de forma divertida e prazerosa.

Considerações finais

Embora limitado o tempo destinado à realização desta pesquisa, foi possível destacar alguns aspectos relevantes que merecem ser estudados com maior profundidade posteriormente.

Pelos dados analisados, conclui-se que o professor tem papel importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, por isso, sugere-se que ele busque diversificar suas ferramentas de trabalho, que considere e utilize, como fonte informativa para isso, os interesses e necessidades que os alunos apresentam no cotidiano.

O lúdico foi, neste trabalho, uma ferramenta percebida como fonte informativa, por meio das entrevistas realizadas com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, de interesse, o que possibilitou, após ser desenvolvido, um avanço significativo nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Esses, atualmente, trabalham com maior interesse, entusiasmo, responsabilidade, cooperação no grupo, em que um ajuda o outro, respeita as regras do jogo ou das brincadeiras, estendendo-se este respeito aos colegas o que resulta também, na aprendizagem de aspectos que haviam sido identificados, anteriormente, como dificuldades mais evidentes: a dislexia, disgrafia e discalculia.

Outro aspecto relevante foi que o lúdico tornou as aulas mais prazerosas, proporcionando um clima envolvente e tranquilo entre professor, alunos e contribuiu para à aprendizagem desses.

Em síntese, este trabalho torna público algumas das contribuições do lúdico à aprendizagem e sugere-se aos docentes que o tragam para sua prática pedagógica como uma alternativa, das diversas existentes.

Referências bibliográficas

AJURIAGUERRA, J. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DINELLO, Raimundo. *Pedagogia da expressão*. 4.ed. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1996.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÓPEZ, E. Mira Y. 1968. *A criança que não aprende*. São Paulo: Mestre Jou.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZY, Leonor; HAYDT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 1998.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. *Não brinco mais*. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *O lúdico na formação do educador*. Porto Alegre: Vozes, 1997.

_____. *Brinquedo e infância*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O desafio da inclusão

Andréa Bertoldo Ferraz
Dilceu Proença
Dione Pinto Grendene
Marlene Bernardete Manfio Bortolin
Vanderlei Boiani¹

Introdução

Desde muito tempo, a sociedade luta pela quebra de preconceitos que ela mesma coloca para pessoas que não estão dentro dos padrões que essa sociedade formaliza como normais.

Nos padrões sociais comuns, o portador de necessidades especiais passou por muitas situações de exclusão. Representando uma minoria da população, sempre foi considerado como pessoa diferente, à margem da participação no sistema econômico, político e social.

Atualmente, amplia-se a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular. Nesse contexto, infere-se que é importante que se reflita sobre o papel da escola, da educação escolar, diferentemente de outro tipo de educação (familiar, por exemplo), pois a escola tem como importante finalidade promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de certos conteúdos da cultura que são fundamentais para o indivíduo se tornar membro ativo no processo de construção da cidadania.

No nosso entendimento, a escola deve acompanhar o ritmo acelerado da modernização do mundo, abrir novos caminhos, tornar reais as aspirações de uma educação para o amanhã, atender a todos que, ansiosamente, procuram sua estrutura. Para isso, a escola precisa conhecer até que ponto está preparada para incluir o portador de necessidades especiais.

Com esta pesquisa de campo, pretende desenvolver-se um trabalho com pais de alunos e procurar conhecer a sua concepção

¹ Alunos do curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, regime especial.

em relação ao portador de deficiência, de modo a discutir seus mitos, barreiras, medos e empecilhos à atividade de inclusão.

Nessas perspectivas, objetivou-se identificar a concepção de pais de alunos normais, da 1ª série das duas escolas onde atuamos, em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Caminhos da pesquisa

Werneck (1992), coloca que “durante toda uma existência, homem e mulher se preparam para gerar filhos dos quais querem se orgulhar. Exibir, até, como se nele estivesse a prova irrefutável de quanto se saíram bem na vida”. A beleza, a perfeição, a vitalidade física, para a sociedade são aspectos de grande valorização. Sem perceber passou a rejeitar o que se opusesse a essas virtudes. Os sonhos da família acabam. Como explicar para a sociedade o “ser diferente?”.

Os seres diferentes sempre passaram por problemas de exclusão. Na Antigüidade, os portadores de deficiência eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição. Com o passar dos tempos esta idéia foi sendo repensada e, vagarosamente, mudanças ocorreram. O portador de deficiência se aproximou cada vez mais da sociedade, ao mesmo tempo em que descobertas do campo da Medicina, Biologia e da Saúde permitiram estudar o deficiente e procurar de respostas para seus problemas.

Segundo Freire (1979), quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio de sua realidade e procura soluções. Uma vez que sua realidade for compreendida, o homem terá condições de agir sobre o seu mundo, transformá-lo e adequá-lo de maneira que possa criar seu próprio mundo, seu eu e suas particularidades.

Assim, o encaminhamento metodológico do trabalho se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas com um grupo de seis pais de alunos normais, quatro da primeira série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso, de Nova Palma, e dois da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, de Pinhal Grande.

O instrumento utilizado foi composto com as seguintes questões:

- a) O que entendes por inclusão?

b) De acordo com a LDB, os portadores de necessidades educativas devem estar incluídos em classes regulares. qual a sua opinião em relação a seu filho freqüentar a classe que possui alunos portadores de necessidades especiais?

c) Diante desta inclusão, como você vê o relacionamento entre os alunos?

d) Como você prepara seu filho para relacionar-se com os alunos portadores de necessidades especiais?

e) Quais os aspectos positivos e negativos da inclusão de alunos portadores de necessidades educativas nas classes regulares?

O princípio investigatório baseou-se num trabalho de cunho qualitativo, pois se procurou estudar o contexto educacional e os sujeitos envolvidos dentro do contexto social e histórico em que agem e vivem, revisitando o cotidiano como cenário para a manifestação do sujeito.

A sociedade brasileira e o portador de deficiências

É neste século, que devido a uma noção fatalista da deficiência dos portadores de necessidades especiais, tenta isentar-se a família e o poder público do dever de educar os deficientes, criando instituições adequadas para os mesmo.

Foram pelas lutas pelos direitos das pessoas portadoras de deficiências, na década de 1980, que a prática da integração social se tornou presente. Foram, porém, os novos conhecimentos da comunidade científica, que perceberam a integração insuficiente para o contexto, considerando que esta população não participava de maneira plena e igual aos demais.

Por considerar que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecer a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge, denominado Inclusão. “Este é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos” (Mantoan, 1997, p. 47).

Da mesma forma, Sassaki, ao se referir à inclusão, diz que “conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”(1997, p. 41).

Assim, a pessoa com necessidades especiais deve encontrar, na sociedade, caminho propício para o seu desenvolvimento pela sua educação e qualificação para o trabalho. Se estiver inserido no processo, a sociedade se adapta as suas limitações.

O capítulo 5 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional lança, tanto para a escola como para toda sociedade, um desafio muito grande no que se refere à Inclusão. Fala-se em sociedade, pois a escola está inserida em um contexto social o qual se modifica com o desenvolvimento de sua gente, de sua tecnologia, de sua ciência, envolvidos em uma estrutura globalizada.

A escola, como uma instituição mediadora na construção do conhecimento, tendo como objetivo levar cultura para um número cada vez maior de pessoas leva para si uma gama de responsabilidade muito grande. “É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tenha papel muito importante, é da escola a maior parcela” (Mello in Mantoan, 1997, p. 13).

Nosso desafio, como profissionais a educação, será o de trabalhar por uma escola inclusiva, com qualidade de ensino, pois se sabe da importância da educação básica. A educação básica é a mola mestra do desenvolvimento econômico e social de um país. É claro que ela não está só neste desafio. Necessita-se de uma justiça que funcione, de uma saúde que abrigue a todos e de uma política comprometida com o cidadão. Porém, a escola, com seus profissionais, deve assumir este compromisso, acreditando que as mudanças são possíveis desde que haja uma transformação nos atuais moldes do ensino.

A escola traz consigo toda uma bagagem de cultura e de saberes que atendiam às necessidades de uma determinada época e clientela. Se antes o excepcional era eliminado da sociedade, hoje ele tem seu direito adquirido por lei, a qual o coloca como um ser igual às outras crianças, vivendo como as outras e recebendo dentro de um estabelecimento de ensino sua formação educacional. Para isso, há de se (re) pensar, com muita cautela sobre a estrutura escolar, nossa avaliação, nossa interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos pais e professores para atender a este aluno.

De certa forma, as autoridades de nosso país, atualmente estão se preocupando com a questão do portador de deficiência. Esta preocupação exige mudanças com relação à sociedade que aqui

está e, uma das preocupações é preparar um futuro no qual os preconceitos e as indiferenças estejam minimizadas.

Em 1993, a Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial - PNEE. Essa tem como características fundamentais a valorização e o respeito às diferenças das pessoas, a individualização dos serviços e a integração social e educacional dos indivíduos com deficiências. Nesse mesmo momento, encontrou vários obstáculos, como as diferenças regionais, a falta de um acompanhamento realista das propostas educacionais, o baixo nível de educação da população mais pobre que impede o diagnóstico e a identificação das deficiências de seus filhos e a falta de qualificação de professores e especialistas para trabalharem no ensino regular, com a inclusão dos portadores de necessidades Especiais.

É por estes e outros motivos, que se pode perceber o grande desafio da inclusão. A criação dos Parâmetros Curricular Nacional (PCN) nos aponta que a educação está aí como um direito de todos, sem preconceitos e indiferenças, mas esses não mostram aos professores como trabalhar a inclusão por meio das propostas oferecidas. Isso é reforço para que escolas ofereçam ao aluno portador de deficiência o fracasso, adquirindo assim um problema a mais.

Correia (1997) diz que a colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar, pelo contrário, caso a escola não consiga proporcionar-lhe uma educação apropriada, então o “despejá-la” na classe regular constituirá um ato irresponsável.

No Rio Grande do Sul, na década de 1990 surge o Padrão Referencial de Currículo (PRC), que com especificidade aponta alternativas de reconstrução curricular, dando atenção à “inclusão” de pessoas portadoras de deficiências ou, portadores de necessidades especiais no sistema educativo.

Há muita preocupação com problemas relacionados à economia, à política, à sociedade, esquecendo que dentro de tudo isto está inserido a educação e, nesta mesma educação, há pessoas que necessitam de algo a mais para tornarem-se capazes e fazerem parte desta mesma economia, política e sociedade.

Em termos gerais, a inclusão educativo - escolar diz respeito a um processo de educar-ensinar, unir crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiências, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico que assume distintas formas, segundo

as necessidades e características de cada aluno, considerando o seu contexto socioeconômico.

A inclusão representa uma via de mão dupla na qual, de um lado estão os portadores de deficiência e, de outro, a comunidade das pessoas consideradas normais. Esta afirmativa traz implícita uma outra: todas as providências em prol da inclusão escolar, não podem ser iniciativas apenas dos professores especializados. Sem o consentimento de todos os educadores, na escola, corre-se o risco de apenas, inserir o portador de deficiência ao convívio com outras crianças, sem que se efetivem, entre todos, trocas interativas calcadas na plena aceitação dos portadores de deficiência, fator indispensável para a valorização de sua auto-imagem e da sua auto-estima.

A escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo, onde as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido. A inclusão é um processo e não vai ocorrer efetivamente, por decreto de legisladores. Deve ocorrer ou ser desencadeada a partir de uma reforma no sistema escolar.

A efetiva socialização dos portadores de deficiência depende do êxito de sua inclusão escolar, sem desprezar o importante significado da integração familiar – primeiro núcleo social na vida de qualquer indivíduo. Fica então a pergunta: qual a concepção de pais de alunos normais da 1ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Zasso, possuem a respeito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular?

Para que ocorra a inclusão de fato, há a necessidade de uma ação recíproca entre alunos portadores de deficiência e alunos de classes regulares, isto é fator preponderante para diminuir os efeitos da discriminação, produzidos pela comunidade.

Segundo Pereira (1980, p. 3), “Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares.”

A visão dos entrevistados vai ao encontro do que diz Pereira, e a integração deve ocorrer como processo desde que ocorra uma preparação dos alunos e profissionais da área de educação, assim se o profissional estiver preparado para esse processo facilitará o desenvolvimento do trabalho e da aprendizagem dos alunos no sistema regular de ensino.

A atual política nacional da educação especial, no Brasil, entende a integração como “um processo dinâmico de participação

das pessoas num contexto relacional, legitimando sua intenção nos grupos sociais” (p.18) e ainda, integração escolar como “um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com necessidades educativas ou sem elas, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola”.

A integração no sistema regular de ensino pode ser um marco importante para proporcionar o surgimento de reformas no campo da educação, atingindo as modalidades de atendimento na área da educação especial, o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento, a formação de professores, as barreiras físicas, sociais e legais, entre outras.

A idéia de integração envolve basicamente reciprocidade, isto significa que vai muito além da inserção do portador de deficiência em qualquer grupo, pois os Portadores de Necessidades Especiais sentem-se mais valorizados e nessa convivência com os demais alunos, muitas vezes, rompem barreiras e preconceitos, mas respeitando as individualidades. Porém este é o primeiro passo para que, nas relações cotidianas, ocorra a integração, já que esta envolve a aceitação daquele que é inserido.

Como aponta Sasaki (1999), com essa finalidade a escola encontra-se perante um desafio, um duplo desafio: conseguir que todos os meninos e meninas do um País adquiram essas bases da cultura que lhes permitam inserir-se com maior igualdade de condições e, ao mesmo tempo, conciliar as diferenças individuais e conseguir com que eles tenham acesso a essa aprendizagem básica, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais. Acredita-se que este é um desafio difícil de se resolver na prática, porém, não impossível.

A família é o primeiro e talvez o principal grupo social em que vivemos; é nela que aprendemos a conquistar nossa individualidade e independência. Sabemos que com o nascimento de um filho fora dos padrões de “normalidade” gera-se no contexto familiar um clima de perplexidade e revolta, que devem ser superados com o passar dos tempos, dando lugar a comportamento e atitudes familiares que venham facilitar o bom desenvolvimento desta criança, favorecendo a sua formação autônoma.

A visão que a família possui do indivíduo deficiente é reflexo da historicidade social, pois não podemos esquecer que pertencemos a uma sociedade, e que esta influencia em nossa formação de valores.

Constate-se que alguns pais desta comunidade ainda conservam a cultura de seus antepassados e, sendo assim parece que poucos mudaram sua maneira de pensar em relação a esta problemática. O deficiente é considerado como um “castigo” para sua família. Uma prova disto é o uso das terminologias ainda utilizadas para nomear as pessoas com deficiências. Entre as terminologias usadas por alguns pais entrevistados e alunos “ditos normais”, pode-se citar: “loucos”, “retardados”, “descontados”, “debilóides”, e outros.

A imagem que a sociedade faz do deficiente como sendo um indivíduo dependente, apático e improdutivo, geralmente dificulta a sua aceitação pela família e, conseqüentemente, traz consigo um conceito negativo da deficiência, prejudicando o desenvolvimento e a integração social do deficiente.

Apesar de existirem problemas externos que interferem no seu processo de desenvolvimento, é certo que a família deva assumir parte da responsabilidade, pois é dentro dos limites dessa unidade social que a criança aprenderá a ser única, a desenvolver a individualidade e a tornar-se uma pessoa criativa, em busca da auto-realização.

Fonseca (1995, p. 112) coloca-nos que “o choque e a surpresa humilhante e culpabilizadora podem implicar um conjunto de atitudes afetivas que nada favorecem o desenvolvimento da criança”.

Com o passar do tempo, estes sentimentos vão sendo superados ou reduzidos, dando lugar a uma certa tranqüilidade em relação ao problema à medida que a criança começa a se desenvolver e aprender coisas novas.

É na família que as crianças vivenciarão e descobrirão os comportamentos e necessidades individuais e de grupo, que por enquanto é familiar, mas de certo modo carrega reflexos do comportamento do grupo maior, ou seja, a sociedade. A família tanto pode encorajar e facilitar, como limitar e distorcer o desenvolvimento do indivíduo.

É no contexto familiar que a criança deficiente deve encontrar um ambiente estimulador e organizado, favorecendo a formação de sua personalidade e o desenvolvimento de suas potencialidades. As relações afetivas e as atitudes positivas dos pais em relação ao filho deficiente contribuem para que ele adquira uma boa auto-estima, que refletirá no seu comportamento social.

A criança deficiente, como toda e qualquer criança, precisa de espaço e liberdade para desenvolver suas habilidades (valorização do seu potencial, tanto intelectual, como moral, físico, etc.), para tornar-se independente, “desenvolvendo a iniciativa, na busca de

soluções lógicas para seus problemas”. (Andrade, 1995, p. 48), pois a formação do indivíduo autônomo e atuante “depende da superação da coação dos adultos sobre o comportamento infantil” (Andrade, 1995, p. 49).

Considerações parciais

Não se esperam grandes revoluções neste campo, mas sim, esperamos que cada um que esteja envolvido diretamente com a inclusão, tenha um conhecimento que o auxilie na busca de uma maneira de processar essas mudanças.

Segundo o pensamento de Vygotsky apud Rabelo (1999, p. 20), “uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente”. A criança, em sua existência, é a mesma, precisa do outro para se socializar e crescer como pessoa e ser humano. Construir seu conhecimento por meio de sua interação com os demais fará do Portador de necessidades especiais um ser capaz como os outros, não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado como gente que pensa, sofre, ama, sorri, decepciona-se, porém que busca o que todo ser humano deseja, ou seja, ser feliz e aceito por todos.

A realidade de nosso país e de outros tantos dão conta de uma exclusão que se agrava cada vez mais em detrimento de uma política social inexistente. A falta de emprego, por exemplo, poderá levar ao rompimento da estrutura familiar, apresentando em seu meio vários problemas de: alcoolismo, drogas, prostituição infantil, trabalho infantil e escravo e a falta de conhecimento dos pais em estimular seus filhos, para oferecer-lhes um ambiente favorável, sadio, na busca por uma escola com qualidade de ensino. Com relação a isso Skliar (1999, p.26-27) diz que

no recente informe da Unicef, chamado de Educação para Todos (1999), se pode ler, entre os dados mais relevantes, que: mil milhões estarão no século XXI sem os conhecimentos necessários para ler um livro ou para assinar seu próprio nome; 855 milhões de pessoas serão analfabetas nas vésperas do novo milênio; 130 milhões de crianças em idade escolar crescem sem poder receber educação básica; um professor em Bangladesh tem que

atender a 67 alunos, enquanto que a relação professor/aluno na Guiné Equatorial aumenta para 909.

É óbvio que, nessas circunstâncias, falar de escola para todos significa uma brutal ironia ou, no melhor dos casos, uma metáfora ofensiva por parte de muitos governos e muitos governantes.

Diante dessas circunstâncias, qual seria o papel da escola e, especificamente, do professor para evitar a exclusão? É tarefa da escola resolver estes problemas que poderiam ser as causas da exclusão de um aluno? Se for papel do professor, qual é a formação que este deve receber para enfrentar todas estas diversidades que se remetem às necessidades especiais?

A história revela as fases da exclusão em que a sociedade transformou o atendimento segregado em integração e, hoje, em inclusão. Porém, essas fases não se processaram sempre ao mesmo tempo, e nem com todos.

A inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos. Mesmo sendo muito recente, o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança que será incluída torna-se fundamental neste processo. Rabelo (1999, p. 20) cita que “hoje, o grande desafio é a elaboração da política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social”.

É a própria história que se encarrega de nos revelar as mudanças em nome da religião ou em nome das guerras éticas que marcarão para sempre a crueldade e os horrores cometidos. Isso demonstra com muita clareza o que o ser humano é capaz de fazer com se semelhante.

Por isso, mudar é necessário e urgente, pois a sociedade caminha para uma pós-modernidade, na qual, certos valores e atitudes com relação ao PNE não terão mais razão de ser. “Nossa sociedade está se tornando cada dia mais complexa: a diversidade aumenta. Com isso, imperceptivelmente, também nossa forma de compreender o mundo e a nós mesmos” (Mantoan, 1997, p. 48).

Temos dois caminhos a seguir: ou saímos da rotina como sugere Freire (1979), e buscamos inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou ficamos discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da sociedade. Que garantias têm de que a Inclusão terá sucesso? Ou quando estas mudanças realmente

ocorrerão na prática? Essas respostas só serão respondidas quando passarmos dos discursos e dos debates para a prática em toda sua plenitude.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Zahar, 1981.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Disciplina escolar e cidadania: Uma abordagem psicogenética à questão dos limites. Dois Pontos – Teoria & Prática em Educação. Belo Horizonte, 21, p. 48 – 50, vol. 3 outono/inverno 1995.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial Política Nacional de Educação Especial: livro 1 /MEC/SEESP – Brasília: 1988.
- BRASIL/ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo: Saravá, 1988.
- BRASÍLIA, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394 de Dezembro de 1996.
- CORREIA, Luís Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FONSECA, Vitor da. – Educação Especial: Programas de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JANUZZI, G. Mudanças de atitudes da escola frente a integração. 2º Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Centro Educacional, Revista Vivência, n.º 14, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.
- PEREIRA, O. e outros. Educação Especial – Atuais Desafios, Interamericana, Rio de Janeiro: 1980.
- RABELO, Annete Scotti. Adaptação curricular na inclusão. *Revista Integração*. Secretaria de Educação Especial do MEC- ano 9, nº 21, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação & Realidade*, v.24, n. 2. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, jul/dez 1999, p. 16-31.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Processo de produção do material didático para educação a distância

Alessandra Vieira Zancan
Ana Rita Fontoura da Rocha
Barbara Raquel Escobar de Oliveira
Caren Lucia Englert Nunes
Celida Maria da Silva Leite
Elizete de Fátima Silva dos Santos
Fabiana Correa Mota
Léa Terezinha Pouey Lima
Marilei Freitas de Freitas
Mirquelen Barcelos
Norma Parmeggiani Segala
Vanessa Martins Leite da Silva¹
Luisa Furtado de Mendonça da Costa²

A utilização crescente de tecnologias de informação e comunicação tem influenciado, fortemente, os ambientes educacionais gerando novas formas de pensamento, aprendizagem, relacionamento e de ensino. Nesta tendência evolutiva, percebe-se que a educação a distância (EAD) poderá contribuir para promover algumas mudanças na educação brasileira. Isto por ser uma modalidade de ensino a qual favorece estudantes de diferentes idades e situações financeiras; que podem estudar em grupo ou individualmente; que se utilizam de materiais auto-instrutivos impressos ou disponíveis na Internet e que podem se comunicar por meio de diferentes meios.

No entanto, o que se vê hoje é bem diferente do que se poderia prever como solução dos problemas educacionais nacionais em que se percebia que fazer da educação comunicação de massa era a principal vantagem da EAD:

- Pode alcançar um numero grande de pessoas e grupos, mesmo que separados por grandes distâncias, físicas e sociais.

¹ Alunas do curso de Pedagogia: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

² Professora no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

- Facilita a aprendizagem no próprio lar ou lugar de trabalho, evitando a necessidade de locomoção até um centro docente e permitindo o uso do tempo disponível.

- Adapta-se ao ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, podendo ser realizada individualmente ou em grupo.

- Ao alcançar muitas pessoas e economizar transporte, alojamento e alimentação, bem como tempo de ausência do trabalho, reduz o custo de capacitação por estudante (Bordenave, 1986, p.36).

O autor acreditava, também, que seria uma modalidade de ensino que deveria requerer poucos instrutores para elaborar os materiais didáticos, ampliando a ação dos especialistas. Essa massificação deveria baratear os custos com o investimento inicial. Naquela época ele já argumentava a limitação de se introduzir novas orientações pedagógicas que favorecessem uma participação ativa dos alunos, bem como desenvolver a consciência crítica por meio da práxis. Identificando esta evolução da EAD como um desafio para as novas gerações de educadores.

De fato, o desafio está posto e pelas experiências anteriores, percebe-se que esta prática não reduz custo, não diminui o tempo de dedicação dos docentes para produção e acompanhamento dos cursos e muito menos é permitido estender, de forma massificada, a um contingente muito grande de pessoas.

Diante disso, acredita-se que a produção de material didático é fator decisivo para o êxito de qualquer iniciativa em EAD. Vários são os requisitos exigidos da equipe multidisciplinar responsável pelo projeto e elaboração dos cursos, como coerência com a proposta pedagógica da instituição, atendimento aos objetivos claramente definidos, espaço para socialização e construção de novos conhecimentos.

Em face da mudança de paradigma, percebe-se que é necessário formar os futuros profissionais da educação mantendo uma proximidade com essa realidade, visto que não havia experiência prévia na modalidade. Dessa forma, tornou-se imprescindível conduzir o grupo a um contato mais próximo com a cultura à distância, apoiada no suporte tecnológica.

Por isso, optou-se por iniciar um trabalho experimental em modelagem didática para um curso a distância ainda, durante a graduação, visando a relacionar teoria e prática por meio de um trabalho colaborativo envolvendo educandos e educadores.

A dinâmica da disciplina de prática de ensino revelou peculiaridades distintas envolvendo os ambientes de sala de aula convencional e momentos de aprendizagem no laboratório de

informática de modo simultâneos. Numa primeira etapa, no laboratório de informática, o objetivo foi estudar e conhecer as características da EAD por meio de cuidadoso exame de material disponível na rede e na biblioteca. Ainda nesta fase do trabalho, o grupo visitou alguns espaços de ensino gratuito e a distância e desenvolveu projeto para o levantamento e esclarecimentos de alguns conceitos, características, vantagens e desvantagens da EaD tais como: viabilidade de aplicações nas diversas áreas de conhecimento; níveis de interatividade, comunicação síncrona e assíncrona; características pedagógicas de utilização das diversas formas de comunicação e fatores fundamentais para o sucesso da EAD. A tarefa seguinte passou a ser a escolha do ambiente para, finalmente, partir para elaboração de material didático.

Para uma melhor compreensão do contexto atual, tornou-se necessário, para o grupo, fazer uma retrospectiva histórica com intuito de situar e perceber que profissional é este que as instituições precisam preparar.

A mudança paradigmática

Nas últimas décadas, as fortes influências que a sociedade vem sofrendo são dos paradigmas da ciência. A Revolução Científica trouxe para a humanidade a idéia de que, para conhecer, é preciso dividir, classificar, para depois tentar compreender as relações das coisas em separado.

Segundo Behrens (2002), a revolução industrial evoluiu para a revolução tecnológica trazendo contribuições significativas para a humanidade. No entanto, se por um lado, esta revolução trouxe avanços e desenvolvimento, por outro, apresentou a tecnologia a serviço de um sistema capitalista que levou a massificação e a um comprometimento da visão do homem e da visão do mundo.

Behrens (2002, p. 1) cita Morin e Moigne para afirmar que até o início do século XX – quando ela entra em crise – a ciência clássica se fundamentou sobre os quatro pilares da certeza que tem por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem; o princípio de separação; o princípio de redução; o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária.

A educação, em todos os níveis de ensino, ainda mantém uma forte impregnação do pensamento conservador, demorando a absorver as mudanças geradas pela revolução tecnológica. Grande número de professores percebe a tecnologia como a utilização da

técnica pela técnica, na busca da eficiência e da eficácia, das verdades absolutas e inquestionáveis e das evidências concretas.

Freire (1979) alerta que humanismo e tecnologia não se excluem, mas que o homem não deve ser reduzido a um objeto da técnica, a um autômato manipulável. Nesse processo de transformação, o educando deve buscar uma formação ética e solidária e assumir seu papel como sujeito histórico.

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo, prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (Freire 1979, p. 22).

A escola precisa oferecer situações que envolvam e responsabilizem os educandos por uma aprendizagem solidária. Passa-se de uma escassez para o excesso de informação e a escola precisa definir o que fazer com todo este volume acumulado. Nenhum ser humano consegue abarcar tudo e é aí que educadores e educandos precisam aprender como pesquisar, acessar, analisar e transformar as informações em conhecimento.

A sociedade do conhecimento, tende para superação da reprodução para a produção, pois o paradigma conservador era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista.

Trabalhar com as tecnologias, que são poderosas ferramentas de resolução das compreensões, pode construir as melhores pontes entre os conhecimentos disponíveis e as atuações necessárias. Da mesma forma que a cultura é um instrumento mediador, as tecnologias são também, os instrumentos que o homem cria e utiliza. Ensinar a trabalhar com a tecnologia e adaptar-se e desenvolver atividades cognitivas novas.

Nesse contexto de mudança, as universidades e seus professores precisam refletir sobre as reais necessidades que os alunos irão enfrentar em suas profissões e em suas vidas. A sociedade do conhecimento vem trazendo novos enfrentamentos para a população, pois as exigências na formação de cada área profissional tendem a mudar e o educando precisa estar preparado para estas transformações. Portanto, a formação deve contemplar um espaço aberto para o diálogo, para a busca incessante do novo, do desejo, da pesquisa, em busca da autonomia e da produtividade.

O que foi visto até aqui reforça e esclarece que o grupo tem assumido para trabalhar como opção de colocar o educando como centro do processo educativo e atuando como um sujeito ativo. A

questão que se levanta é: em que medida é possível conseguir este nível de diálogo, cooperação, colaboração e autonomia num processo educacional à distância? Seria possível desenvolver uma prática educacional de qualidade nestas circunstâncias ou esta prática tem sido adotada somente como uma forma econômica de massificar o ensino?

Este artigo é o resultado de uma reflexão conjunta de um grupo constituído de educadores e educandos do curso de Pedagogia da Unifra que buscou compreender, experimentar e projetar um módulo para EAD com intuito de esclarecer, dentro do próprio grupo, alguns conceitos chaves. Num primeiro momento, houve a necessidade de deixar claro de que modalidade de ensino que se queria, para depois buscar um ambiente que propiciasse os requisitos básicos identificados pelo grupo para projetar seus módulos de ensino.

O que é educação a distância?

A EAD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitem o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos e orientação à distância.

Para Chermann e Bonini (2000, p. 17), o conceito de EAD é “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes”.

Deve ser uma estratégia de ampliação do acesso à educação tanto das pessoas que em momento adequado não tiveram possibilidade de estudar como para aquele que precisa se atualizar e complementar seus estudos, ou seja, não se pretende mais uma forma de segregação social distanciando ainda mais os grupos sociais. A EaD deve ser encarada como modo de educação de qualidade tanto quanto se pretende com a presencial, garantindo cidadania e autonomia a todos.

Por isso, Neto (1998, p. 4) afirma que

a educação à distância sempre deverá ser considerada no contexto da Educação e, portanto, como a Educação, necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza

cultural. A educação à distância de modo algum pode ser concebida como um distanciamento da educação.

A EAD enfatiza a autonomia dos estudantes em relação à escolha de espaço e tempo para estudo. O resultado disso, é que uma parte importante das matrículas do sistema é formada de trabalhadores adultos que buscam capacitação e atualização profissionais além de especializações.

No mundo inteiro esta forma de educação tem se difundido e se ampliado de maneira significativa, com registros de sucessos e fracassos. Tem sido uma trajetória observada, pesquisada, criticada e avaliada o que permite um acervo importante para ser analisado.

No panorama internacional, a EAD se caracteriza pela diversidade de modelos, de objetivos e de meios colocados à disposição dos usuários. Cada país foi em busca da criação de seus próprios modelos.

Segundo Neto (1998), um aspecto interessante para análise é a predominante utilização de texto impresso associado a programas de TV em circuito aberto além dos encontros presenciais de tutoria no desenvolvimento de cursos a distância. Ficando restrito o uso de telecomunicação interativa, mesmo nos países que mais avançaram na aplicação de tecnologia à educação.

O autor destaca algumas tendências básicas em qualquer aprofundamento da reflexão sobre o panorama atual da EAD (p. 7):

a) apesar de uma extensiva utilização como reposição de escolaridade perdida nos dois últimos decênios deste século é nítida a tendência de relacionar a EAD com a educação pós-secundária e a educação continuada;

b) passado um primeiro entusiasmo ingênuo com as potencialidades das "novas tecnologias", no campo da EAD, parecem que encontraram seu lugar cuidadosos estudos de viabilidade mais centrados nos objetivos educacionais a atingir do que no pseudo-avanço metodológico pelo uso de produtos tecnológicos de última geração;

c) não obstante a manifestação de forte convicção sobre a necessidade de conceber a EAD no contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais, o sentido de cooperação interinstitucional e internacional no campo da EAD, vem se concretizando por meio de redes e consórcios, tanto promovendo o intercâmbio de informações como o de ações.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, orienta a prática da EAD em seu art. 80 com o seguinte

texto: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação”.

O que a Internet oferece para um planejamento adequado de curso

Este tem sido um ponto bastante complexo e que suscita uma série de reflexões e estudos. É preciso, em primeiro lugar, ter presente as demandas existentes para uma produção adequada de material didático a ser desenvolvido em determinados cursos. Precisa-se detectar as necessidades da comunidade, sejam elas internas sejam externas, de modo que se possa traçar os objetivos com maior clareza. Assim que os objetivos estejam claros e coerentes com o projeto pedagógico, inicia-se a elaboração do curso.

Para o planejamento adequado do material didático, é preciso levar em consideração o processo de aprendizagem dos educandos de maneira que permita a participação de múltiplos sujeitos por meio do processo comunicativo, ou seja, permita que a comunicação se faça numa via de "mãos múltiplas", interativa e não na forma linear de mão única e isso as modernas tecnologias favorecem.

A interatividade é o que permite ao usuário um nível satisfatório de participação e de intervenção no funcionamento e no controle dos acontecimentos. Diferente dos meios de comunicação de massa, que funcionam baseados somente na transmissão, simulando programas interativos que, na verdade, apresentam uma falsa interatividade. (Silva, 2002)

Segundo o autor, a interatividade e a tendência geral de interligação entre homem e a máquina, que ocorre por exemplo na utilização de editores de texto; homem e o homem, que ocorre nas trocas de e-mails e também nas salas de bate-papos; máquina e máquina, ocorre nas ferramentas de buscas automáticas. Esta nova visão é a responsável pela transição entre a lógica de distribuição, por meio da transmissão, para a lógica da comunicação por meio da interatividade.

Essa transição, entre transmissão e interatividade, é muito importante para tudo que se refere à informação e comunicação, principalmente para que haja uma maior preocupação, daqueles que estão diretamente envolvidos, na revisão dos seus atuais métodos utilizados.

Um ambiente interativo em sala de aula requer a participação dos alunos, professores, funcionários e direção inclusive na estrutura do próprio ambiente.

Em muitos casos, a sala de aula presencial não se encontra em sintonia com a interatividade, por isso cresce a preocupação quanto à EAD, que não envolve apenas aspectos físicos, mas também outros como: psicológico, social, lógico, cultural, econômico, filosófico, entre outros.

Segundo Silva (2002), os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade na informática, no ciberespaço, na arte digital, na teoria da comunicação aberta. Mas para que realmente exista, é preciso: participação-intervenção: participar não é apenas dizer “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; bidirecionalidade-hibridação: comunicação é o produto conjunto da emissão e da recepção, e co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; permutabilidade-potencialidade: comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexão.

A aprendizagem pela interatividade não significa, necessariamente, que tenha que ser entre educador-educando e educando-educador, esta troca poderá ser também entre educador-educador e educando-educando. Neste contexto, surgem os termos relacionados às aprendizagens participativas conhecidas como cooperação e/ou colaboração.

Não há consenso quanto à definição destes termos, mas, internacionalmente, convencionou-se chamar de Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (CSCL) quando se tem a intenção da construção de algo em comum. O Trabalho Cooperativo Apoiado por Computador (CSCW) é quando há, principalmente, ferramentas de comunicação e de controle de documentos.

Aprendizagem cooperativa

Para Guerra (1999), a aprendizagem cooperativa é um caminho para pensar a respeito da condução do processo educacional. Esclarece que a cooperação na aprendizagem não é alguma coisa nova, mas sim, a idéia de aprendizagem cooperativa como um sistema particular de aprendizagem. Ela beneficia os aprendentes tanto individual como coletivamente.

O autor afirma, baseado em McConnell, que a aprendizagem cooperativa tem as seguintes características: ajuda a clarificar idéias e conceitos pela discussão; desenvolve o pensamento crítico;

fornece oportunidade para os aprendizes trocarem informações e idéias; desenvolve as habilidades de comunicação; oferece um contexto em que os aprendizes podem ter controle sobre sua aprendizagem em um contexto social; fornece validação de idéias individuais e de formas de pensamento pela conversação (verbalização); múltiplas perspectivas (reestruturação cognitiva); e argumentação (resolução de conflito conceitual). (Guerra, 1999, p. 55)

É a técnica com a qual os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando a adquirir conhecimento.

Com as novas tecnologias, o processo ensino-aprendizagem baseado na cooperação passou a contar com mais recursos, como os ambientes de educação a distância por meio da televisão, redes de computadores e espaços virtuais. A Internet, por exemplo, possui ferramentas de cooperação assíncrona (correio eletrônico, newsgroups e listserves) e ferramentas de cooperação síncrona (vídeo conferências, editores cooperativos, sessões de chat).

Alguns estudiosos acreditam que ela se difere da aprendizagem colaborativa por determinar hierarquias entre indivíduos e focar mais a organização e gerenciamento das informações do que a construção de algo em conjunto. No entanto, ambos os termos têm sido utilizados para se referir à interação de integrantes de um grupo para atingir um objetivo comum.

São consideradas bases da aprendizagem cooperativa: responsabilidade individual pela informação reunida pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os estudantes sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos o tenham; entendimento real de uma dada informação, tendo que explicá-la a outros membros de um grupo; desenvolvimento de habilidades interpessoais, que serão necessárias em outras situações da vida do sujeito; desenvolvimento da habilidade para analisar a dinâmica de um grupo e trabalhar com problemas; forma comprovada de aumentar as atividades e envolvimento dos estudantes; e um enfoque interessante e lúdico.

Aprendizagem colaborativa

Sobre a Aprendizagem Colaborativa, o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (Dieb) traz os seguintes conceitos:

Termo relacionado ao processo de criação compartilhada, na qual dois ou mais indivíduos, com habilidades complementares,

interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. A colaboração cria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento.

Na aprendizagem colaborativa, as interações ocorrem em um ambiente caracterizado pela ausência de hierarquia formal, com respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de idéias e questionamentos. Apesar de ser utilizado muitas vezes com o mesmo sentido dado ao termo aprendizagem cooperativa, alguns estudiosos definem a colaboração como o trabalho conjunto, em prol de um objetivo comum, sem uma divisão de tarefas e responsabilidades.

Segundo Behrens (1998), a exigência de tornar o aluno um competente produtor do seu próprio conhecimento implica valorizar a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, o questionamento e, para tanto, exige que o professor reconstrua a prática conservadora que vem desenvolvendo em sala de aula. Os ambientes educativos devem ter como foco central a autonomia, a criatividade e o espírito investigativo.

Brna (1998) assume o uso do termo colaboração dando a ele quatro significados, a saber: se a tarefa é dividida em partes controladas por diferentes colaboradores, ou, então, sem nenhuma divisão da mesma; se a colaboração é entendida como um estado ou como processo. Neste ponto de vista, os participantes estariam cooperando em um processo e mantendo a colaboração como um estado; se é um meio para o aprender, ou um fim em si mesma e se a relação contratual entre os participantes em uma colaboração é formal ou não.

O educador tem como desafio presente, optar por metodologias que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas. O computador é um instrumento que serve como suporte para ação docente. Para Garcia (1999), dentre as ferramentas que têm auxiliado nesse processo, destacam-se:

- correio eletrônico: O e-mail é um serviço de troca de mensagens entre usuários da Internet. É o serviço mais utilizado e de maior amplitude, pois permite o compartilhamento de mensagens com pessoas de outras redes. Como ferramenta educacional, o e-mail é utilizado para a troca de mensagens pessoais, entre alunos, entre professores e alunos, entre escolas, e sobre os assuntos mais variados. É também utilizado para a participação em projetos educacionais e cursos de educação à distância. O correio eletrônico tem a seu favor a possibilidade de quebra do tempo real, permitindo

a assincronicidade na aprendizagem e na participação de projetos educacionais.

- listas de discussão: É um banco de dados de pessoas ou endereços na Internet, em que as mesmas estão interessadas em discutir algum assunto em particular. Quando uma mensagem é enviada para uma lista de endereços, esta é automaticamente repassada para todos aqueles que fazem parte do banco de dados. O uso pedagógico das listas se verifica quando todos os participantes recebem informações veiculadas na lista, possibilitando a criação de fóruns de debate entre grupos de alunos e professores com o mesmo interesse em um determinado assunto, ou ainda, ser uma clínica de professores ou educadores de uma forma geral.

- telnet: Permite conectar um computador a localidades remotas como se ele fosse um terminal daquela localidade. Quando se usa o telnet, estabelece-se uma comunicação bidirecional em tempo real com o hospedeiro remoto. Para fins educacionais, conecta-se a algum hospedeiro na Internet para processar informações, fazer consultas, ou mesmo pesquisar diferentes assuntos.

- FTP (File Transfer Protocol): O Protocolo de Transferência de Arquivos na Internet é um aplicativo tradicional para receber ou carregar arquivos para o computador.

- WWW (World Wide Web): Ela reúne os recursos da Internet do mundo em forma de documentos, ou telas, que podem ser visualizadas pelo usuário. A www é um sistema distribuído que armazena dados e informações em muitos computadores. Sua arquitetura é baseada no modelo de cliente/servidor. A hipermídia é a base do www, em que a mídia refere-se ao tipo de dados ou documentos encontrados na Internet. A Hipermídia tem como característica a não linearidade dos documentos, nela se pode viajar para diversas partes de uma página de hipermídia e explorar estes arquivos da forma que se desejar. O uso educacional da www tem sido maior por parte de alunos e professores. Cada vez mais as escolas estão ingressando neste mundo, possibilitando que alunos e professores pesquisem sobre qualquer assunto.

Planejamento e elaboração do material didático

Esta experiência foi originária do projeto interdisciplinar de prática de ensino envolvendo educandos e educadores do 4º semestre do curso de Pedagogia da Unifra, no ano de 2002. O objetivo do projeto foi produzir material didático para educação a distância. Apesar do seu caráter experimental, o desenvolvimento se

deu durante o semestre letivo com atribuições específicas entre todos os envolvidos. Esta prática viabilizou-se a partir da necessidade de mediação conteúdo-expressão escolar e não-escolar e por meio da disponibilidade de incorporar a Internet no planejamento e elaboração do material didático ainda dentro do curso de formação.

Para Litwin (1999), a qualidade dos materiais produzidos e os vínculos que se estabelecem entre professor e alunos com objetivo de favorecer os processos de conhecimento têm significação específica quando se fala em EAD.

Para montagem de um curso piloto, os educandos (futuros educadores) tiveram a oportunidade de vivenciar a importância do trabalho em ambientes colaborativos para a aprendizagem e troca de experiências entre os sujeitos. Pois, como foi visto, as redes de computadores são ferramentas que favorecem esta modalidade de aprendizado que deve ser potencializada nas escolas. Por meio das trocas colaborativas, os educandos exercitaram suas autonomias na aquisição de novos conhecimentos e os educadores foram facilitadores, orientadores de estudos, motivando os educandos a atingirem seus objetivos.

No trabalho em grupo, procurou deixar-se o sujeito como elemento central entre o ambiente físico e social, por acreditar na transformação contínua e interativa partindo do nível individual para a construção do grupo.

Tatagiba e Filartiga (2001, p. 28) ressaltam as contribuições do construtivismo para o processo de construção do grupo:

No processo de elaboração, a pessoa entra em contato com a sua realidade, que é o concreto para ela, partindo das experiências que viveu, conhece e domina. O concreto, então, proporciona um desenvolvimento de idéias para produção de novos conhecimentos.

O vínculo entre a parte teórica estudada e a produção de material didático permitiu a construção de relação teoria/prática, pois o objeto de estudo programático não foi apenas trabalhado em sala de aula, mas foi experienciado na realidade, destacando essencialmente, a possibilidade de interação entre sujeitos e objetos, evidenciando concretamente que o conhecimento não advém nem dos sujeitos nem dos objetos, mas de suas interações (Piaget, 1976).

A tarefa seguinte, após a formação dos grupos, foi pesquisar e identificar um ambiente para instalação dos módulos de ensino que permitisse um nível satisfatório de interatividade. O ambiente escolhido foi o AulaNet por ser um ambiente de aprendizado cooperativo baseado na web. Tal escolha se justificou por ter

presentes as características elencadas pelo grupo, além de não exigir dos conteudistas (como são chamados os professores responsáveis pelas disciplinas) conhecimentos profundos de programação para internet.

O AulaNet oferece um conjunto de mecanismos de comunicação, coordenação e cooperação deixando o educador livre para programar seu material didático. (Lucena, 2002).

Para a criação dos módulos, não ficou preestabelecido um critério rígido quanto ao formato, metodologia e organização. Cada educador, no seu espaço de aula e em conjunto com o seu grupo, adotou uma proposta baseada na crença do que seria um bom curso presencial adaptado e transportado para modalidade à distância. Foi possível perceber que, na maioria das aulas propostas, estavam presentes atividades com objetivos de levar os educandos a sistematizar os conteúdos estudados, propiciar construções e reflexões a cerca do estudado, levar o educando a relacionar teoria e prática além de orientar os alunos em busca de leituras complementares.

O emprego das tecnologias de informação e comunicação, deverá ampliar as possibilidades comunicativas entre os sujeitos a fim de criar e transformar conhecimentos visando à expansão da autonomia pessoal nos processos de aprendizado.

Considerações finais

A característica do desenvolvimento do projeto de prática de ensino refletiu um grau de comprometimento de grupo e dedicação tanto dos educadores como dos demais participantes. Ainda durante o curso, o grupo se encarregou na elaboração e montagem deste artigo contendo os conteúdos trabalhados e descrição do andamento do processo. As sucessivas revisões dos textos exigiram do educador e dos educandos um contínuo acompanhamento, que em boa medida, garantiu efetivamente a participação de todos. Procurou-se preservar a liberdade de expressão e a construção da autonomia.

Esta proposta poderá ser uma efetiva contribuição para o futuro desenvolvimento de ensino qualificado, pois ao término do semestre sobre a EAD conclui-se que, em primeiro lugar, os educadores devem estar cientes de que as novas tecnologias não podem ser vistas apenas como recursos que servem para tornar as aulas mais interessantes e sim, como instrumentos dotados de inúmeras possibilidades. Favorecem o desenvolvimento do educando de forma

global, colaborando para a reflexão individual e coletiva, de seu papel na sociedade buscando interagir de forma consciente e solidária nas suas inter-relações com os outros e com o mundo.

O processo de aprendizagem determina diferentes concepções dos modos de ensino. Das várias significações atribuídas ao ato de ensinar, cabe destacar as duas que parecem dominar, atualmente a prática pedagógica: a que concebe o ensino-aprendizagem como uma simples transmissão e a que o concebe como um trabalho de descoberta-pesquisa. Essas concepções determinam modos de aprendizagem que, por sua vez, caracterizam formas diferentes de relação pedagógica.

Fica clara a importância de um educador criativo fornecendo meios para que seus educandos possam acessar as informações, apropriar-se delas e transformá-las em conhecimento. Para isso, ele deverá preocupar-se em desenvolver mecanismos para que os educandos possam avançar, adquirir e aprofundar seus conhecimentos, por meio de instrumento básico que é a linguagem.

Pode-se concluir que a EaD, como uma forma de comunicação pedagógica bidirecional, amplia a oferta educativa para atender aos interesses e à demanda social, permitindo o atendimento de alunos das mais diversas regiões geográficas ampliando seus conhecimentos nos diferentes campos do saber.

Referências bibliográfica

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. 2002. Disponibilizado em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/tec/tectxt3.htm>. Acesso em 1º/10/02.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. Pode a Educação a distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil. 1988. *Tecnologia Educacional*. 34-39.

BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Diário oficial da União, 20/12/1996.

BRNA, P. 1998. Modelos de colaboração. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, n.3, set., p. 9-15.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol 1. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHERMANN, Mauricio e BONINI, Luci Mendes. *Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet*. Universidade Braz Cubas: EPN, 2000.

DIEB (Dicionário Interativo da Educação Brasileira). Disponibilizado em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario2001/2002>. Acesso em 1º/9/02.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUERRA, Antonio Fernando S. *Uma experiência com ambientes de aprendizagem cooperativa: a educação em áreas costeiras através de páginas web*. 2002. Disponibilizado em: <http://cehcom.univali.br/educado/projqualificguerra.doc> Acesso em 13/9/02.

LITWIN, Edith. 1999. Desafios, recursos e perspectivas da educação a distancia. *Revista Pátio*. V. 3, n. 9. maio/Jul. p.16-19.

LUCENA, Carlos J. P. *O ambiente Aulanet*. 2002. Disponibilizado em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/projects/sapiens/Reports/rf2000/node25.html>. Acesso em 1º/10/02.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. *Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. 1998. Disponibilizado em: http://www.intelecto.net/ead_textos/lobo1.htm. Acesso 20/9/02.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SILVA, Marcos. *Novas tecnologias na educação: interatividade*. 2002. Disponibilizado em: www.geocities.com/celitaparreiras/inter.htm.15k. Acesso em 1º/9/02.

_____. *Ferramentas de suporte à interatividade via www*. 2002. Disponibilizado em: www.pgje.ufrgs.br/~silviab/espieufrgs/espie00004/ferramentasinteratividade.html-9k Acesso em 01/09/02.

TATAGIBA, Maria Carmen e FILARTIGA, Virginia. *Vivendo e aprendendo com grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORELHA DO LIVRO

Investir em educação vai muito além do que construir escolas e equipá-las com os mais avançados métodos e equipamentos tecnológicos.

Fazer educação de qualidade é, antes de tudo, qualificar os recursos humanos que vão conviver diariamente com nossos alunos.

Ao partir dessa premissa, as administrações municipais da região Centro do estado têm trabalhado intensamente na valorização e qualificação de seu magistério, independente de amparo legal e do destaque que a LDB tem dado a este segmento da educação.

Mas está comprovado, também, que o êxito do processo educacional não depende apenas do nível de formação inicial do profissional do magistério. Os conhecimentos renovam-se, as práticas se modificam. O acesso às inovações é um direito do profissional que é comprometido com um bom desempenho de suas funções durante o tempo que as exercer. Cabe ao poder público, prover educação de qualidade a todos os cidadãos.

A rede municipal de ensino, na maioria dos municípios por suas características zonais e a distância de municípios-sedes de onde há universidades, apresenta uma dificuldade natural de prover a seus docentes o acesso a cursos regulares de graduação ou pós-graduação.

Conhecendo a difícil realidade dos municípios e a conseqüente necessidade que os mesmos têm de investir na qualificação de seu magistério, o Centro Universitário Franciscano, ao oferecer o curso de Pedagogia, habilitação Anos Iniciais de Ensino Fundamental, surgiu como uma luz no túnel, em apoio aos municípios.

Uma parceria, na forma de convênio, autorizou que um programa de capacitação em serviço oportunizasse a professores das redes municipais de ensino da região Centro do estado a continuação do exercício de suas funções docentes e, ao mesmo tempo, estudassem em determinados períodos do ano letivo, sem prejuízo de suas reais funções.

Apesar de muitas resistências e grandes dificuldades a enfrentar, o desafio foi lançado e hoje, após três anos de curso, nossos professores estão vendo a concretização de um sonho, quase impossível para a maioria, tornar-se realidade.

Aliado a todo esse processo de oportunidades aos docentes, merece destaque também a implantação dos novos planos de carreira do magistério municipal. Eles devem contemplar requisitos

efetivamente necessários ao permanente desenvolvimento dos profissionais do magistério, garantia também de uma educação de qualidade.

Todo este empenho e valorização têm o objetivo de oferecer aos alunos das redes municipais de ensino uma educação de qualidade, comprometida com os valores humanos e sociais e reconhecido em todos os segmentos.

Queremos alunos críticos, criativos, solidários e preparados para enfrentar os desafios e as dificuldades que um mundo competitivo como o nosso oferece. Queremos que nossos alunos, se não puderem ser os melhores, saibam encontrar o caminho para suas conquistas pessoais e coletivas.

Clarice Diefenbach Xavier
secretária municipal de Educação e Cultura
de São Pedro do Sul.