

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001944



FE

TCC/UNICAMP R341f

A formação continuada do professor:
memórias e reflexões de uma professora em exercício

2005

LUZIA CHRISTINA TORRES RHEDER

CAMPINAS

2004

LUZIA CHRISTINA TORRES RHEDER

A formação continuada do professor:
Memórias e reflexões de uma professora em exercício

Trabalho de conclusão de curso (TCC),
apresentado como exigência parcial para o curso
de Pedagogia da Faculdade de Educação da
Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio
Antônio da Silva Leite.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP
2004

Bibid 345143

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	CC. Jnior R341f
V:	ex. 1944
TOMBO:	8612005
C:	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	20/03/05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R341f Rheder, Luzia Christina Torres.
A formação continuada do professor : memórias e reflexões de uma professora em exercício / Luzia Christina Torres Rheder. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Sérgio Antônio Silva Leite.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Autonomia. 3. Prática pedagógica. 4. Afetividade. 5. Avaliação. I. Leite, Sérgio Antônio Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-241

*Toda resposta só guarda sua força de
resposta enquanto permanecer enraizada
no questionamento.*

Heidegger

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para sua concretização, e a todos aqueles que ainda acreditam na educação deste país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, e em quem muitas vezes busquei forças para superar os obstáculos e desafios no decorrer dessa caminhada.

A meu marido, Osvaldo, pelo incentivo, pela compreensão e pelas tantas noites de espera.

A meus filhos Diogo e Danielle, pela compreensão em meus muitos momentos de ausência e cuja existência fizeram-me melhor como pessoa e como profissional da educação, na medida em que, acompanhando seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, compreendi tantas coisas que não conseguia elucidar vendo-as em meus alunos.

A meus pais, Rosa e Luiz, que em toda sua humildade sempre quiseram para mim um futuro melhor e acompanharam o trajeto de minha formação.

A Mary e Creovaldo, pelas preocupações e orações.

A Leonice, Leni e Lúcia, irmãs queridas, pelas palavras de incentivo e pelo exemplo de vida.

Ao professor Sérgio Leite, pelo exemplo de sabedoria, e por ter pacientemente se dedicado à orientação deste trabalho.

Ao professor Guilherme, segundo leitor deste trabalho, por ter grande influência em minha formação

A meus alunos, com os quais aprendo, a cada dia, que a luta ainda vale a pena.

A Adriana e Rose, pelos incentivos, pelo exemplo e pelo apoio.

A minhas amigas e colegas de luta, professoras, nas pessoas das quais vejo refletidos meus anseios, minhas angústias e minhas buscas.

Finalmente, a Sandra, Mércia, Sônia, Adriana, Silvia, Cecília, Lílian, Érika e Lucinéia, preciosas amizades que conquistei no decorrer do curso, a quem dedico as palavras de Fernando Pessoa: *“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
1- O COMEÇO DA HISTÓRIA.....	13
2- A ILUSÃO DA AUTONOMIA.....	12
2.1- Sobre os métodos e as freqüentes reformas educacionais.....	12
2.2- As propostas curriculares e os PCNs.....	18
2.3- O livro didático.....	21
2.4- Na prática, a contradição.....	25
2.5- Então, à escola e ao educador cabem apenas a obediência e a reprodução?.....	28
3- O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM.....	34
3.1- A questão do significado.....	34
3.2- Relato de um episódio na sala de aula.....	39
3.3- As teorias sobre o assunto.....	41
3.4- Da teoria à prática.....	45
3.5- O vínculo afetivo entre os sujeitos.....	47
3.6- O papel do professor.....	49
3.7- Autoconhecimento e auto-estima.....	54
3.8- O conhecimento do outro.....	55
4- AVALIAÇÃO.....	61
4.1- As avaliações externas.....	65
4.2- A dicotomia entre o saber escolar e o saber cotidiano.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
BIBLIOGRAFIA.....	76
	80
ANEXOS.....	81

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a trajetória de minha formação, estabelecendo relações entre as teorias conhecidas no curso de Pedagogia e a prática pedagógica na sala de aula.

Para isso, analiso minha prática pedagógica tomando como ponto de partida minha formação inicial no magistério, avançando para a entrada na universidade, fato que veio proporcionar uma reflexão maior sobre as indagações e dificuldades no cotidiano escolar, na busca de uma compreensão para essas questões.

Descrevo como esse processo de formação reverteu-se numa tomada de consciência acerca de meu papel como educadora, as mudanças que essa prática reflexiva provoca em meu dia-a-dia com as crianças e na escola, enquanto instituição, e as perspectivas futuras de atuação na sala de aula.

Palavras- chave: 1. Formação; 2. Autonomia; 3. Prática Pedagógica; 4. Afetividade;
5. Avaliação

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado (ou início) de algumas reflexões sobre minha prática como educadora e de minhas inquietações e inconformidade com algumas situações do cotidiano escolar.

Sou professora atuante há dezessete anos na rede estadual de ensino e efetiva há quatorze anos. Até o início de 2001, eu tinha apenas formação no magistério. Sempre tive consciência da necessidade da busca de uma formação mais ampla, que me fizesse compreender, através da teoria, os acontecimentos da sala de aula, mas a vida foi tomando outros rumos e fui adiando. É como uma tarefa que você sabe que precisa fazer, mas vai deixando para o dia seguinte, até que chega a hora em que não dá mais para adiar e você encara. E quando começa, se envolve e se entusiasma.

Confesso que “o grande incentivo” que finalmente me fez tomar a decisão de buscar essa formação, foi a interpretação errada de um certo artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - o artigo nº 62- que fez com que milhares de professores em todo o país, que tinham apenas formação no magistério, procurassem forçosamente pelo Ensino Superior. Comigo não foi diferente. Mas sou exigente comigo mesma e, já que tinha que voltar a estudar, que fosse um estudo de qualidade. Não quis optar pelas faculdades de fim de semana. Tive oportunidade de cursar o PEC (Programa de Educação Continuada), oferecido pelo governo do Estado que, embora tenha seus méritos, uma vez que através desse curso possibilitou-se que milhares de professores cumprissem as determinações do sistema educacional, não me faria sair do lugar em que estava dentro da carreira de profissional da educação. E, nessa busca por um curso de qualidade, vim parar na UNICAMP.

Ai vem o envolvimento com a tarefa que se realiza, a busca por fazer bem feito aquilo que se faz e o arrependimento pelo tempo perdido no adiamento da tarefa. Mas acredito que nunca é tarde para a entrega ao aprender, ao descobrir, ao redescobrir...

É sobre a experiência dessa formação que quero falar neste trabalho. Das pontes que estabeleci entre minha prática na sala de aula e as teorias estudadas e defendidas na universidade.

Não posso concordar com a visão retrógrada de que o professor que pesquisa sobre a própria prática fala sob o ponto de vista do senso comum. Também não posso compactuar com a idéia de que o educador que pesquisa sobre sua própria prática não consegue o distanciamento necessário que possibilita uma forma menos viciada para olhar e vivenciar fatos. Definitivamente, não é isso que ocorre. Uma reflexão implica sempre numa análise do trabalho que realizamos. Se estivermos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós, para os sujeitos com quem trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática e da experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafio para nós.

Talvez, no Brasil, estejamos apenas nos iniciando nesse campo de pesquisa, mas em Portugal, por exemplo, esse tipo de trabalho é um tipo de pesquisa reconhecido. Segundo João Pedro¹, educador matemático e pesquisador português, quem está em melhores condições de resolver e equacionar os problemas são aqueles que estão envolvidos nele. Ao invés de esperar soluções externas, através da pesquisa, os professores investigam diretamente os problemas que se lhes colocam. Além disso, a pesquisa sobre a prática torna os profissionais mais sensíveis à importância e ao valor da teoria educacional e da investigação acadêmica.

Fazendo parte do PEFOPLEX (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício), não havia sentido em fazer uma pesquisa de campo olhando a prática de outro profissional da educação. O professor Sérgio Leite, meu orientador, incentivou-me a voltar o olhar e refletir sobre meu cotidiano na escola. Eu sou professora atuante e tenho uma classe, por que não refletir sobre o que estava acontecendo em minha sala de aula, sobre as mudanças que essa prática reflexiva realizava em meu dia-a-dia com as crianças na sala de aula ou em minhas relações com a escola, como um todo? Decidi aceitar o desafio que se me impunha e colocar no papel minhas reflexões, numa espécie de memorial das conquistas que fiz nesse processo de formação.

Escrever sobre a experiência vivida no cotidiano da escola e da sala de aula é escrever sob o olhar de quem tem uma prática pedagógica e é movido por uma necessidade de compreender o contexto da sala de aula, ou o contexto escolar de uma forma mais ampla. Meu

¹ João Pedro é organizador do livro "Refletir e investigar sobre a prática". Lançado recentemente em Portugal, e proferiu palestra sobre o assunto no Salão Nobre da FE da Unicamp, no dia 18/03/03.

texto é resultado de muitas indagações que me faço continuamente, e pretende ser um diálogo entre a prática e a teoria, na tentativa de construir compreensões sobre essas indagações.

Como comumente costumamos ouvir e dizer, em educação não existem fórmulas mágicas e eu também não as encontrei, até mesmo porque cada turma de alunos é única, cada realidade é diferente da outra e dificuldades e desafios surgem todos os dias, sendo preciso continuamente retomar o processo. Além disso, talvez eu mesma, nesse processo de reflexão, tenha encontrado mais dúvidas do que soluções e, por isso, meus questionamentos continuam. Isso é bom, pois, segundo Paulo Freire (2000), essa sensação do inacabado deve fazer parte da rotina do educador, levando-o a um aprimorar-se constante, aprendendo cada vez mais sobre si, seus limites e possibilidades. O que encontrei nessa trajetória foi uma prática mais consciente e um respeito maior, por mim mesma, enquanto profissional da educação, e por meu aluno, enquanto sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem. Talvez esse seja um bom recomeço.

Por se tratar de um memorial, escrevo a maior parte do trabalho na primeira pessoa, mas, por muitas vezes faço-o no plural, ora compreendendo meus conflitos e indagações como sendo comum à maioria dos profissionais da educação, ora chamando a responsabilidade dos fatos para um contexto mais amplo que o espaço da sala de aula e da própria escola.

A organização dos textos e sua seqüência dentro do trabalho foram concebidas com base nos elementos que foram surgindo durante sua elaboração. Os temas aparentemente não estão apresentados de forma a se vincularem um com o outro, mas o leitor, ao refletir comigo sobre a prática cotidiana, verá que ali eles estão intimamente relacionados.

Ao longo do texto descrevo como a retomada em meu processo de formação revelou-se numa tomada de consciência de meu papel como educadora. Início-o contextualizando o leitor acerca de minha formação inicial no magistério, descrevendo as influências que meus professores, direta, ou indiretamente, tiveram sobre essa formação. A seguir analiso minha prática no cotidiano da sala de aula, influenciada pelas constantes mudanças dos métodos e pelas reformas educacionais. Discuto a interferência que tais métodos e mudanças provocam no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que correm o risco de nascerem fadadas ao fracasso, à medida que, vistas como imposições do sistema educacional, não são aceitas e absorvidas pelos profissionais que as aplicarão no âmbito escolar.

Na seqüência do capítulo, escrevo sobre alguns desvelamentos ocorridos na universidade acerca da idéia de autonomia que cremos ter, quando fechada a porta da sala de

aula, dos PCN e do livro didático como manipuladores da prática docente, uma vez que são compreendidos como orientação a ser seguida à risca. Dentro do mesmo capítulo, reflito sobre a precariedade na formação do professor para contrapor-se às propostas oficiais com as quais não concorda; ou para, aceitando-as e tendo-as como iniciativa inovadora, desempenhar seu papel para que as mudanças ocorram realmente na prática cotidiana da escola. Encerro o capítulo falando das alternativas de trabalho do professor diante das reformas educacionais e dos currículos pré-determinados.

No terceiro capítulo, intitulado “O papel da afetividade na aprendizagem”, apegando-me ao relato de um episódio vivenciado especificamente com uma das turmas de alunos com as quais trabalhei, escrevo sobre as aprendizagens que fiz acerca da importância de se trabalhar com conteúdos significativos para o aluno, de forma a tornar o ensino atraente diante da “concorrência” atrativa da vida extra-escolar. Descrevo brevemente as teorias que busquei para conhecer melhor o assunto e compreender a importância das relações afetivas entre professor/aluno, aluno/aluno e entre estes e a construção do conhecimento. Relações que, articuladas, constroem um trabalho pedagógico rico em significados e definem o papel do professor como mediador e desafiador do conhecimento em sala de aula.

No quarto capítulo, busco discutir as formas de avaliação utilizadas na escola, a necessidade urgente que nós, educadores, temos de repensar o significado dessas práticas avaliativas, as finalidades que a elas se dá (encaminhamento do aluno para reforço, retenção, atribuição de notas); na sequência, escrevo sobre as avaliações externas e sua influência sobre o trabalho do professor e sobre a organização escolar. E finalmente, sobre a dicotomia entre o conhecimento escolar e o saber cotidiano do aluno, as práticas avaliativas centradas na sala de aula, que desconsideram o aluno como ser social extra-escolar.

Fechando o trabalho, nas considerações finais, apresento algumas conclusões a que cheguei refletindo sobre o percurso de minha formação, sobre o papel da escola na sociedade atual, a necessidade constante que o educador deve ter de estar constantemente refletindo sobre seu próprio trabalho e a importância do trabalho em equipe, para que os esforços por uma educação melhor para nossas crianças deixem de ser individuais e estropeiem o âmbito da sala de aula.

1- O COMEÇO DA HISTÓRIA

“...toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas...”

Gonzaguinha

Não pretendo transformar esse breve relato em uma “autobiografia” de minha vida escolar, até mesmo porque não é esta a idéia do trabalho a que me proponho, mas julguei importante contextualizar o leitor sobre minha formação inicial, que foi servindo como “fio condutor” de toda minha formação, conforme aprendi a dizer com o professor Carlos Miranda.

Hoje compreendo que não me tornei professora a partir do momento de conclusão do então curso de magistério, mas que fui me constituindo como tal em todo o decorrer de minha vida, seja pelos exemplos seguidos, seja pela negação de modelos, seja pela identificação com a profissão que não escolhi, a princípio, com a convicção de que era isso mesmo que eu desejava. Foi nesse longo processo que fui, mesmo sem saber, constituindo, no dizer de Nóvoa (1995), minhas maneiras de ser e estar na profissão docente.

Nasci e cresci na zona rural, num bairro chamado Serra Velha, que faz parte de um pequeno município do estado de São Paulo: Conchal. Ali vivi até os 15 anos. A escola rural ficava a uns trezentos metros de minha casa, de modo que não havia grandes dificuldades em freqüentá-la. No ano em que completaria sete anos, meus pais matricularam-me, compraram um caderno tipo brochura, lápis, borracha e já de saída para a escola, eu, de mãos dadas com minha irmã, um ano mais velha, ouvi a recomendação de minha mãe: “Presta atenção na aula e vê se obedece à professora”. Essa frase iria ecoar em meus ouvidos durante vários anos seguintes, a cada vez que eu saía para a escola. Como se fosse preciso, tímida que eu era, fruto de criação por parte de pais humildes, praticamente sem estudo, mas que queriam

o melhor para as quatro filhas mulheres, e que faziam todo tipo de sacrifício para que pudéssemos estudar.

Lembro-me de todas as minhas professoras até a quarta série. Dona Teresa² foi a primeira, dava aula para as turmas de 1ª e 2ª séries, juntas na mesma sala. O que mais marcou minha primeira série foi o fato de que ela faltava muito. Nem sei explicar como consegui me alfabetizar. Não passava uma semana sem que ela faltasse pelo menos uma vez. A professora da 3ª e da 4ª série chegava e dizia: “A Dona Teresa não veio, a 1ª e a 2ª série podem ir embora”. E iam. Para mim não havia dificuldade, pois morava perto, mas quantos (de sete e oito anos de idade!) não pegavam o estradão poeirento e caminhavam quilômetros até chegar em casa, pois naquela época não havia transporte escolar.

Outra coisa que também não havia era merenda. A maioria levava de casa uma marmita de arroz com feijão e “mistura”, quase sempre ovo frito, ou algum legume, plantado e colhido na propriedade da própria família (todos pequenos sítiantes). Minha mãe até hoje guarda o caldeirãozinho de alumínio no qual, carinhosamente, todas as manhãs, arrumava a minha refeição. Os mais privilegiados compravam pão com mortadela na “venda” que ficava pertinho da escola. Na hora do recreio, sentávamo-nos num degrau do pátio e comíamos como se fosse um manjar do céu. Às vezes, trocávamos de marmita, numa negociação amigável, quando a comida do colega despertava maior apetite que a nossa.

Aprendi a ler com a cartilha Caminho Suave. Hoje, tenho consciência de que esse método de alfabetização fragmenta as palavras, descontextualiza o escolar do real, produzindo, muitas vezes, o analfabetismo funcional, pois trata-se de uma prática tradicional de alfabetização, voltada para a simples decodificação de letras e símbolos, artificializando as situações reais de leitura e de escrita (Peron, 2001). Mas, talvez esse fosse o único método que os professores conheciam para ensinar. Lembro-me que tive certa dificuldade no começo. Quantas tardes minha mãe insistiu comigo na memorização das sílabas e das palavras! O resultado é que, no começo, antes de compreender como se dava a construção da escrita, eu decorava as lições e ia passando para as seguintes, com o aval e o “Parabéns” de Dona Teresa, escrito em vermelho na cartilha.

Na segunda série foi que conheci o prazer de estudar e descobrir com a aprendizagem. Dona Teresa pediu remoção e Dona Maria José ocupou seu lugar. Foi em sua pessoa afetiva que encontrei o sabor do aprender. Ela não era nenhuma revolucionária, utilizava livros didáticos “de fio a pavio”, passava textos enormes de História, Geografia e

² Visando preservar a identidade dos professores aos quais me refiro neste capítulo, utilizei pseudônimos ao referir-me aos mesmos.

Ciências, tomava leituras e fazia decorar a tabuada. Mas a maneira com que ela lidava com os conteúdos, a mediação que fazia como professora, as comparações com o cotidiano e o modo todo especial de tratar aos alunos com um jeito carinhoso de mãezona, num coração enorme onde todos cabíamos, fizeram toda a diferença entre o *estar* e o *querer* estar na escola.

Dona Maria José morava no município vizinho, distante quase trinta quilômetros, o que hoje não é muito, mas na época a estrada era de terra. Ela levantava-se de madrugada e vinha de ônibus até Conchal, onde então a outra professora a esperava e iam de carro para o sítio. Na hora do recreio, ela sentava-se com a gente, perguntava das novidades. Conhecia nossos pais pelos nomes, penteava nossos cabelos e arrancava bicho de pé de alguns. Era 1973, e foi um ano escolar inesquecível.

Depois da segunda série, a escola voltou a ser a escola do conteúdo apenas. Na terceira e na quarta séries tive a mesma professora: Nilza. Fazia anos que ela trabalhava ali com essas séries. Também trabalhava o livro didático, enchia a lousa de lição, parecia nos querer bem, mas era um relacionamento distante. As lições que ela dava, eu as via no caderno de minha irmã, uma série à minha frente. Eu era louca para copiar as respostas dos exercícios, mas quando minha mãe percebeu, tratou de esconder os cadernos. Lembro-me que algumas vezes Dona Nilza reclamava de minha letra e mandava, através de minha irmã, recados para meus pais. A orientação desses recados era dada perante a classe toda. Eu me envergonhava muito, tentava me esforçar, mas nem sempre conseguia agradar. Quantas provas, em que acertei tudo, deixei de tirar a nota máxima por causa da letra, e no cantinho vinha o conselho inevitável, escrito em vermelho: “Precisa caprichar mais na letra!”

Uma outra recordação não muito agradável é de um objeto que ficava em pé no cantinho da sala de aula, ao alcance da mão da professora: uma varinha de bambu, cortada no bambuzal que ficava no terreno ao lado da escola. De vez em quando a varinha fazia um “carinho” na cabeça de alguém. Não era um carinho tão afoito, mas eu nunca me vi seduzida por ele, e o fato é que nunca o experimentei. Para evitá-lo, tinha medo até de me mexer na carteira. Dessa forma, Dona Nilza conseguiu ensinar-nos a obediência e a passividade.

Quando fui para a quinta série (naquela época era chamado de ginásio), enfrentei algumas dificuldades. Não havia 5ª série no sítio. Meu pai e mais alguns se mobilizaram junto à prefeitura para conseguir transporte, mas não conseguiram. A maioria dos alunos que concluiu a quarta série parou de estudar por esse motivo. Meu pai insistiu em que eu prosseguisse (minha irmã, nessas alturas, já estava concluindo a 5ª série e para isso teve que morar na cidade, na casa da minha avó materna). Ele e minha mãe queriam uma formação melhor para nós, como sempre diziam, não queriam as filhas mulheres trabalhando na roça.

Meu pai conseguiu a adesão de alguns outros pais e fretaram um carro particular para nos levar diariamente para a cidade. Eu sabia que essa despesa era pesada, meu pai era um pequeno agricultor e o dinheiro não tinha dia do mês marcado para chegar, aliás, não chegava mensalmente, só na época da colheita e da venda dos produtos agrícolas. Mas, sem reclamar, meu pai fez o sacrifício de conter e administrar despesas durante dois anos.

Quando eu estava na sétima série, a prefeitura comprou um micro ônibus e passou a transportar estudantes da zona rural. Era uma verdadeira viagem, pois o micro passava por vários bairros da zona rural, pegando as crianças que iam para o ginásio. Não sei bem a hora em que eu me levantava, só me lembro que em dias de inverno, em que o sol demora mais para nascer, tínhamos que ir de farolete aceso pelos duzentos metros de minha casa até a estrada, onde esperávamos o ônibus.

Um fato que marcou muito essa fase foi que a professora Nilza, quando soube que íamos estudar na cidade, teve a infelicidade de fazer um comentário a respeito na secretaria da escola para onde íamos (à qual a escola rural onde estudei era vinculada), argumentando “O que aqueles coitadinhos vêm fazer aqui?” Não sei bem como, mas acabei ficando sabendo desse comentário e nunca mais me esqueci. Hoje, penso sobre que tipo de ensino ela nos proporcionou, se nem mesmo ela acreditava que ele proporcionasse condições para prosseguirmos.

Na escola, também enfrentei desafios com a adaptação em uma realidade tão diferente da que eu vivia até então. De repente, me vi numa escola enorme (tinha dez salas de aula, mas para mim era um gigante perto da escola rural), junto com aproximadamente outros quatrocentos alunos; me vi separada de meus colegas, sem conhecer praticamente ninguém. Na classe, a cada cinqüenta minutos, um professor ou professora diferente, com jeitos de ser e didáticas diferentes, tinha até quem falasse língua diferente (a professora de inglês, Maria Cecília). Mas a adaptação foi acontecendo, aos poucos fui me enturmando com os novos colegas, me adaptando ao jeito compreensivo de alguns professores, de outros nem tanto. Quando vi, já estava concluindo a oitava série.

Nova dificuldade. Não havia transporte noturno e o curso colegial (hoje Ensino Médio) só existia nesse horário, naquela época. Meu pai reuniu algumas economias, juntou o dinheiro da pequena safra da laranja, cujo preço estava no auge naquela época, e comprou uma casinha na cidade. Mudamos de casa e eu mudei de escola. Havia colegial somente em uma escola da cidade, e não era naquela em que eu estava.

O primeiro ano transcorreu sem dificuldades. Ao final do ano, tive que optar: ou prosseguia o colegial, ou fazia o magistério, que a escola estava implantando a partir do

próximo ano. Sabendo das dificuldades que teria para pagar uma faculdade, optei pelo magistério. É, a história de minha formação como professora começou assim: por falta de opção. De acordo com Arroyo, “A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível” (2000, p. 126) e a profissão de professora foi para mim, a alternativa a meu alcance naquele momento.

Como era a primeira vez que lecionavam para o magistério, os professores não tinham experiência nesse curso e na verdade não sabiam bem o que fazer com a gente. Posso afirmar que as “meninas” que se formaram comigo e seguiram a carreira de professoras, aprenderam foi na prática mesmo. Tirando um ou dois professores que se esforçaram por mostrar-nos as teorias da educação (o professor Roberto e a professora Graça), o que tivemos foi um curso colegial maquiado de magistério.

Formei-me no magistério em 1984, mas só fui buscar pela oportunidade de lecionar em 1987. Tive sorte, pois a partir daí nunca mais fiquei sem classe.

A primeira turma de alunos com a qual trabalhei foi um desafio para uma professora novata como eu: multisseriada, uma sala de aula na zona rural que comportava 1ª, 2ª e 3ª séries (dois anos mais tarde voltei às minhas origens: em 1989 e 1990 trabalhei na escola rural do bairro Serra Velha, não posso negar, com um certo orgulho por isso). Fui para a sala de aula munida de livros e cadernos e muita vontade de dar certo como professora. Apesar de meus únicos “modelos” de professores serem aqueles que eu havia tido no decorrer de minha vida escolar, comecei tentando uma prática um pouco diferente do que eu havia visto até então. Levava para a escola revistas, jornais, folhetos de propaganda, livrinhos de história infantis que eu mesma comprava, trabalhava com músicas, para isso levava meu próprio “rádio-gravador”, que na escola tinha que funcionar à pilha, pois a voltagem da energia da zona rural era diferente, ou então sentávamos no pátio da escola e eu colocava a fita no “toca-fitas” de meu carro (um dia fiquei sem bateria e as crianças tiveram que empurrar meu Voyage azul, quer dizer, o Voyage de meu pai). Eu procurava ouvir as crianças e trazer para o nosso dia-a-dia na sala de aula os assuntos que elas contavam. Quantas vezes fatos ocorridos no bairro, como a colheita da laranja ou do algodão, não se tornaram produções de texto, que depois eram utilizados para correção coletiva e interpretação, ou transformaram-se em números para a resolução de situações-problema nas aulas de matemática. Não era uma prática revolucionária, mas era diferente para aquelas crianças, e consegui conquistá-las para o aprender.

De acordo com Arroyo, “Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos” (2000, p.124), aprendemos nosso ofício de educadores em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Assim como os traços de personalidade e de ser humano se aprendem vendo e convivendo, também os valores e o dever moral de ser professor(a) aprendemos no lento convívio, “exemplar de ‘bons’ ou ‘maus’ professores e com nossa cumplicidade de aprendizes” (p.124).

Nesse sentido Passos (2000, p.103) argumenta que “a lembrança do que se viveu faz o sujeito agir de forma determinada, também na tentativa de reverter em aspectos positivos, o que das experiências vividas foi negativo”. Assim comecei a construir a minha prática: revendo modelos que eu conhecia, renegando em minha postura de educadora aquilo que eu criticava em meus antigos professores. tentando absorver aquilo que de bom havia ficado marcado. Fui construindo minha noção de responsabilidade com a aprendizagem das crianças, por exemplo, ao recordar a falta de compromisso de Dona Teresa. Fui compreendendo a necessidade do aluno sentir-se atraído pela aprendizagem ao remeter-me às deliciosas lembranças do afeto de Dona Maria José. Fui aprendendo o respeito por meu aluno ao remeter-me às censuras e à varinha de bambu de Dona Nilza. Ah, com ela eu ainda aprendi mais: a investir na capacidade de meu aluno, de modo que não só ele, mas também eu acredite nela.

E assim fui me fazendo professora, mais por bom senso e lembrança dos modelos que eu tinha, do que por formação. Entretanto, aos poucos fui percebendo uma escola diferente daquela que eu imaginava de meu lugar de professora. Como consequência de minha formação precária, quando fui para a sala de aula eu não tinha a menor idéia de como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança, não tinha conceito algum do aluno como um ser humano em miniatura, que estava ali para se desenvolver e crescer como pessoa e não somente como corpo e cognição. E mais: o aluno que alguns professores haviam tentado me mostrar no curso de magistério parecia não ser aquele que me era apresentado na prática da sala de aula. Parecia que minha formação não previa o aluno real, dono de uma história própria, portador de sentimentos, de saberes, de toda uma cultura anterior à escola.

Comecei a procurar por cursos que pudessem me ajudar a compreender melhor essa realidade. Em 1987, quando comecei a lecionar, as teorias de Emília Ferreiro estavam no auge; lembro-me que fui fazer um curso em Limeira. O curso era proporcionado pela Secretaria de Educação do Estado (é o que hoje chamam de capacitação). Apesar de ser um curso gratuito, eu e mais oito professoras do município que nos dispusemos a fazê-lo, tivemos que arcar com as despesas de alimentação e transporte dos quatro dias de viagem. O contato

com as idéias de Emília Ferreiro viriam a influenciar todo o percurso de minha prática, uma vez que finalmente me proporcionaram alguma compreensão sobre o processo da construção da escrita pela criança, o que antes eu nem imaginava que pudesse ser explicado.

Fiz todo tipo de curso que foi surgindo a partir daí. Certificado de Projeto Ipê³, tenho de todos que se realizaram. Enfim, fui buscando pela formação que estava a meu alcance, acreditando estar crescendo como profissional à medida que buscava novas possibilidades de trabalho com as crianças. Hoje, tenho um olhar diferente para essas capacitações, que trarei à tona no decorrer do trabalho.

Entretanto, apesar de minhas buscas por uma metodologia melhor e mais adequada, também encontrei algo inevitável e que não busquei: o sentimento de incapacidade diante dos alunos que pareciam não dispostos à aprendizagem, que pareciam não querer estar na escola (aqui justifica-se o principal capítulo deste trabalho). A sensação de não saber o que fazer com essas crianças (a despeito de minhas críticas aos meus professores do magistério) me inquietava constantemente. Eu tinha uma formação precária e me faltava uma visão lateral da realidade que me cercava. Sentia-me cada vez mais impotente para lidar com elas. De novo a confirmação de que minha formação inicial não atendia à realidade da sala de aula, nem a maioria dos cursos cujos certificados recheavam meu prontuário na escola. No dizer de Peron “a formação inicial dos professores é extremamente importante, porém não suficiente para o atendimento das exigências educacionais cada vez mais complexas” (2001, p.364).

E assim, passei quatorze anos entrando e saindo da vida de meus alunos para dar lugar aos professores das séries seguintes. Hoje, refletindo sobre meu início de carreira, posso afirmar que a minha prática não era uma prática medíocre, não se tratava simplesmente de uma pessoa desempenhando o papel de sua profissão, eu tinha uma preocupação real de que o envolvimento com a aprendizagem acontecesse e fizesse diferença para as crianças com as quais eu trabalhava. Infelizmente tenho que reconhecer que não conseguia atingir a todas igualmente, até mesmo porque elas não eram iguais.

Se eu começasse hoje, durante minha formação em Pedagogia, certamente encontraria obstáculos e situações imprevisíveis, mas penso que saberia lidar melhor com eles. Finalmente, vim encontrar algumas respostas que buscava, e elas vieram a partir de um processo reflexivo que se instalou em mim, num questionamento constante sobre minha prática, que proporcionaram um melhor entendimento acerca dos problemas vivenciados cotidianamente na escola. É o que veremos na sequência deste trabalho.

³ O projeto Ipê era um curso dividido em módulos de trinta horas, que abordava cada um uma área do conhecimento, e consistia em assistirmos e discutirmos a vídeos pré-gravados pelo monitor do grupo.

2- A ILUSÃO DA AUTONOMIA

“as imprecisões se salvam quando o professor se vê diante delas, com o programa e o manual em mãos. Ali, ele encontra as respostas prontas. Ao repeti-las, no entanto, perde o direito de ser chamado ‘educador’”.

Nidelcoff, 1978

2.1- Sobre os métodos e as freqüentes reformas educacionais

Uma das coisas que sempre provocam revolta nos educadores são as decisões que nos chegam prontas, como imposições a serem acatadas. E mais, as constantes “mudanças de idéia” da Secretaria de Educação, mediante a orientação política de cada novo governante. O fator primordial dessa revolta é o fato de que não somos consultados a respeito de tais decisões e mudanças.

Fazendo parte desse público, que é diretamente atingido por tais mudanças, a minha maneira de pensar não era diferente. Alguns debates, leituras e aulas na universidade contribuíram para confirmar minha fala, mas mostraram que as imbricações não param por aí.

O atual sistema educacional, no que se refere ao ensino fundamental e obrigatório, dá-se no sentido de transmissão de uma série de conhecimentos que a escola acredita, (ou é condicionada a acreditar) que a criança deve adquirir para tornar-se um cidadão apto a participar da vida em sociedade e, posteriormente, preparar-se para a vida profissional. Conhecimentos, esses, que a escola acredita serem fundamentais para a formação intelectual e cultural dos alunos, e que, supostamente, irão lhes proporcionar os instrumentos cognitivos necessários ao acesso ao pensamento científico e à cultura.

Nós, professores, estamos tão acostumados à lógica escolar que a damos como certa, obedecemos, desatando os nós dos “pacotes e reformas educacionais” que nos chegam

prontos e impostos, e, passivamente, acatamos as novidades. Podemos dizer que somos dominados pelo sistema, pois as decisões chegam prontas até nós, como se não fôssemos personagens atuantes nesse enredo, e nos convencem a adotar “cartilhas”, como os PCN, e a mudar de quando em quando para métodos novos, a assumir reformas e seus métodos subjacentes, sem nem mesmo conhecê-los e saber do que se tratam, “aprendendo-os” numa prática que nem sempre acreditamos ser a melhor para nossos alunos.

A educação, dessa forma, parece mais um mundo de modismos: um dia somos cognitivistas, no outro temos que ser psicogenéticos, construtivistas, temos que aprender a lidar com as inteligências múltiplas, etc e etc. Também podemos comparar essa situação a um laboratório pedagógico que se forma na sala de aula a cada quatro anos, de acordo com as mudanças na liderança política. Esteban e Zaccur chamam essa constante mudança de metodologia de “ciranda consumista de novidades pedagógicas” e argumentam que “(...) os referenciais teóricos são invalidados e descartados com a facilidade com que se lançam fora as publicações factuais, ou se pintam novos letreiros nas fachadas das escolas” (2002, p.15).

Parece difícil crer que, com tantas mudanças de percurso e com um mapa tão rasurado, consigamos chegar a algum lugar. Dessa maneira, gera-se um movimento de vai e volta, pois as transformações propostas ora realfirmam certas posições, ora outras. Isso vem, conseqüentemente, fazer com que as reformas propostas caiam em descrédito aos olhos dos professores, que resistem em assumi-las na prática escolar, sabendo que correm o risco de não terem continuidade a partir das mudanças na liderança política. A verdade é que, no fim da história, não sabemos, nem fazemos bem, nem uma coisa, nem outra. Dessa forma, submetemo-nos a meros cumpridores de propostas, que muitas vezes visam e cumprem objetivos pré-definidos externos ao contexto escolar. Sufoca-se o professor com propostas, reformas e projetos; com isso, o professor acaba “despejando” um emaranhado de conteúdos, sem na verdade trabalhá-los ou torná-los significativos para os alunos.

Pode parecer que sou contra mudanças. Não é bem assim. Renovar é importante, mas é preciso cuidado para não vitimar as crianças que estão no “laboratório”, como se fossem cobaias condenadas pela experiência a que foram sujeitadas. Uma reforma educacional não pode ser concebida assim, como marca ou mérito de um determinado governo ou partido político, mas, prioritariamente, como atendimento à demanda (que é verdadeira) por um ensino de melhor qualidade.

Há quem diga, no senso comum (principalmente as lideranças que propõem as políticas educacionais), que os professores são resistentes às mudanças porque elas abalam alicerces históricos da escola e dão a sensação de perda de poder. O que sinto pessoalmente, e

percebo com os profissionais com os quais trabalho, é que nós nos ressentimos sim, mas é da falta de diálogo na hora desse repensar a escola, da falta de uma discussão coletiva acerca das decisões a serem tomadas e nos diferentes âmbitos: no da sala de aula, no das relações docentes, no da cultura da escola, no das decisões do sistema e no das políticas públicas, cujas decisões afetam-nos diretamente e a milhares de alunos.

Apesar de não sermos ouvidos, costumamos dizer, na escola, que não adianta instituir os métodos, as mudanças, as reformas educacionais “por decreto”, em forma de imposição como tem sido feito. Os decretos e as imposições não mudam as práticas na sala de aula se o professor não o permitir e agir para tal. Vemos, sim, necessidade de mudanças, mas de mudanças que aconteçam a partir de um processo de reflexão que envolva também nós, professores, personagens importantes em qualquer processo de mudança na educação, visto que somos nós quem iremos construí-lo no cotidiano escolar. Esperamos sempre que as mudanças ocorram a partir de uma observação da realidade da escola e de uma avaliação de suas reais necessidades. E essa observação só pode ser feita por quem participa diretamente do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Torres argumenta que uma reforma curricular:

“...não é um documento nem um decreto nem um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural, sumamente complexo e longo que, como tal, exige o trabalho em várias frentes e em vários níveis e, sobretudo, entendendo que não há possibilidade de pôr em prática uma reforma curricular sem colocar no centro o professor, não somente como capacitando e executor, mas também como protagonista da proposta e do processo de mudança.” (1996, p. 155)

No entanto, o que se delega aos professores são decisões já tomadas, pressupondo-se que estas serão absorvidas e assimiladas, cabendo portanto à instituição escolar adaptar-se da melhor maneira possível para atendê-las.

Há quem me contradiga (novamente as lideranças educacionais), dizendo que os professores são consultados, sim, sobre as propostas de reformas. Quem conhece algum professor ou qualquer profissional da educação que tenha sido consultado?

Eu conheço. No decorrer desse curso na Unicamp, conheci um professor (do campo da Geografia) que chegou a participar das discussões sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas ele chegou a participar somente das primeiras das muitas reuniões. Motivos? Argumentava demais. Perguntava demais. Discordava demais. Não teve o convite renovado.

Posso citar um exemplo mais recente e fundamentado: a elaboração da proposta da implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Segundo Oliveira (1999),

em pesquisa realizada para sua dissertação de mestrado, vários profissionais de vários âmbitos da educação foram convidados para a elaboração dessa proposta. Os profissionais, cujas opiniões enquadravam-se no desejado pela Secretaria da Educação, participaram de todas as discussões; porém, aqueles profissionais que discordavam das idéias da então secretária de educação, eram “desconvidados” e substituídos. Alguns, por esse mesmo motivo, chegaram a ser afastados dos respectivos cargos que ocupavam. Vejamos um trecho de sua dissertação:

“... aqueles Dirigentes Regionais que entravam em conflito com as orientações básicas da política, portanto ‘destoavam’ da equipe, deviam ser afastados dos cargos, pois não estavam em condições de dar prosseguimento ao projeto maior que a SEE tinha a implementar (...) alguns dos Dirigentes afastados, procurariam o Sindicato para denunciar que ao discordarem do governo, tivessem sido chamados de incompetentes.” (p. 107)

Como se pode constatar, não posso alegar que os profissionais da educação não são ouvidos acerca das reformas, mas posso argumentar que seus interesses e anseios, diante da espécie de “ouvidos” e atenção que se dá às opiniões desses profissionais e do caráter vertical dessas discussões, não são muito levados em consideração na hora da implementação das mudanças. A principal consequência dessa organização hierarquizada do trabalho “é a impossibilidade de se estabelecerem metas e objetivos comuns a todos os profissionais envolvidos no processo” (Peron, 2001, p.356).

A simples elaboração de leis não muda e nem resolve os problemas da escola, sejam eles de que origem for. As mudanças de ensino, que chegam anunciadas e exigidas, não mudam o que acontece na sala de aula se os professores resistem e subvertem essas mudanças (Zeichner, 2002, p.29). Ou a inovação é criada a partir da própria escola, ou então, vinda de fora, pelo menos deveria vir acompanhada de mecanismos que permitissem que ela fosse apropriada pelos professores e reconstruída em seu contexto.

As reformas atingem o cotidiano dos alunos e dos professores, alteram as práticas, as relações pedagógicas, a colaboração entre os professores, daí a importância de uma preparação mais específica e de uma formação melhor para o professor. Mas não se cria uma infra-estrutura adequada e não se resolve o problema da formação precária dos professores pela “simples” implementação da reforma. Entendo ainda que as reformas escolares de grande amplitude não podem ser feitas em larga escala e nem abruptamente, como têm sido feitas, aos atropelos, visando mostrar o serviço de um ou de outro governo vigente. Segundo Torres (1996), os pacotes de mudanças movem-se no imediatismo e trabalham para o curto prazo, amarrados aos tempos da política, insensíveis aos tempos da educação, sem visão de futuro e

sem uma estratégia de mudança planejada e sustentável que sobreviva a cada período de governo ou a cada administração.

Alegando-se essa preocupação com a formação continuada do professor, nos últimos anos tem sido crescente o número de cursos de capacitação. Para tal, o professor é convocado (portanto é obrigado a frequentá-lo) e afastado da sala de aula, normalmente para um curso de oito horas. No entanto, o foco desses cursos é no sentido de preparar o professor para “melhor reproduzir as práticas sugeridas pelas pesquisas conduzidas pelos outros, e uma desconsideração pelas teorias e capacitações embutidas nas práticas dos professores” (Zeichner, 2002, p. 40). Ou seja, esses cursos acontecem com o intuito de preparação para o cumprimento das ordens vindas de cima, desconsiderando a possibilidade do professor existir como sujeito pensante e desejante (Patto, 1993).

No dicionário, a palavra *capacitar* tem os significados de: tornar capaz, compreender, habilitar, convencer⁴. Fico imaginando se qualquer um desses significados supõe o professor como profissional portador de uma prática própria, ou se o considera um profissional vazio de conhecimentos e espera preenchê-lo com as qualidades “necessárias” à reprodução daquilo que é pré-determinado. Infelizmente, a segunda hipótese tem aparecido como a mais provável, visto que a divisão de trabalho é evidente: de um lado, aqueles que produzem o conhecimento; de outro, nós, professores, que aplicamos o conhecimento produzido pelos primeiros.

Segundo Patto (1993), os professores, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar propostas prontas, podem desenvolver um “hiper-conformismo”, “que pode determinar, pela negatividade explosiva que contém, o fracasso das iniciativas reformistas das autoridades educacionais” (p.349). Ainda, segundo a autora, os professores,

“...enquanto sujeitos portadores de saberes e práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas a ponto de conseguir minar as mais bem intencionadas propostas geradas de cima para baixo com objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes.” (p.349-350)

Dessa forma, o discurso pedagógico é prontamente assimilado, “mas não chega a revitalizar a prática, outras vezes provoca resistência das professoras que, fechada a porta da sala de aula, voltam às práticas consolidadas” (Esteban e Zaccur, 2002, p. 13).

⁴ Definição do minidicionário Ruth Rocha. São Paulo: Scipione, 1996.

Entretanto, apesar da revolta e da resistência de tantos, num processo histórico de subordinação, o que acontece, na maioria das vezes, é que acabamos acatando as propostas elaboradas pelas instâncias superiores, e as reproduzimos, exclusivamente para atender interesses dos quais não compartilhamos. Segundo Peron, “as conseqüências desta forma de organização do trabalho são, em última instância, a alienação do trabalhador com relação ao seu trabalho e sua conseqüente ineficiência” (2001, p.357). A submissão e a alienação acontecem principalmente porque nos faltam conhecimentos teóricos substanciais para uma discussão em pé de igualdade. Ter conhecimentos não só de nossa prática, mas conseguir analisá-la baseados em referenciais teóricos, seria, para nós, instrumento de resistência e de libertação. Nas palavras de Saviani, “(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 1985, p.59).

Assim, vai se tecendo uma teia na qual vamos nos enroscando e não conseguimos sair. A verdade é que, quase sempre, acabamos fazendo justamente aquilo que inicialmente foi planejado: adotamos o “novo fazer” proposto, reproduzimos aquilo que está prescrito, isto é, que alguns pensaram por nós. Na maioria das vezes, o conformismo é tamanho, que sequer fazemos nossa mediação.

Tudo que é proposto deveria ser analisado em cada escola e adaptado à sua realidade, mas na maioria das vezes isso não ocorre. A discussão quase sempre fica no âmbito da revolta.

Para que isso ocorresse, o trabalho coletivo deveria ser indispensável e nós deveríamos lutar para modificar essa situação. Esse trabalho de refletir, questionar e investigar, para adequar a proposta de trabalho, a concepção de educação, de sociedade que temos e a que queremos, faz parte da nossa formação de educadores. O olhar crítico sobre as concepções que estão presentes em nossa prática é indispensável. Sendo assim, fica clara a necessidade da reflexão sobre o próprio trabalho e a

“necessidade da atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, buscando, constantemente, a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político- pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas que possibilitem a participação coletiva e o contínuo exercício da atividade reflexiva” (Perón, 2001, p.354)

Mas é um círculo vicioso. O sistema educacional alega proporcionar essa formação na forma de capacitação ou na forma de cursos relâmpago de formação

universitária⁵. Por sua vez, o professor, desmotivado pelos baixos salários e muitas vezes pela jornada dupla de trabalho, não busca essa formação por si mesmo. Resta saber como será possível alcançar a melhora na qualidade do ensino público que se apregoa, sem investimentos significativos na qualificação dos profissionais da educação. Diante desta contradição, fico pensando se o discurso é verdadeiro ou se a intenção é justamente que tudo fique como está.

2.2 - As Propostas Curriculares e os PCNs

Fazendo parte desse grupo de professores que trabalhava inconformado com as imposições do sistema educacional, adaptando minha prática da melhor maneira possível para que as constantes mudanças não se refletissem como prejuízo à aprendizagem de meus alunos, eu me julgava consciente das manipulações externas que a escola sofria.

Porém, o início do profundo processo de estudo e reflexão que a entrada na universidade me proporcionou, veio tirar minha ilusão acerca dessa consciência. O que eu tinha era, na verdade, uma consciência ingênua demais, que não enxergava além daquilo que era explícito.

Meu primeiro grande susto nesse sentido foi perceber que alguns de nossos professores referiam-se pejorativamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na visão que eu tinha, os PCN eram o norte que todo professor procurava para desenvolver seu trabalho. Não traziam respostas nem receitas prontas, mas apontavam os caminhos. Na escola, orgulhávamos de dizer que fazíamos o planejamento e que trabalhávamos de acordo com os PCN.

Um dia, logo no 1º semestre, o professor Guilherme, que então ministrava a disciplina Prática Pedagógica, falou sobre algumas citações dos PCN. Não fez críticas declaradas, mas pudemos perceber claramente que ele as fazia. Indaguei-lhe o porquê de alguns professores da Unicamp posicionarem-se contra os PCN, se no cotidiano da escola eles eram nosso apoio, pois davam a direção para nosso trabalho. Não obtive resposta, mas sim outra pergunta: “E você acha que isso acontece por acaso?”

⁵ Refiro-me especificamente ao Programa de Educação Continuada (PEC), oferecido pelo governo estadual entre os meses de julho de 2001 a dezembro de 2002, aos professores efetivos da Rede que não possuíam formação universitária.

Ele deixou-me a pergunta e eu, intrigada, comecei a pensar mais sobre o assunto. Confesso que foi difícil enxergar a resposta que hoje me parece tão óbvia. Voltei a falar com o professor e obtive a confirmação: os PCN são criticados exatamente por aquilo que nós, professores, achamos que eles têm de bom, direcionam nosso trabalho. Era isso! Como pude demorar tanto a perceber algo que agora me parece tão evidente? As Propostas Curriculares do Estado e os PCN, embora nem sempre, ou quase nunca tenhamos consciência disso, afetam diretamente nosso trabalho pedagógico, na medida em que são compreendidos como orientação a ser seguida.

Confesso que fiquei chocada. Durante toda minha vida profissional eu havia sido instrumento de reprodução, inconscientemente, mas, ainda assim, instrumento de reprodução. Eu, assim como todos os professores com os quais convivo, estávamos tão envolvidos no discurso do sistema educacional, que permitimos que os parâmetros apresentados passassem de referencial, a obrigatório. Nós estávamos sujeitados à verdade, no sentido de que ela é lei, assim produzindo o discurso verdadeiro que transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder (Foucault, 2000).

No discurso do governo, os PCN são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos. Eles orientam sobre o que e como ensinar, apontando princípios, aspectos e opções didáticas a serem tomadas como referência pelas escolas, que têm autonomia para fazer essas opções.

Embora ouçamos essas e outras afirmações, de que o professor possui “liberdade de cátedra”, ou seja, que pode escolher a forma de trabalho adequada à realidade de sua turma, na prática, mesmo, sofremos todos os tipos de pressões no sentido de que sejam adotadas as propostas oficiais. Essas pressões não são declaradas, mas aparecem sutilmente nas entrelinhas, e não é necessário que o professor seja um pouco mais atento para percebê-las. Nas aulas de Antropologia Filosófica, com o professor Wilson, tivemos discussões acaloradas sobre esse assunto. Sobre isso, o referido professor escreveu em sua dissertação de mestrado:

“...consideremos outros aspectos dos PCN. Como se sabe, a proposta curricular que eles assumem apresenta-se como uma proposta curricular aberta, flexível, que prevê a inclusão de novos temas que por ventura a escola entenda necessários em face do contexto local em que se insere. Contudo, se confrontada com outras estratégias que as instâncias governamentais assumiram a título de políticas públicas para a educação nos últimos anos, essa pretensão de flexibilidade parece sucumbir na raiz. É que, ao lado da renovação curricular em questão, também foram criados

e implementados outros mecanismos de controle e padronização, tais como os programas de avaliação do material didático, sistemas de avaliação do sistema de ensino e programas de formação docente. De um modo ou de outro, esses programas têm suas finalidades articuladas com os PCN, razão pela qual podem ferir o princípio da flexibilidade: se os professores, estudantes e comunidade sabem que serão avaliados a partir do que está prescrito nos PCN, terão eles a tranqüilidade necessária para concretizarem a flexibilização curricular preconizada por esses documentos?" (Correia, 2002, p.153)

Fazendo esse tipo de pressão, essas propostas consistem nada mais, nada menos, em um currículo nacional, visando a que todas as escolas trabalhem igual, quando a realidade não é igual e cada escola possui sua subjetividade. Precisamos nos questionar acerca de que jogos de interesse acontecem em torno disso.

Cabe ao professor avaliar de modo crítico essas propostas oficiais. Em que momentos, no planejamento escolar, verificamos, por exemplo, a teoria ou as teorias da educação que fundamentam determinadas propostas? Em que concepções de Homem e de Sociedade elas se baseiam? A que finalidades, a que valores e interesses tais propostas se colocam? Já paramos para pensar que podemos estar tendo nosso trabalho direcionado e controlado, e que acabamos agindo exatamente da forma que o sistema requer? Eu mesma, antes dessa tomada de consciência, acreditava piamente no discurso ouvido. Tomo emprestada uma citação que Saviani (1997) faz de Althusser, e que define bem o papel que tantas vezes desempenhamos, crentes de estarmos fazendo o certo:

"Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável, útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos."

(Althusser, s.d., apud Saviani, 1997, pp.24-25)

Hoje, isso me parece muito claro, mas nem sempre foi assim, nem sempre tive a consciência de que essas propostas, nas quais nos baseamos para planejar nosso trabalho (e até nos vangloriamos disso!), refletem a política educacional vigente, cujos objetivos educacionais podem não ser aqueles que desejamos e sabemos necessários para nossos alunos.

2.3- O livro didático

Essas mesmas indagações podem ser feitas acerca dos livros didáticos, que muitas vezes adotamos para nossos alunos, ou nos quais muitas vezes nos baseamos para planejar nosso trabalho pedagógico, e que só chegam até nós através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), após passarem pela aprovação do MEC.

Essa nossa subordinação é tão antiga que nos remete ao século XVII, quando Comenius propõe a utilização de livros didáticos, desde então, enfatizando que sua utilização dispensa, em grande parte, o domínio do conhecimento do professor:

"(...) sejam capazes de ensinar com habilidade mesmo aqueles que a natureza não fez propensos ao ensino, visto que ninguém deverá tirar da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará prontos, ao seu alcance"

(Comenius, 1997, p.363)

Este trecho evidencia a priorização dos manuais em detrimento da formação do professor para atuar na sala-de-aula, mostrando que não é necessário uma formação profissional para o professor; basta que desenvolva seu trabalho baseado no livro didático. O trecho que se segue apresenta as instruções de Comenius para que o professor desenvolva seu trabalho com eficiência, mesmo que não tenha formação e discernimento para tal:

"(...) E se qualquer organista executa habilmente qualquer música escrita na partitura, apesar de não ser capaz de compô-la nem de executá-la de cor com a voz ou com o órgão, por que não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontrará prontas, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las?"

(Comenius, 1997, p. 393)

Analisando este trecho da obra de Comenius, constata-se que os conteúdos a serem ensinados e o modo como o professor deve conduzir sua atividade são ditados pelos manuais. Estes surgem com vistas a direcionar o trabalho do professor e determinar o que deve ser ensinado nas escolas, "simplificando" e objetivando o trabalho do professor, com vistas a introduzi-lo no processo de produção em série que se instituiu a partir da manufatura, momento inicial da sociedade capitalista. Mas essa idéia de determinação do que se deve ensinar e da precária formação dos docentes ainda é atual. Segundo Torres:

"... a idéia do livro didático, como currículo efetivo, repousa na concepção de um texto, programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas.

Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem-vindo por ele) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento” (1996, p.156-157)

Considerando-se, entretanto, as orientações de Comenius de que basta ao professor seguir o manual como uma partitura e que ali ele encontra todas as respostas, torna-se evidente que pouca autonomia lhe resta. Dessa maneira, constata-se que, desde o início da expansão da escola, já no contexto da sociedade capitalista, o trabalho do professor sofre significativa influência dos manuais e livros didáticos, os quais conduzem seu trabalho, determinando o que será ensinado nas escolas.

Essa tendência tecnicista provocou uma desmobilização do professor,

“...ao priorizar um discurso que considerava que o processo ensino/aprendizagem poderia ser neutro, eficiente e eficaz, se pautado por um planejamento científico; que o papel do professor seria o de mero aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos alocados nas instituições governamentais; que o seu papel de mediador entre os conteúdos escolares e os alunos poderia ser substituído pelo livro didático.” (Polimeno, 2001, p.394)

Para uma melhor compreensão do histórico do livro didático e de suas influências na educação brasileira, precisamos nos reportar um pouco à história da expansão da escola pública no Brasil.

De acordo com Coser (2002), pode-se considerar que o acesso de um número maior de pessoas à escola pública começa a ocorrer a partir do final da década de 1920, acompanhando o crescimento e desenvolvimento da grande indústria e o conseqüente processo de urbanização, o que originou um momento novo na estruturação da economia do país. Esse movimento gerou novas necessidades por parte da sociedade, empreendendo lutas pela ampliação do acesso às escolas. A partir desse momento, o Estado passa a exercer um controle mais amplo sobre a produção e distribuição dos livros didáticos. Segundo Freitag, a história do livro didático no Brasil “...não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930” (1993, p.11).

Os livros didáticos, no referido momento, fazem parte de um projeto maior de sociedade que o Estado tenta implementar, através na educação brasileira. Como afirma Garcia:

“...esse momento assinala uma crise importante entre uma ordem agrária e um processo industrial nascente, o que enseja o aparecimento de

propostas políticas através de novos e importantes segmentos da população". Segundo ele, "... a legislação educacional, a partir de 1930, como visão consolidada da educação através de uma formalização típica, refletirá as idéias e tendências dominantes no período"

(Garcia, 1980, apud Coser, 2002, p.8).

As leis e regulamentos da educação, dessa forma, acabam se transformando em manuais do que deve ou não deve ser feito nas escolas. "Neste contexto, a função do professor é a de ser um provedor de meios, ou seja, de aulas, notas e outros requisitos da burocracia escolar" (Ibid., p.9). Dessa forma, pode-se ver que a importância atribuída ao livro didático deve-se ao fato de que o mesmo deveria cumprir a função de condicionar o trabalho do professor aos interesses da sociedade capitalista daquele momento.

É interessante verificar que, na medida em que a escola se universaliza, o livro vai assumindo cada vez mais seu papel fundamental, na medida em que possibilita o controle sobre o trabalho do professor, sem que ele, a rigor, tenha consciência disso. Esse processo de aguçamento do controle do livro didático sobre o trabalho do professor e, principalmente, do esvaziamento de conteúdo desses livros, vem aumentando desde a sua origem. Freitag (1993), comenta que

"Quem freqüentou escola antes de 64 lembrar-se-á de livros didáticos que eram informativos e de excelente nível, comparados aos compêndios muito ilustrados mas pouco substanciosos dos dias de hoje" (p.13)

Essa comparação leva à compreensão de que, na medida em que se universaliza a escola, faz-se necessário facilitar o trabalho do professor para que possa atender uma maior demanda de alunos, pressuposto já postulado por Comenius. Além disso, a fala de Freitag revela um aspecto fundamental, que é o antes e o pós-64. Retomar as datas em que aparece essa ênfase no livro didático pode ser muito revelador.

O primeiro momento em que se pensou em livros que dessem a direção ao trabalho do professor foi no século XVII, quando o modo de produção capitalista começava a inserir os trabalhadores no processo industrial de produção, modificando totalmente sua concepção de trabalho. O trabalhador daquela época tinha uma concepção muito particular de trabalho, como uma propriedade sua, que ele podia controlar. Mesmo com a substituição do artesanato pela manufatura, e a conseqüente fragmentação das tarefas, o trabalhador ainda controlava seu ritmo de trabalho, o que seria totalmente modificado com sua inserção na grande indústria.

Da mesma forma, na sociedade brasileira, a década de 30 representou o início do processo de industrialização da produção, que tem suas origens ainda na década de 20,

inserindo novas formas de relações de trabalho. Nesse momento, pode-se constatar o movimento pela “escola nova” que postulava o acesso de todos os indivíduos à escola. Frente a essa possibilidade de expansão do ensino no Brasil, começam a aparecer os “decretos, leis e medidas governamentais”, de que trata Freitag (1993), acerca do livro didático. Ora, não é possível que isso seja apenas uma coincidência. É evidente que a preocupação com os livros didáticos aparece de maneira mais enfática nos momentos de grandes mudanças da sociedade, visando controlar aquilo a que se deveria ter acesso através da escola.

Dessa maneira, é importante salientar que o processo de industrialização brasileira, desencadeado a partir da década de 1930, é ainda mais fortalecido após o Golpe de 64, tendo em vista o empenho do governo brasileiro em realizar o “milagre econômico”. Nesse sentido, o pós-64 apresenta-se como um momento extremamente conflituoso, em que havia a necessidade do cultivo de determinados valores que possibilitassem a sustentação do “milagre econômico”, apesar de toda a repressão imposta pelos governos militares. Assim, os investimentos em livros didáticos voltam a tomar a frente nas reformas educacionais.

“O conhecimento da realidade é feito através de livros didáticos que são produzidos às centenas nesse período, procurando levar às crianças o sentimento de que só temos um belo presente e um futuro melhor ainda”
(Garcia, 1980, apud Coser, 2002, p.10)

Podemos perceber que, quanto maior o acesso à escola, maior a preocupação do governo com o controle do trabalho docente, concentrando seus investimentos em livros didáticos, os quais contribuem não só para esse fim como também para facilitar a transmissão dos conhecimentos e valores considerados necessários em cada momento da sociedade. Pensando em tempos mais recentes, não será à toa o grande investimento que o governo tem feito em livros didáticos nos últimos anos. Ou será por um ensino de verdadeira qualidade para todos?

Nesse contexto, o papel do professor compara-se, segundo Zeichner (2002), ao papel de técnico, que, novamente, meramente realiza o que os outros, distantes da sala de aula, querem que ele faça.

Isso sem falar no “incentivo” ao aprender que o livro didático deve propiciar ao aluno, no “quanto” ele tem a ver com seu cotidiano. O mundo está mudando e isso não é novidade para ninguém. A rapidez com que essa mudança acontece é assustadora. Uma criança que entra na “primeira série”, segundo Cortella (2002), independentemente da classe social a que pertença, já assistiu a pelo menos cinco mil horas de televisão, nos mais variados canais e na mais variada programação, desde noticiários e propagandas, a jogos de Copa do

Mundo e até filmes pornográficos. Ai, entra formalmente no sistema de ensino, ocupa um espaço delimitado na sala de aula, sentando-se na carteira que nós escolhemos para ela, recebe um livro didático, quando não uma cartilha, e vai ter que aprender tudo o que está ali escrito e predestinado para ela. E ainda, ironicamente, queremos que ela sintasse motivada por estar ali.

2.4- Na prática, a contradição

Mesmo em não se tratando da rede estadual, onde a comunicação entre os atores escolares e as instâncias superiores é mais difícil pela extensão e pela própria organização da rede, na rede municipal as coisas também não acontecem de forma muito diferente.

Contradizendo tudo o que penso sobre o direcionamento que os PCNs e os livros didáticos dão ao trabalho pedagógico do professor na sala de aula, este ano estou sendo literalmente forçada a utilizá-los com minha classe. Como escrevi na introdução desse trabalho, sou professora da rede estadual de ensino. Meu município é relativamente pequeno, com menos de 30.000 habitantes. Acontece que este ano minha prefeitura municipalizou a escola onde trabalho (era a última estadual de 1ª à 4ª série em minha cidade). Com isso, sem muita escolha, nós, professores tivemos que assinar convênio com a prefeitura. Ficamos, o que costumamos dizer, “emprestados” para a prefeitura, enquanto nosso cargo ficou “pendurado” (ficamos adidos) na escola de Ensino Médio mais próxima à nossa.

A Secretaria de Educação de meu município, movida pelo entusiasmo proporcionado pelas verbas do FUNDEF, uniformizou e munuiu de material escolar, “gratuitamente”, todos os quase dois mil alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. E fez mais: comprou um Sistema de Ensino. Lá do Paraná. A cada novo início de bimestre, vêm os monitores da empresa para nos treinar acerca do conteúdo a ser aplicado (novamente o professor tratado como técnico). Cada criança recebe um livro integrado – todas as disciplinas no mesmo volume - ao qual, nós, professores, temos que nos incumbir de trabalhar durante o bimestre, sem atrasos, pois no bimestre seguinte vem a capacitação para o uso do próximo volume.

Do ponto de vista de *alguns* professores, a adoção do Sistema de Ensino facilitou muito nosso trabalho, pois agora não é mais preciso preparar aulas, está tudo lá no livro. As aulas rendem muito mais, pois os alunos não precisam copiar quase nada, está tudo lá no livro. Nem planejamento precisamos mais fazer: o livro do professor já vem com o planejamento pronto. E de acordo com os PCN! E, dizem alguns, o livro até que é que bom:

trabalha com reportagens e entrevistas, dados estatísticos para estudo e interpretação de tabelas e gráficos, fotografias, mapas, faz sugestões de leituras e de vídeos, enfim, muita coisa que os PCN defendem que precisamos trabalhar com os alunos e que antes tínhamos que pesquisar. Talvez eu pudesse tolerar essas argumentações, se essas reportagens e entrevistas, se esses dados estatísticos, essas tabelas e gráficos, esses mapas e fotografias não fossem sobre fatos ocorridos e lugares, lá no Paraná...

Parece que o conformismo às determinações da Secretaria Municipal de Educação vedou os olhos desses professores, que se negam a assumir que os conteúdos privilegiados no referido Sistema de Ensino não estão se enquadrando com a realidade de nossos alunos, fazendo-os perderem o interesse, dificultando ainda mais nosso trabalho.

Outros, felizmente, percebem a criticidade da situação, mas, infelizmente, sentem-se amordaçados diante da possibilidade de perda do emprego. Além disso, vêm-se amarrados a um planejamento pré-definido, tendo que cumprir conteúdos dentro de datas previstas. Dessa forma, o livro didático do Sistema de Ensino acaba sendo utilizado como o conteúdo total a ser cumprido e a maioria dos professores, na tentativa de se proteger e preservar a imagem daquele que obedece às determinações superiores, acaba “se adaptando” e deixando que o Sistema de Ensino pense e fale por eles, numa completa submissão à hierarquia existente.

Penso que, o que poderia ser um ponto favorável à educação na questão da municipalização, que é o fato das instâncias superiores estarem bem mais próximas para a discussão acerca das possibilidades de melhora do ensino, acabou, em meu município, se tornando em algo negativo, visto que a proximidade do “patrão” pode representar ameaça àqueles que dependem da “boa vontade” do município em aceitá-los “emprestados” do Estado ou em renovar contratos, no caso dos professores temporários.

Para mim, como professora, seria muito mais simples agir com referência a esse corpo de conhecimentos pré-elaborado e estável, que supostamente não incorrerá no risco de ser posto em questão pelos meus superiores, visto que os conteúdos a serem trabalhados foram por eles pré-determinados. Mas como fica minha crença acerca de ensinar conteúdos socialmente significativos (que trarei à tona ao longo do trabalho), tendo diante de mim conteúdos tão distantes da realidade sócio-cultural e regional de meus alunos?

Sobre a pré-determinação dos conteúdos a serem trabalhados, nem posso afirmar que isso realmente ocorreu. Logo no início do ano, em uma conversa informal com a supervisora do Ensino Infantil e Fundamental de meu município, indaguei-lhe sobre seu conhecimento do Sistema de Ensino. Ela respondeu-me que ainda não o conhecia, pois o

material acabara de chegar, mas que naquele mesmo dia havia dado uma folheada no volume da 1ª série, curiosa por saber o que a filha, que entrou na escola esse ano, iria estudar! Mas que a diretora de educação do município adquirira o material após informar-se com as secretarias de educação de alguns municípios que já o utilizavam e constatar que o mesmo era de boa qualidade. Perguntei-lhe, então, que municípios de nossa região trabalhavam com o material; ela não soube responder. Insisti na questão do conhecimento propriamente dito do material e obtive a seguinte resposta, dada meio a contragosto: “Não, nós não tivemos acesso aos livros antes de comprá-los, vamos conhecer o material junto com vocês na reunião de capacitação da semana que vem...”

Para um investimento desse montante não seria necessário um estudo cauteloso do que se estava adquirindo? E mais: o Sistema de Ensino não precisaria passar por um cuidadoso processo de análise acerca de sua implementação, atentando-se para a questão de que tal método realmente contribuiria para assegurar a aprendizagem ao conjunto de alunos? Aqui, na universidade, aprendi nas aulas do professor Jorge Megid, a analisar minuciosamente os livros didáticos. Nessas aulas, entre as coleções cuidadosamente analisadas, percebemos que nenhum livro ou coleção saiu isento de alguma crítica significativa. Aprendemos a ser muito mais criteriosas na escolha de livros ou materiais para trabalhar com nossos alunos. Tal análise, porém, mesmo superficial, não aconteceu em relação ao referido Sistema de Ensino. Discussões seriam necessárias, mas infelizmente não ocorreram, nem no âmbito escolar, nem nas instâncias superiores a ele.

Sinto que, nesse caso, estamos caminhando para trás. Embora tenha demorado tanto para a escola começar a libertar-se da cartilha e a desamarrar-se do livro didático, agora meu município gasta uma mini-fortuna adquirindo manuais que temos que seguir. Retoma-se a visão da educação como conteúdo apenas, supondo o ensino como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser aprendida. Retorna-se à concepção tradicional, transmissora e “bancária” da educação, como me lembra Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1977).

Não vejo como o fato de retroceder no tempo e retomar métodos que não deram certo pode contribuir para a concretização do discurso de melhoria da qualidade da educação. Receio que também no âmbito municipal, acima de uma preocupação real com a qualidade de ensino, o que predomina é *mostrar serviço* aos olhos leigos dos pais e da comunidade, fazendo do Sistema de Ensino adotado a bandeira de propaganda do governo municipal vigente. Segundo Torres (1996), esse modelo educativo “move-se no imediatismo e trabalha para o curto prazo, amarrado aos tempos de política, insensível aos tempos da educação, sem

visão de futuro e sem uma estratégia de mudança planejada e sustentável que sobreviva a cada período de governo ou a cada administração” (p.177).

Sinto uma necessidade, e creio que esta deveria também ser de todo educador, de uma autonomia real, porém que não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a sala de aula, ou mesmo a escola, numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais de todo o sistema educacional, perdendo, assim, a perspectiva da sociedade como um todo, numa prática fragmentada e individualista. Mas autonomia para estabelecer uma identidade própria de trabalho, uma identidade própria da escola, na superação dos problemas da comunidade a que pertencemos e conhecemos bem.

2.5. Então, à escola e ao educador cabem somente a obediência e a reprodução?

Para que o resultado disso tudo não seja drástico, resta minha mediação enquanto professora. Retorno a Comenius que, comparando a Didática à arte da tipografia, descreve a “arte de ensinar”:

“Na didacografia (gosto de usar esse termo) é exatamente a mesma coisa. O papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que devem ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga a todos a absorver os ensinamentos”

(Comenius, 1997, p.364)

Comenius compara o livro didático com o tipo, que ajuda a imprimir, porém a impressão só é realizada com a ação da tinta, que é a voz do professor. Esse posicionamento vem reforçar a hipótese de que os manuais didáticos são meios ou instrumentos de trabalho do professor, que conduzem sua ação. Ao aluno resta somente o papel passivo de receptor do conhecimento. Parece, porém, que se pode encontrar aí uma brecha para que o professor diferencie sua ação, já que ele é ressaltado como aquele que dá significado ao conteúdo do livro. Sobre isso, Freitag (1993) também escreve:

“(…) qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu

instrumento – o livro didático – depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor.” (p.43)

Nesse mesmo sentido, Faria (2002) argumenta que o professor precisa estar atento para perceber que o conteúdo é diferente da vida cotidiana de seus alunos, refletindo sobre a contradição discurso x vivência. Essa habilidade, por parte do professor, deve consistir numa compreensão crítica dos textos e atividades proporcionadas pelo livro em questão, e dessa maneira, apresentá-los aos alunos. Caso contrário, o que ocorre é um desprezo pela riqueza cultural que as crianças levam à escola, e a imposição de conhecimentos distantes de sua realidade e de seu interesse.

Vejo a necessidade, mesmo com a obrigatoriedade do uso do Sistema de Ensino, da seleção de um mínimo de conteúdo que seja significativo, e, dentro disso, de desenvolver um trabalho de qualidade, num ritmo agradável para o professor e para as crianças. Mas, infelizmente, o que se propõe é uma verdadeira sobrecarga de conteúdos, onde se prioriza a quantidade à qualidade, tornando o processo de ensino/aprendizagem burocratizado e desestimulante.

Posso parecer contraditória, mas não contesto aqui que o livro didático não tenha lá sua importância, visto que, para muitas crianças, este é o único livro a que têm acesso. O grande problema é o risco (real e que estou vendo acontecer) do livro transformar-se em catecismo, ou seja, naquilo que precisa ser obrigatoriamente aprendido, substituindo a própria realidade. Cabe ao professor fazer as interferências necessárias, não fazendo do livro uma cartilha que se aprende do começo ao fim, mas incorporando outros recursos ao processo, ciente de que, sem eles, a interação aluno/realidade não evolui, buscando outras fontes de pesquisa e incorporando o que os alunos trazem de seu cotidiano, os recursos culturais que trazem para a sala de aula, as leituras, as pesquisas que fizeram, numa compreensão do aluno como sujeito portador de cultura e identidade próprias e, ao mesmo tempo, considerando a diversidade de significados sociais e culturais que as crianças compartilham. Nesse caso, não seremos meros transmissores daquilo que os PCN, as propostas de reforma, o livro didático ou o Sistema de Ensino nos apresentam. Estaremos trabalhando com um processo de ensino/aprendizagem baseado na prática social, o que torna possível dar um novo significado aos conteúdos, mesmo sendo estes pré-concebidos.

Desse modo, apesar de os PCN e os livros apresentarem propostas de trabalho com objetivos predefinidos por quem os elaborou e aprovou, os professores ainda podem buscar meios de interferir nesse processo. Como assim o exemplifica Zeichner:

"os professores ainda possuem, na esfera de seu poder, a habilidade para acrescentar, ao que é fornecido pelo Estado, a história a partir das perspectivas das classes trabalhadoras, dos pobres, das mulheres, etc. O modo como os estudantes estão agrupados dentro da sala de aula, o currículo e os métodos de ensino que eles experimentam, o modo como eles são avaliados, são exemplos das dimensões do trabalho dos professores que têm implicações sociais e políticas" (2002, p. 46)

Portanto, mais que o livro, mais que a influência das propostas curriculares e dos PCN, mais que as reformas impostas, é o trabalho do professor e sua mediação no trabalho com os conteúdos que garantirão o interesse e a aprendizagem do aluno. É nesse sentido que tenho procurado desenvolver meu trabalho com o Sistema de Ensino, mas não é tarefa fácil, visto que as cobranças externas à sala de aula são muitas e nessa estrutura, infelizmente, eu não tenho competência para interferir no sentido de modificá-la, visto que a escola é apenas um fragmento de uma estrutura muito maior, que a comanda. Mas, como educadora, não posso cruzar os braços e assumir passivamente o papel de transmissora de conhecimentos que se espera que eu desempenhe. Se assim for, estarei desempenhando um papel muito maior (porém que não me dignifica como educadora), que é determinado pela superestrutura⁶ que rege a escola.

As classes populares buscam na escola um saber que só lá podem encontrar. Trata-se do saber sistematizado, erudito, culturalmente elaborado. O mesmo saber que é utilizado pelas classes dominantes como instrumento de dominação, enquanto só ela o detém.

De acordo com Gramsci, "toda relação de hegemonia é necessariamente uma ação pedagógica (...) É uma pedagogia política que visa a transmissão de um saber, com intenções práticas" (apud Freitag, 1978, p.32). Para realizar essa função de inculcação da ideologia dominante, a escola tem sido um dos melhores meios, visto que ali crianças, adolescentes e adultos (com a crescente "preocupação" pela educação formal destes), passam grande parte de seu tempo. O espaço escolar, no discurso de dar oportunidade a todos, ensinando tudo a todos (que já era comeniano), sem que saibamos, é, na maioria das vezes, utilizado como um dos elementos de divulgação, inculcação e penetração da ideologia da classe dominante (Freitag, 1978).

Segundo Faria, a escola é o lugar onde a transmissão da ideologia dominante se dá de forma planejada e organizada. Mas ao mesmo tempo, existe uma contradição que se dá em seu interior:

⁶ Para melhor compreensão dos conceitos de super e infra-estrutura ver Freitag, 1978.

“ao mesmo tempo que sua função é transmitir a ideologia da classe dominante, é aí mesmo que algumas informações são transmitidas e que sendo elaboradas *versus* a vivência da classe operária poderá tornar-lhe mais um instrumento para sua luta para a transformação social”. (2002, p. 85)

Isso quer dizer que, se a educação e o ato pedagógico podem ser utilizados como reprodução, ao mesmo tempo não podem deixar de dar “uma formação técnica e conhecimentos que habilitem os mesmos homens ao sistema produtivo” (Sanfelice, 1986, p.91). É preciso refletir, portanto, sobre a forma como estamos lidando com esses saberes, se estamos absorvendo-os e transmitindo-os como discurso pronto e imutável, ou se estamos fazendo a mediação necessária, adequando-os à vivência, às necessidades e anseios da comunidade na qual a escola se insere. Se a prática pedagógica na sala de aula é a segunda, podemos ter a ambição de que, como tão bem escreveu Sanfelice,

“...o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitidos em sala de aula - comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho - são também os conhecimentos necessários para um desmascaramento das atuais relações sociais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade (...) Na sala de aula que existe hoje, com todas as críticas que ela recebe, há sempre a possibilidade, no preparo de homens para o processo produtivo, desvelar-se também o como e o porquê da reprodução” (1986, p.93)

Isso significa que, para que ocorra a libertação da classe trabalhadora, faz-se necessário que ela tenha também igual acesso aos saberes; que os conteúdos trabalhados na escola sejam significativos e atualizados; trabalhados de uma forma crítica de desmascaramento da situação social atual e buscando superá-la.

Ao mesmo tempo em que o saber escolar é necessário para a manutenção da sociedade capitalista, como instrumento de trabalho que move a produção, também é possibilidade de agir como instrumento de luta contra a dominação. Para isso, porém, a luta pelo direito à educação não deve visar ao acesso à escola, que atende cada vez mais um número maior de pessoas, mas também à qualidade do ensino que ali se dá.

Para que isso realmente possa ser visto como fato verdadeiro, o professor precisa estar constantemente refletindo e repensando sua prática, e, consciente, deve estar atento ao sentido e ao alcance político da educação, compreendendo a dimensão social do processo educacional e adequando sua prática a essa dimensão, agindo nos espaços proporcionados pelas contradições presentes na escola e fazendo de seu trabalho uma contribuição ao

processo social transformador. Se, ao contrário, o professor subestima sua capacidade de atuação e se conforma à ordem estabelecida, agindo como mero transmissor de conhecimentos, o que pode ocorrer é um esvaziamento dos conteúdos. Assim, o aluno que vem das classes populares, em busca de apropriação do conhecimento, nada encontra além de informações prontas.

Saviani (1997) coloca o saber elaborado como necessário e atribui à escola o dever de universalizá-lo, de modo que todos a ele tenham acesso, pressupondo que esse acesso aos bens culturais da humanidade permite ao indivíduo perceber-se como integrante do todo social, ajudando-o a situar-se em sua realidade histórica e social, a entender-se, entendendo sua condição. Saviani afirma ainda que, ao entrar na sala de aula, consciente de sua tarefa e da importância que ela tem para a vida dos alunos, preocupando-se em trabalhar de uma forma mais crítica e consciente, buscando sempre novas formas de lidar com o conhecimento, o professor está assumindo uma postura política, numa luta pela democratização social. Isso significa que, ao entrar na sala de aula munido de livros, planejamento e idéias, o professor não é só presença física, mas, antes, ele comparece como portador de mediações que tornam possível o trabalho docente, que vai garantir o acesso do aluno ao saber (Libâneo, 1981, apud Leite, 1998).

Embora isso não signifique uma super-valorização do trabalho docente, idealizando o professor como super-herói cujo poder é o de transformar sozinho a realidade hoje posta, chama-se a atenção à ênfase acerca das possibilidades do trabalho do professor, que não pode se imobilizar diante da idéia de que é preciso, antes, a sociedade mudar, para que somente depois seja possível pensar em mudanças nas educação.

Com isso, posso concluir que, dependendo das concepções de educação e sociedade presentes no espaço escolar, este pode ser usado a favor da classe trabalhadora. ou contra ela, cabendo ao educador, dadas as condições institucionais, a difícil decisão da escolha. Harkot-de-La-Taille (2003) remete-se a Savater (1997) para dizer que é mais conveniente exercermos o papel que para nós foi planejado, preferindo o caminho mais fácil. Remeto-me a ela para deixar ao deleite do leitor uma indagação:

“E, novamente, somos livres para negar a liberdade ou para exercê-la. Para lamber a bota sobre o pescoço ou para tentar sair de baixo. Para beber acriticamente de nossa cultura ou para olharmos criticamente para nós mesmos, para o mundo em que vivemos, metonimicamente representado em seus esteriótipos, e pensar no mundo em que gostaríamos de viver. Somos presa de nossa sociedade, mas também seu potencial de mudança. Interagimos com o mundo, a cada ação nossa, e

temos poder transformador, mesmo se restrito. Resta-nos exercer nossa liberdade e decidir se usamos tal poder ou se nos deixamos usar" (p.189)

De minha parte, se não posso de todo sair de baixo da bota, vou buscando movimentar-me, ainda que o espaço disponível para isso me seja limitado. Procuo, pelo menos, não ser sufocada pelo pé que me pisa, nem permitir que ele mate minhas crenças e convicções. E, no intervalo entre um passo e outro, procuro por movimentos próprios, oxigenando os pensamentos (que ainda são livres), nos quais a pressão do pé não tem conseguido interferir. Se o próximo passo me prende novamente, retomo o exercício, num processo contínuo de recomeçar sempre.

3- O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

Paulo Freire

3.1- A questão do significado

Com toda essa visão direcionada e intencionada sobre o currículo que vimos até aqui, a escola muitas vezes comete o erro de desconsiderar os conhecimentos que a criança traz consigo. Isso quando deveria incorporar a realidade vivencial dos alunos como conteúdo e como ponto de partida da prática educativa.

Ao chegar à escola, a criança já possui uma série de conhecimentos adquiridos e aprendidos a partir das práticas sociais vivenciadas, mas a escola tende a desvalorizar esses conhecimentos ao transmitir conteúdos prontos. Os alunos passam a ser submetidos à lógica da passividade, como se fossem desprovidos de conhecimentos, frágeis na construção de saberes e incapazes de qualquer produção advinda das práticas e experiências que já possuem. Silva (2000) radicaliza essa questão ao dizer que esses esquemas de ensino ultrapassados podem ser prejudiciais à aprendizagem significativa e em alguns casos, de tão artificiais, “geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo quando iniciam sua trajetória escolar. Daí a frustração, o fracasso, a repetência e a própria exclusão” (p. 15).

Segundo Leite e Tassoni (2002),

“uma das implicações marcadamente afetivas, relacionada à questão, refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive. Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos” (p. 132)

Dessa forma, o que vemos na política educacional vigente é a prática para a domesticação, é um quase condicionamento ao educando a aceitar normas e idéias que não são dele, nem tampouco do meio social de que advém. É a educação como instrumento de opressão, a que Paulo Freire (1977) chamou de educação bancária. Nesse caso, o professor pratica o ensino mecânico, que não prepara o aluno para refletir ou argumentar, para agir por si próprio, ou para contrapor-se ao sistema pronto e imposto.

O professor, que assume a educação como prática social transformadora e democrática, interage com seus alunos no sentido de torná-los críticos acerca da realidade que os cerca. Dessa forma, estará contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e apostando numa sociedade diferente. É a educação para a libertação, também definida por Paulo Freire (1977).

Ao impor uma concepção de conhecimento como algo acabado, encerrado em si mesmo, o educador pode estar destinando seus alunos ao fracasso, já que estes acabam desmotivando-se, entendendo que nada têm a ver com o saber escolar, para o qual tendem a empurrá-lo, já que não têm qualquer participação na sua constituição. A escola passa a ser vista como algo distante, pois os conhecimentos e saberes que perpassam o âmbito escolar, sejam eles intelectuais ou práticos, pouco ou nada representam aos anseios da coletividade que não consegue ser inserida literalmente nela.

Nesse contexto, a criança não consegue identificar nada do que a rodeia na vida cotidiana, perde a identidade dentro da escola e passa a ser tratada como igual, num modelo linear de ensino que evita os obstáculos da complexidade. E a escola ainda delinea o aluno ideal como aquele que “aprende” os conteúdos por ela transmitidos, esquecendo-se das especificidades de cada indivíduo. Através dos mesmos caminhos, busca atingir as mesmas competências em indivíduos tão diferentes entre si.

Nessa perspectiva, parece que, para ser bem sucedida na escola, a criança precisa desvencilhar-se de toda sua bagagem cultural, de todo seu conhecimento de vida e “moldar-se” ao padrão de aluno apreciado e esperado pela escola. Em nome do “ensino”, a escola poda a curiosidade e os instintos infantis, levando a criança à simples reprodução de valores e idéias, obrigando-a a incorporá-los.

Quando chega à escola, a criança não vê ali interesses nos contatos que teve até então. Quando tenta demonstrá-los, não é bem interpretada, pois esses conhecimentos não correspondem ao que ali se espera dela.

Se por outro lado, as atividades desenvolvidas pela escola têm algum significado para os alunos, fazendo-os perceberem a interação entre eles (sujeitos da ação) e o mundo

(objeto da ação), o conhecimento produzido nessa inter-relação passa a constituir-se não apenas enquanto conhecimento em si (conteúdo apenas), mas como saber que faz sentido. Para Leite e Tassoni, “planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento” (2002, p.133). Faz-se necessário que o papel político-pedagógico do educador seja revisto para que ele não se torne tão somente um transmissor de idéias prontas, e, pior, um veículo de injustiça social na medida em que exclui os saberes advindos dos alunos, partindo para uma missão única de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente pré-estabelecido, reproduzindo práticas que levam diretamente à desigualdade social.

O conhecimento pode ser entendido enquanto informação dentro de uma ótica objetiva, que parte de um universo de “saberes”, que visam à acumulação, não à relação destes com o mundo. Assim, em termos metodológicos, há que se pensar em uma forma em que os saberes não sejam apenas conhecimentos em si, mas relacionem-se com o sujeito e seu universo particular, dando-lhe algum significado. É nesta relação de subjetividade, entre o saber e o mundo, que se constrói esta significação pessoal que ultrapassa os limites da informação para se estabelecer enquanto saber. O que quero dizer é que a informação, partindo da objetividade (transmissão apenas), transforma-se diante do sujeito que a interpreta subjetivamente. O aprendizado, seja qual for, não pode (e nem deve) ser encarado apenas como esse único aspecto de apreensão do mundo, de uma única relação com o que nos cerca, pois, ao contrário, é apenas uma parte constituinte do saber.

A escola encara conhecimentos, informações e saberes como sendo a mesma coisa, isolando-os quando passa a enfatizar o acúmulo de conceitos que, de longe, “perpassam” o saber, apenas são decodificados enquanto informação, transformando-os em conhecimentos a serem assimilados, de modo passivo, sem qualquer participação do sujeito em sua constituição. É o mesmo que considerá-lo à parte, desvinculando-o dos objetos que julga conhecer, fazendo com que o saber seja inapreensível.

Assim entendido, o conhecimento, que deveria partir da construção advinda das relações interpessoais dos sujeitos com o mundo, passa a constituir-se como verdade desvinculada de qualquer contextualização histórica, encerrando-se em si mesmo, imutavelmente, impossibilitando qualquer ação reflexiva do sujeito sobre o objeto de sua ação (o conhecimento).

Segundo Vygotsky (1991), o ponto de partida para a aprendizagem deve ser aquilo que criança já sabe, levando-a a entrar no caminho da análise intelectual, da

comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A aprendizagem depende das características individuais de cada aluno, que correspondem em grande parte às experiências que viveu; que variam em forma e ritmo, em vista de suas capacidades, motivações e interesses pessoais e também das pessoas com as quais convive. Nesse sentido é preciso ressaltar o papel da mediação, entendendo que é na interação entre o sujeito e o mundo e na relação entre eles que se dá o processo de humanização e de construção de conhecimentos. Para Vygotsky,

“o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro, neste caso o professor mediador, dar-se-á a evolução das formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta estará se constituindo como sujeito” (Colombo, 2002, p. 7)

Cabe ainda, ao educador, propiciar situações que propiciem a interação entre os alunos e os conhecimentos, que os alunos venham a construí-los, elaborá-los e reformulá-los a partir dessa interação. Dessa forma valorizam-se as práticas sociais dos sujeitos que aprendem no mundo e com o mundo, na relação com os demais. Assim, ao invés de desconsiderar os conhecimentos que as crianças trazem, a escola passa a incorporá-los, tratando-os como ponto de partida da prática educativa, conduzindo os indivíduos para um lugar diferente daquele em que estão (Cortella, 2001).

A criança aprende quando é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo, aproximando-se do mesmo com a finalidade de “aprisioná-lo”. Essa aproximação se dá a partir de experiências, interesses e conhecimentos prévios que possam dar sentido a essa aproximação, não só modificando os conhecimentos que já possuía, mas interpretando o novo de forma peculiar. A esse processo, Antunes (2002) chama de aprendizagem significativa: “dizemos que a criança aprendeu significativamente, construindo um sentido próprio e pessoal para um objeto de conhecimento já existente” (p. 21).

É importante destacar que não se trata de um ensino autoritário, passivo para o aluno, centrado no conhecimento do professor. A atividade do aluno é elemento central em seu processo de interpretação e reelaboração do conhecimento partilhado pelo grupo em que convive. Mas essa atividade não pode se confundir com o simples fazer, necessita ser um fazer que faz sentido para o aluno, o que significa que este tem um motivo e sabe também o objetivo da atividade que realiza. Em termos pedagógicos, isso significa que a atividade a ser desenvolvida deve ser significativa para o aluno (responder a um motivo) e que é importante

que o aluno conheça o objetivo da atividade e do trabalho a ser desenvolvido. Isso implica uma participação no processo de ensino/aprendizagem.

Essa possibilidade de ter, já no início da atividade, a idéia do resultado, contribui para que o sujeito participe mais ativamente, acompanhando com o pensamento sua atividade. Ao contrário, quando o sujeito realiza uma atividade sem ter conhecimento de seu objetivo, realiza a ação mecanicamente sem perceber os desvios da ação em relação ao objetivo, não acompanha com o pensamento a ação que realiza. O que se tem é um agir mecânico, sem sentido para o aluno e, portanto, pode não ocorrer a aprendizagem.

Do ponto de vista dos conteúdos, como fazer com que estes sejam significativos para os alunos, ou seja, que os alunos tenham motivo para conhecê-los? Não é uma tarefa simples, visto que, como já comentei no capítulo anterior, muitas vezes os objetivos e conteúdos que visamos para nossa turma de alunos são influenciados por fatores que estão fora de nosso alcance de interferência, pois nossa prática pedagógica se insere num contexto que vai além da sala de aula, e está a serviço dele. Além disso, cada turma de alunos é única e dentro dela cada um possui sua individualidade. Por isso é fundamental que o professor interaja com seus alunos no sentido de compreendê-los e conhecê-los o máximo possível.

Se conseguirmos ligar os conteúdos das disciplinas com a vida dos alunos, fazendo-os perceberem as ligações existentes entre estas e o mundo, buscando os elementos motivadores no seu dia-a-dia, nos conhecimentos que eles trazem de fora da escola, em problemas de seu cotidiano, estaremos certamente dando significado às atividades realizadas na escola tendo. Isso não significa um ensino superficial, unicamente a serviço dos interesses do aluno, mas uma apropriação significativa de conhecimentos “que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade” (Luckesi, 2001, p.65)

Para tudo isso, é importante que haja uma relação afetiva e de diálogo, que o professor saiba ouvir os alunos, permitir a interação no grupo, saber respeitá-la e tirar proveito das relações que ali se estabelecem para garantir que a aprendizagem aconteça, trabalhar com as necessidades dos alunos e, a partir delas, provocar novas necessidades. A significância do assunto e da atividade a ser desenvolvida é essencial para a aprendizagem, pois é o que chama para o envolvimento e para a vontade de aprender, condições necessárias ao aprendizado.

A relação professor/aluno, nessa perspectiva, precisa ser constantemente revista. O aluno, como personagem principal no processo de ensino-aprendizagem, deve ser visto como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. Quando o aluno se sente motivado por conhecer e fazer descobertas, quando o trabalho escolar tem sentido para ele, ele passa a experimentar o prazer pelo conhecimento.

Segundo Perrenoud (2000), a relação com o saber pode ser redefinida na classe, graças a uma verdadeira negociação entre professor e alunos, o que requer do professor a vontade de ouvi-los, de ajudá-los a formular seus pensamentos e de ouvir suas declarações. Ainda, segundo Perrenoud, a competência e a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender nos alunos encontram-se no centro do ofício do professor, isto é, de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Na escola encontram-se crianças que não têm ainda autonomia de decisões, e que não escolheram livremente estar ali. Acredito que a responsabilidade do sentido a ser construído não pode repousar apenas nos ombros dos professores, mas nossa parcela de contribuição é significativa. Segundo Perrenoud (2000), se a decisão de aprender não estiver “instalada” no aluno, é ao professor que cabe a tarefa de reforçar essa decisão e estimular o desejo de aprender. Mas, nós professores, descobrimos arduamente em nosso dia-a-dia, que, do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso (Perrenoud, 2000).

3.2- Relato de um episódio na sala de aula

Como adiantei no primeiro capítulo deste trabalho, a questão que mais vinha me intrigando na prática da sala de aula é a da relação do aluno com o aprender. E é a mesma que tantas vezes ouço nas discussões na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas e nos HTPCs: o crescente desinteresse do aluno pelo aprender (o saber sistematizado na escola). No dia-a-dia na sala de aula deparamo-nos com crianças que parecem (e muitas vezes admitem) virem à escola por obrigação, por imposição dos pais.

Muitos de nossos alunos parecem não se sentirem motivados por aquilo que a escola pretende ensinar, não sentem interesse em aprender e em participar das aulas. É uma situação difícil na sala de aula, pois muitas vezes o professor não sabe como agir.

Por várias vezes me encontrei em situações assim, fui tentando de uma maneira ou de outra minimizar o problema, alguma vezes com algum retorno satisfatório, outras nem tanto. O ano letivo de 2003 teve destaque nesse assunto ao longo de toda minha prática de dezessete anos como educadora na rede pública, e é por isso que me apego a esse período para descrever e discutir o tema.

Minha classe era muito boa de rendimento, era bastante dinâmica e participativa. Eu tinha 33 alunos, porém quatro deles mostravam-se completamente apáticos durante as aulas. Tentei por diversas vezes diversificar as aulas para atrair-lhes a atenção, mas não

consequia avanços significativos. Para mim era difícil entender, pois enquanto alguns alunos chegavam a dizer que a aula estava tão gostosa, que não viram o tempo passar, os quatro ficavam lá, na deles, não faziam, não perguntavam, não discutiam, nem mesmo “incomodavam” as aulas, como seria natural se imaginar a princípio. Dessa forma, para mim, embora nem sempre conseguisse resultados satisfatórios, era um desafio constante a busca de alternativas para trabalhar com esses alunos. Assim, eu agia como descreve Antunes: “Descobre que ainda parece faltar alguma coisa (...) Nesta perspectiva de aprendizes, fazedores e professores, busca resposta através de reflexões para apurar o tempero na gastronômica tarefa de ensinar” (2003, p.33). Mas o sabor que eu dava à maioria para a aprendizagem não conseguia aguçar o “apetite” daqueles quatro alunos.

Eu não me conformava com tal comportamento e chegava a pensar revoltada: Como pode uma criança levantar-se às 6 horas da manhã, arrumar-se, vir à escola e aqui ficar durante 5 horas sem fazer nada? E quieta, quando seria natural que fosse ao contrário, pois criança é naturalmente travessa, brinca, pula, conversa “fora de hora”, tem energia para gastar? Nem mesmo as aulas de Educação Artística e Educação Física que, comumente costumam fazer mais sucesso entre as crianças, surtiam efeito com os 4: um deles se isolava, outro (embora tivesse fama de briguento nos anos anteriores) mal parecia estar presente e os outros dois participavam somente quando queriam. Eu, definitivamente, não estava conseguindo fazer com que a aprendizagem tivesse razão de ser para esses alunos.

Percebia, ainda, que essas crianças sentiam-se inferiores às outras, isolavam-se cada vez mais, abstando-se, muitas vezes, de participar da aula, seja por vergonha, timidez ou por medo de errar, demonstrando assim não acreditarem em sua capacidade. Era evidente o receio que elas tinham de se expor. Por exemplo, quando solicitadas para leitura, para manifestar sua opinião, ou mesmo para participar de atividades rotineiras, esses alunos preferiam não o fazer.

Percebia esses sentimentos em relação a eles, no cotidiano da sala de aula, quando eles se negavam a participar de uma atividade, fazer um desenho ou mesmo participar de uma correção na lousa, argumentando coisas do tipo “Ah, eu não sei desenhar”, “Eu não quero ir à lousa, porque não sei fazer”, “Eu queria saber desenhar tão bem quanto fulano”, etc. Eu tentava incentivar, mas, diante da resistência, procurava respeitar tal atitude, não impondo sua participação nas aulas através de ordens, mas a verdade é que, no íntimo, eu não absorvia muito bem esse comportamento. Ainda bem que, mesmo leiga no assunto, de certa forma eu respeitava essas tentativas dos alunos de se autoprotegerem. Os estudos de Tassoni (2000) alertam que “as conseqüências, em termos afetivos, desse tipo de exposição, costumam ser

devastadoras, pois remetem a uma história de insucessos e de constrangimento, trazendo lembranças de medo, vergonha, tensão e a um estado de ansiedade” (p.44). Ainda segundo Tassoni, cada nova tentativa infrutífera e cada insucesso interferem negativamente na motivação para o envolvimento com a aprendizagem.

Enquanto professora, envolvida diretamente no processo de aprendizagem desses alunos, preocupava-me com esse autoconceito negativo que pareciam ter de si mesmos. Creio que este seja um fator desfavorável para a aprendizagem, pois acredito que a opinião que a criança tem sobre si mesma esteja relacionada com sua capacidade para a aprendizagem e com seu rendimento. Pesquisas realizadas por Carneiro, Martinelli e Moreno (2003) mostram que crianças que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si mesmas e sobre suas habilidades tendem a apresentar resultados escolares considerados insatisfatórios e parecem ter uma visão geral mais negativa sobre si mesmas. Por isso evitam se expor em situações sociais de competição, ou qualquer outra situação em que suas “incapacidades” fiquem em evidência perante os outros.

Andei procurando pelo histórico escolar desses alunos e, conversando com os professores das séries anteriores, descobri que a história se repetia ano a ano, desde a pré-escola e que eles haviam chegado à 4ª série “arrastando-se”. Mas ficava inconformada, pois via que são crianças saudáveis e inteligentes, só pareciam não estar no nível de aprendizagem considerado adequado e padronizado para a série porque não se envolviam com a realização das atividades (essa era minha forma de pensar). Ficava me perguntando o que havia sido feito, até então, por esses alunos. E eu, o que podia fazer por eles? Podia me conformar em ser simplesmente mais uma professora na vida deles, sem ter-lhes acrescentado nada? Como conviver com essa situação, sem ao menos contribuir de alguma forma para fazê-la diferente, ou quem sabe interferir de modo a mudá-la? O que eu não considerava favorável era deixar o “barco rodar mais um ano” e ser conivente com o fracasso escolar dessas crianças, alegando que este fosse decorrente de sua falta de empenho.

3.3- As teorias sobre o assunto

A essas alturas, eu já estava freqüentando o 6º semestre na universidade. Calhou do professor Guilherme, na disciplina de Estágio Supervisionado, pedir que elegêssemos algum problema que enfrentávamos na sala de aula ou na escola para estudarmos. Quis aproveitar, então, a oportunidade para compreender melhor o que se passava com aquelas

crianças. Confesso que eu não estava sabendo lidar com a situação, já havia tentado um pouco de todas as estratégias de conquista e aproximação que me vieram à cabeça até então. Era hora de buscar uma ajuda mais consistente.

Primeiro, busquei leituras sobre o assunto nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), realizados na Faculdade de Educação. Li os TCCs de Gadotti (1980) e Silva (2001) que discutem sobre o tema da afetividade na aprendizagem

Segundo Gadotti (1980), a afetividade pode ser conceituada como mudança de comportamento, que pode ser adquirida como resultado de uma prática, e como desenvolvimento, no sentido de acúmulo de aprendizagens. A afetividade é característica no sujeito desde o nascimento e a infância, sendo a da família de fundamental importância para satisfazer as necessidades afetivas da criança. Também a escola interfere de forma significativa nas emoções da criança, visto que há uma grande mudança no quadro emocional quando a criança se insere no ambiente escolar, pois trata-se de um outro lugar, em que ela terá que dividir a atenção com outras crianças. Aí entra o papel do professor como eixo principal do grupo, que transmitirá a segurança e a confiança necessárias para a adaptação, compreendendo cada criança individualmente, respeitando-se as experiências que já possui.

Da mesma forma, Silva (2001) enfatiza a importância do professor para que os alunos sintam-se mais seguros e superem as dificuldades, criando, assim, um ambiente de aprendizagem tranquilo. Esta autora procura demonstrar em sua pesquisa as formas como a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de trabalho ou nas interações entre os sujeitos. Também salienta a importância do envolvimento com a aprendizagem: por parte do professor, quando se identifica com a prática pedagógica e acaba contagiando os alunos, suscitando neles o desejo e o gosto pelo aprender; e por parte dos alunos, que passam a valorizar o “fazer com prazer”.

Além dos TCCs, também procurei conhecer mais sobre o tema afetividade na visão de autores como Wallon, Vygotsky e Piaget, que afirmam que não se pode separar o afetivo do cognitivo, pois ambos se completam.

Grande parte do trabalho de Wallon é dedicado ao estudo da afetividade. Em sua teoria psicogenética, busca articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. Para Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Wallon analisa o indivíduo em sua

totalidade, integrando as dimensões afetivas e cognitivas. Além disso, atribui às interações sociais um papel de destaque para o desenvolvimento humano.

Ao enfatizar a importância da interação entre os sujeitos como aspecto de grande importância para o desenvolvimento humano, Wallon salienta que a mesma pressupõe a aceitação do outro. Nesse sentido, defende que é através de interações recorrentes com o meio físico e social que o indivíduo transforma-se e evolui.

Também Vygotsky evidencia o papel das interações sociais, além da linguagem, para o desenvolvimento humano. Enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição, e que esses dois aspectos do ser humano não podem dissociar-se. Segundo Van Der Veer & Valsiner (1996), Vygotsky “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (p.386).

Ainda segundo Vygotsky (1991), o ponto de partida para a aprendizagem deve ser aquilo que a criança já sabe, levando-a a entrar no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A aprendizagem depende das características individuais de cada aluno, que correspondem em grande parte às experiências que viveram; que variam em forma e ritmo, em vista de suas capacidades, motivações e interesses pessoais e também das pessoas que convivem com eles.

Como podemos observar, Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum na questão da afetividade. De acordo com Tassoni (2000),

“ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos (...) Ambos também defendem, claramente, que o afetivo e o cognitivo inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.” (p. 19).

Piaget (1981) define a afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade. Afirma, ainda, que o afeto é a energia necessária (a motivação) para o desenvolvimento cognitivo e que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial. Segundo Piaget, o comportamento apresenta tanto os aspectos afetivo, quanto o cognitivo. Não há comportamento afetivo puro, nem comportamento cognitivo puro. A criança que gosta de determinado conteúdo faz progressos mais rápidos, enquanto que a criança que não gosta, avança mais devagar, ou não avança.

Piaget chama a atenção para o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Em seus estudos, Piaget descreveu cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo, do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Concluiu que, com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas.

Com o estudo desses autores, pude concluir que existe entre eles um consenso de que não é possível separar os aspectos afetivos e cognitivos e que a escola, enquanto instituição e lugar de apropriação de conhecimentos, deve estar atenta e levar em conta tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos da criança, sem dissociá-los, buscando proporcionar seu desenvolvimento pleno. Para isso, faz-se necessário os professores não considerarem seus alunos como se fossem “intelectos abstratos ou sujeitos sem história” (Galvão, 2003, p.82), levando em consideração que a criança já possui conhecimentos ao chegar à escola, bem como uma vida afetiva pré-escolar. Hoje sei que a concepção de ser humano é essencial para que o educador possa definir seu papel acerca da relação entre aprendizagem e ensino, pois “a idéia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes conseqüências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos” (Galvão, 2003, p.82).

Se a necessidade de se trabalhar com a afetividade nas escolas é primordial, mesmo que isso não seja explícito como componente curricular, para que a aprendizagem seja concretizada, faz-se necessário uma integração dos saberes com possibilidades de desenvolver a cognição no campo das relações interpessoais, com o campo dos sentimentos e os problemas que se fazem surgir cotidianamente nas escolas, negando-se a dicotomia afeto/cognição, porque segundo Codo e Gazzotti, “(...) o afeto é indispensável na atividade de ensinar” (1999, p. 49).

Frente a essa concepção de ensino, é preciso pensar no que a escola tem feito e na prática que nós, professores, temos efetivamente desenvolvido: a relação que temos estabelecido entre nós, professores, e os alunos; os incentivos que damos, ou não, para relações afetivas entre as crianças, que podem abrir um espaço de troca mútua e de um aprender junto; os significados que damos às atividades propostas na escola; a valorização, ou não, do saber do aluno; os procedimentos de avaliação que temos utilizado. Se as teorias mostram a presença dos aspectos afetivos nas interações sociais e sua influência nos processos

de desenvolvimento cognitivo (Tassoni, 2000), então nossa prática também não pode dissociá-las. Mas será que nossa prática realmente condiz com a educação que idealizamos?

Na realidade, nem sempre é isso que acontece. Embora a maioria dos professores saiba, pelo senso comum ou pela própria prática cotidiana sobre a importância da afetividade na aprendizagem, do desenvolvimento da área de interesses, apreciação, valores, confiança e força de vontade, priorizando dar conta do conteúdo pré-estabelecido, é sempre o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança que é enfatizado e valorizado.

Através das leituras que fiz, que são resultados de pesquisas sobre a importância e a influência da afetividade na aprendizagem, sei que o gosto pelo aprender tem um valor significativo para que a aprendizagem se concretize de modo prazeroso, e que, quando o aluno tem afinidades com o objeto do conhecimento, vê-se motivado e a aprendizagem acontece mais facilmente. No entanto, se é nas relações com o outro que as manifestações afetivas se constroem e ganham significado, cabia a mim, como professora, possibilitar que essas relações realmente acontecessem, principalmente com aqueles quatro alunos.

3.4- Da teoria à prática

Dentro de uma sala de aula existe uma pluralidade de pessoas que possuem, cada uma, um modo de ser, agir, pensar e com culturas diferentes. E se a elaboração do conhecimento ocorre a partir do lugar social que o sujeito ocupa, das práticas culturais a que teve acesso e das relações sociais que vivenciou, essa elaboração não será igual para todos.

Mesmo considerando hipóteses e avaliando os gostos e personalidades de cada aluno, não é possível que a classe realize uma atividade proposta com prazer homogêneo. Cada criança é uma, com ritmos e gostos diferentes. Cada aluno reage, elabora e lida de forma única com as informações que recebe e dessa mesma forma é que constrói e reelabora seus conhecimentos. Por isso, não podemos pretender que a assimilação e a construção dos conhecimentos pelos alunos aconteçam de forma homogênea. Até mesmo porque tal homogeneidade limitaria os diferentes conhecimentos e a diversidade cultural que muito contribuem para enriquecer o ambiente escolar.

Dessa forma, um dos grandes desafios da escola tem sido desenvolver um ensino voltado para o real interesse de tantos alunos diferentes, com experiências e expectativas diversas. Mas como tornar a aprendizagem significativa e fazê-los agentes do processo educacional? Como saber a dose certa de desafios que cada um pode enfrentar? Como reconhecer e avaliar a natureza da ajuda que requerem, sem deixar de apontar os erros

cometidos, permitindo que eles mantenham uma imagem positiva acerca de si mesmos? E o engessamento a que o sistema de ensino nos submete, tendo que “obedecer” aos PCN, fazer o planejamento de acordo com a proposta pedagógica da escola e adequá-lo na prática à sua turma de alunos? Além disso, há as avaliações externas (como o SARESP) que irão cobrar os conteúdos, e depois do resultado dessas avaliações, vem a avaliação do professor, que é feita de acordo com o rendimento dos alunos. Mas isso é uma outra história, que comentarei no capítulo sobre a avaliação. Só quis trazer à tona, neste momento, pois acredito que isso não deixa de interferir no trabalho do professor, pois nem sempre aquilo que o professor sabe que faz significado para o aluno, faz significado para os interesses da organização escolar e do Estado.

São tantas indagações, dúvidas e obstáculos, que muitas vezes parece que estamos de mãos amarradas e que o problema não tem solução. Mas sei que essas dificuldades não devem me impedir, no entanto, de buscar alternativas de ação que atendam às particularidades de cada aluno. Talvez este seja outro dos maiores desafios da tarefa do educador.

O caminho para a solução desse desafio está articulado à metodologia de ensino que deve ser usada pelo professor em sala de aula. Tem a ver com a maneira como o conteúdo é tratado, com a articulação que se faz desse conteúdo às situações de vida dos alunos, de modo que estes saibam porque estão estudando este ou aquele assunto. Isso também não significa repetir na escola aquilo que os alunos já sabem, pois isso não desafia a inteligência e a vontade de aprender. Segundo Soares (1996), cabe à escola organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo, produzindo desafios com este conhecimento, arrancando alegria a cada conquista.

Se a prática pedagógica utilizada pelo professor em sala de aula é maçante e desmotivadora, dificilmente suscitará no aluno a vontade e o prazer por estar ali, pois ele, criança, poderia estar empinando pipa ou jogando bola no campinho, andando de bicicleta na rua, jogando videogame, vendo TV ou navegando na Internet. Diante de uma concorrência tão grande e atrativa, é fundamental que a escola consiga estabelecer um vínculo afetivo entre o aluno e a aprendizagem, ou seja, não basta ensinar, faz-se necessário criar condições afetivas para que o aluno goste de aprender. Uma das formas que aprendi que pode colaborar nesse sentido é a de trabalhar conteúdos significativos, conforme já descrevi, que possibilitam a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos (Leite e Tassoni, 2002).

Mas a missão de aprender não é igual para todos. Aprender exige tempo, esforço e, para muitos, suscita emoções dolorosas como a frustração de não conseguir, medo do

juízo dos pais e do professor, sentimento de chegar no limite de sua capacidade e a angústia do fracasso. Para essas pessoas, tomar a decisão de aprender, e conservá-la, não é fácil; é preciso para isso uma boa dose de motivos. O prazer de aprender e o desejo de saber podem ser boas razões.

3.5- O vínculo afetivo entre os sujeitos

As relações entre as crianças e entre elas e o professor também são de fundamental importância para a aprendizagem, visto que as relações de cada uma no grupo e o contato com o outro contribuem para a interação entre o sujeito e o mundo. É na relação entre eles que se dá o processo de humanização e de construção de conhecimentos, e ainda, segundo Charlot (2000), é na mediação cultural que o sujeito *produz e se produz* através da educação.

Essa convivência no grupo permite à criança perceber que é uma entre muitas e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente de todas. Através desse vínculo⁷ e da troca com o outro, o aluno pode construir e reconstruir suas possibilidades. Mais do que o professor, muitas vezes os colegas podem despertar o interesse por uma tarefa. Quantas vezes me deparei com aqueles quatro alunos sendo incentivados pelos colegas! E elogiados quando realizavam as tarefas. E melhor, isso acontecia de forma natural.

Fui respeitando essa criação espontânea do vínculo afetivo entre as crianças e percebendo a relação de respeito que crescia entre elas. Minha única interferência nesse sentido foi no primeiro dia de aula, quando, então, um desses quatro alunos faltou. A classe, ao saber que ele fazia parte do grupo, tentou me alertar de que ele era um menino de difícil relação, que mexia com todos o tempo todo, não parava quieto, brigava, partia para a agressão física, até mesmo com a professora. Achei que devíamos conversar a respeito e expliquei-lhes que a boa convivência no grupo não depende de um único aluno, mas da colaboração de todos, que essa expectativa que tinham em relação ao aluno T. não era boa, pois iria influenciar na forma como o receberíamos no dia seguinte. Orientei para que o tratassem com naturalidade e que evitassem fazer comentários sobre suas “façanhas” nos anos anteriores. E que T. merecia respeito pela sua individualidade, embora isso não implicasse em concordar,

⁷ Serrão & Balleiro (1999) definem esse vínculo como a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal.

elogiar ou criticar sua forma de conduta. Deu certo. O menino foi muito bem recebido no dia seguinte e se integrou perfeitamente ao grupo. Durante todo o ano não saiu uma única confusão mais séria em que ele estivesse envolvido. Essa, na minha opinião, já foi uma conquista e tanto.

É esse vínculo que se estabelece entre o aluno e o grupo, entre o professor e o grupo, entre o professor e o aluno, que se constrói a partir de experiências e vivências, que faz emergir a afetividade no grupo, fortalecendo e aprofundando as relações. A comunicação que ocorre no ambiente de aprendizagem deve ocorrer num clima de respeito mútuo e compreensão. O vínculo afetivo deve abrir espaço para a expressão de questões pessoais, conduzindo à autonomia, permitindo questionamentos e quebra de preconceitos e impedindo o surgimento e a fixação de rótulos. Aliás, uma grande conquista que obtive com os estudos na universidade foi a de me negar a ver meus alunos pelos rótulos a eles atribuídos em sua história escolar, seja pelos professores anteriores, seja pelos próprios colegas. Estou aprendendo a vê-los com meus próprios olhos e descobrindo-os em nosso dia-a-dia.

Todas as pessoas possuem um potencial próprio, constituído e desenvolvido nas suas relações com as pessoas e com o mundo. Todos temos sempre um relato, um sentimento, uma recordação que podemos compartilhar, favorecendo a troca de experiências e dando a elas novos significados, o que nos enriquece mutuamente.

Um professor preocupado em desenvolver uma prática educativa significativa para o aluno, que crie e intensifique o desejo de aprender, precisa acreditar na capacidade que o aluno possui de transformação, criação, descoberta e crescimento. Tem que considerar que cada aluno traz consigo uma riqueza de experiências, conhecimentos e possibilidades, que dadas as oportunidades, vão se revelando ao longo do processo, na construção do seu próprio saber.

Nesse sentido, procurei criar oportunidades para que todos participassem realmente das aulas, explorando o potencial de cada um. O aluno R., por exemplo, negava-se a realizar as atividades no caderno e negava-se a participar de qualquer atividade em que ele aparecesse individualmente. Um dia, me surpreendi quando ele foi até a lousa, espontaneamente, fazer uma atividade em que constava o nome de vários alunos da classe. Para a correção, eu sugeri que cada um fosse circular a sílaba tônica do próprio nome na lousa. Quando chegou o seu nome, ele foi, espontaneamente, pela primeira vez no ano. Confesso que coloquei o nome dele propositalmente na atividade, mas não tinha uma expectativa muito positiva de obter resultados. Tive vontade de pular de alegria, mas me contive em elogiar (muito e sinceramente) sua iniciativa e o fato dele ter acertado o exercício.

Depois desse episódio, dificilmente R. se negou a ir à lousa. Passou a aceitar melhor a ajuda dos colegas do grupo e a tentar realizar as atividades no caderno; não conseguia, ainda, acompanhar o ritmo da classe, mas eu percebia seu esforço.

Outra coisa que fez com que o conceito de R. subisse muito para o grupo, e para mim, admito, foi sua participação numa dança que foi apresentada na festa junina da escola. É “A dança do bambu”, muito bonita por sinal, que foi ensaiada pela professora de Educação Física. A coreografia consiste em algumas crianças dançarem entre os bambus, que são batidos por outras, seguindo um ritmo certo para que não aconteçam “bambuzadas” nas pernas de ninguém. A professora Jane (de Educação Física) veio me pedir sugestão de alguns meninos para baterem o bambu. Sugeri os nomes de alguns mais fortinhos, pois a atividade requer certo esforço e, entre eles, o nome de R. Ela demonstrou um certo receio, pois normalmente ele se negava a participar das atividades de Educação Física, mas concordou em oferecer a oportunidade. Surpresa agradável novamente. R. não só participou com entusiasmo como também se saiu o melhor bater de bambu entre todos. Ganhou ainda mais o respeito e a admiração do grupo, mostrando uma habilidade motora e um talento que todos desconhecíamos.

Outro episódio interessante nesse sentido foi uma verdadeira aula de dobraduras que o aluno C. (um dos quatro) proporcionou à classe. Começou com uma aluna que se sentava junto no grupo de C. vindo reclamar que não agüentava mais ganhar origamis de C. Eu, que nem havia percebido essa habilidade do menino, fui verificar e fiquei encantada com a facilidade com que ele faz as tais dobraduras. Não deu outra: dois dias depois, C. foi o “professor por um dia” ensinando dobraduras para a classe (Anexo 1). O cartão confeccionado para o Dia dos Pais foi criação de C., que também orientou todos na sua execução. Depois disso, ele passou a ser mais seguro nas coisas que faz e passou a aceitar melhor minhas opiniões e as dos colegas. Um progresso que pode parecer insignificante para quem não vivencia esse cotidiano, mas imenso para mim, que até então não havia conseguido avanços com o menino.

3.6- O papel do professor

Segundo Galvão (2003), o entusiasmo do professor por aquilo que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia de voz, ser mais facilmente transmitido e contagiado, aos alunos. E a autora acrescenta: “Não creio, contudo, que esse entusiasmo

possa ser simplesmente forjado por alguma técnica, prefiro crer que ele tem de ser genuíno e verdadeiro” (2003, p.85). Creio que, nesse sentido, encaixa-se também ao professor a questão do significado dos conteúdos; vejo a importância de o professor acreditar naquilo que se propõe a desenvolver com a turma, sejam esses conteúdos pré-determinados, hierarquizados ou não.

O professor precisa, ainda, estar atento para perceber as contradições do grupo, as dificuldades, as frustrações, as identificações com a aprendizagem, enfim, perceber as características mais evidentes em seu grupo de alunos e estar sempre buscando novas saídas para as dificuldades que surgem todos os dias, procurando, assim, favorecer e reforçar a decisão de aprender.

Visando tornar a aprendizagem e a convivência escolar o mais agradável possível em minha prática na sala de aula, tenho procurado discutir e combinar com os alunos sobre o que será feito, por que e como será feito. Dessa forma, pretendo fazer com que os alunos participem do processo de decisão sobre o que vão estudar, de como será desenvolvido o trabalho e quais os objetivos a serem alcançados. Procuro tornar o processo o mais transparente possível, de tal forma que os alunos possam assumir a aprendizagem como uma responsabilidade individual também, compartilhada comigo, enquanto professora.

Um exemplo de tomada de decisão que me chamou a atenção foi no mês de abril (ainda falando do ano de 2003), quando solicitei uma atividade de pesquisa sobre o município, que fazia aniversário. Eram questões de pesquisa simples, que não requeriam visitas à biblioteca ou qualquer outro local concreto de pesquisa, antes, previam um “bate-papo” com alguém mais velho (os pais, tios ou avós) para resgatar alguns aspectos históricos do município que estavam se perdendo no tempo e sobre os quais não havia registros escritos. Marquei o prazo de uma semana para a entrega do trabalho, mas no dia marcado (07/04), três alunos (daqueles quatro) não trouxeram. Fiquei numa situação delicada perante a classe, pois nenhum deles me apresentou um motivo justo para a não entrega. Não era tão grave assim, eu poderia muito bem deixar que eles entregassem num outro dia, mas percebi através de comentários do tipo “É, mas não é justo, a gente se esforçou e trouxe pronto hoje, e eles não.” Achei melhor discutir a solução com a turma e foi de lá mesmo que ela veio, quando, depois de vários prós e contras, alguém disse: “É, mas a professora já falou que não pode fazer diferença de um aluno para outro, e se a gente decidir que eles não podem entregar o trabalho amanhã, numa outra vez que qualquer um de nós esquecer, também não poderá entregar num outro dia”. Achei uma opinião e tanto, a classe acabou entrando num consenso de que os três

poderiam entregar a atividade no dia seguinte, para o bem estar de todos. No dia seguinte, dois deles trouxeram o trabalho direitinho. O outro, infelizmente, jamais entregou.

Já que tenho que prestar contas do conteúdo previsto no planejamento e, ao mesmo tempo, garantir um relacionamento afetivo e significativo com a aprendizagem, procuro, o máximo possível, relacionar o conteúdo previsto no planejamento a assuntos interessantes e pertinentes. Assuntos que forneçam às crianças elementos da realidade, mostrando conflitos ideológicos, intencionando estimular a atitude crítica.

Um tema que gerou grande interesse na classe foi na época da guerra EUA & Iraque. As crianças acompanharam através da mídia, e tamanha foi a dimensão do conflito, que passou a ser o assunto do momento, chegando, inevitavelmente e como era de se esperar, à sala de aula. Alguns mostravam-se assustados diante das cenas de violência que presenciavam, outros queriam saber as razões do ataque, algumas tinham medo de que tudo não acabasse se revertendo numa provável terceira Guerra Mundial (provavelmente essa fala deve ter tido sua origem na captação de conversa entre adultos).

Foi impossível ignorar o assunto e os anseios e receios das crianças. Todos os dias, antes de iniciarmos as atividades, fazíamos um balanço da situação e eles contavam o que estavam acompanhando pela TV e pelos jornais sobre o assunto. A partir dessas informações fizemos debates, interpretação de notícias de jornal, quadrinhos e charges. Estudamos português, artes, história e geografia, política, tudo ao mesmo tempo, sem a preocupação de separação entre as disciplinas. Utilizamos atlas trazidos pelas crianças, mapas e o globo terrestre. As crianças fizeram desenhos lindíssimos, inspirados na música Rosa de Hiroshima, nos quadros Guerra e Paz, de Portinari, no quadro Guernica e no desenho da pomba da paz, de Picasso (Anexo 2). Produziram textos, sendo que alguns fizeram em forma de poesia e me surpreenderam pela capacidade de criação e senso crítico acerca da situação que comovia o mundo (Anexo 3). Ficaram tão bons que, se a atividade não tivesse sido realizada em classe, eu iria fazer um julgamento errado, achando que ali tinha “dedinho de mãe”. A partir do texto poético de alguns, surgiu a idéia de uma poesia coletiva. Virou uma gostosa aparente “confusão”, pois todos queriam dar opinião, mas no final, ficou linda (Anexo 4).

Para finalizar o trabalho, as crianças trouxeram vários recortes de jornais e revistas, escreveram suas opiniões e formamos um painel enorme, com várias versões sobre a guerra. Pedi à minha coordenadora permissão para pendurar o painel no corredor da escola. Não a tive (às vezes a equipe pedagógica da escola não trabalha de forma coesa, como seria desejável). É que naquela semana a escola estava realizando o fórum “Escola de nossos

sonhos” (orientação e imposição da Secretaria Estadual da Educação), e se eu colocasse o painel sobre a guerra iria “destoar”, pois naquela semana os assuntos dos murais tinham que ser sobre o fórum, afinal esse evento previa a visita dos pais. Pedi que eu guardasse para a próxima semana e que procurasse então fazer um painel sobre o fórum para que ela pudesse pendurá-lo. Não o fiz. Acabei pendurando o painel sobre a guerra na sala de aula mesmo e ela não perguntou mais por ele.

Se por esse lado senti-me frustrada, por outro, estava satisfeita com o envolvimento e o rendimento da classe. A guerra Estados Unidos x Iraque não estava prevista no planejamento (como eu poderia prever tão lamentável fato?). Também não faz parte de nenhum conteúdo sugerido nos livros didáticos. E, menos ainda estava dentro daquilo que a Secretaria de Educação pretendia que a escola trabalhasse naquela semana. Mas apeguei-me ao foco de interesse das crianças, deixei as determinações superiores de lado, acreditando que se as trabalhasse e deixasse o “assunto do momento” das crianças de lado, certamente estaria desestimulando o interesse.

O tema da guerra fez parte das aulas durante vários dias seguidos, despertando a curiosidade e o desejo de aprender, mais que qualquer outro texto ou assunto de qualquer livro didático. Eu soube tirar partido da situação e trabalhar vários conteúdos que, se feitos de modo diferente, talvez se tornassem enfadonhos e desestimulantes. No entanto, dando atenção aos anseios das crianças e fazendo de seus interesses o conteúdo a ser ensinado e aprendido interativamente, tornou-se evidente a influência dos “aspectos afetivos no comportamento desses alunos com relação à atividade que executam” (Tassoni, 2000, p. 3). Segundo Wallon (1968), é a afetividade que possibilita o avanço no campo intelectual, “pois são os motivos, necessidades e desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior” (ibid, p. 7), daí a importância de se utilizarem os aspectos afetivos para promover o cognitivo. Tenho que admitir que também aprendi muito com as informações que as crianças trouxeram e, além disso, tive que pesquisar sobre muitas coisas que até então não sabia. Mas o que de mais importante aprendi, foi valorizar ainda mais a capacidade de meus alunos, que eu já sabia muito capazes, mas que extrapolaram minhas expectativas. Cada um mostrou uma riqueza de conhecimentos e possibilidades que foram se revelando no decorrer das atividades e que se reverteram em prol da construção do próprio saber.

As atividades desenvolvidas na escola têm sempre uma função pedagógica, e, muitas vezes, uma função social. Por exemplo, aprender a escrever um bilhete, um convite ou uma carta para aprender como é que se escreve, ganha muito mais sentido quando é realmente mandado para alguém. É nessas situações simples do cotidiano escolar, que, muitas vezes,

fazemos surgir a oportunidade de envolvimento do aluno. No começo de minha trajetória como professora, eu mimeografava os comunicados, bilhetes e convites para as reuniões, festas ou outros eventos da escola. Aos poucos, fui percebendo que a confecção destes pelos próprios alunos também era uma oportunidade de aprendizagem, além de proporcionar uma valorização maior do objeto em questão (pelos alunos e pelos pais), o que se reverte também num interesse maior pelo evento ao qual ele se destina.

Dessa forma, quando a atividade não é só porque a professora mandou, mas tem um sentido para o aluno, abre-se a possibilidade de aprendizagem. É muito mais produtivo e envolvente fazer alguma coisa quando se sabe porque se faz. Saber onde se vai chegar com a atividade é fundamental para que o aluno possa se interessar e mesmo aprender; fora disso, o que se tem é instrução para a execução de tarefas, um saber mecânico. Segundo Enguita (1989), a experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão.

Lima (2001) diz que a aprendizagem não ocorre através da transmissão educador/aluno; ela é sempre produto da criação. O aluno só aprende um conceito se o constrói e o professor só o ensina se conseguir desencadear, com os alunos, o movimento de sua criação. Esse encontro para a criação conceitual só pode acontecer na formação de uma linguagem afetiva, quando professor e aluno encararem a aula e a aprendizagem como prazer e não como obrigação. Rubem Alves também defende que a aula deve ser uma imposição do gosto, do amor, uma obrigação determinada pelas necessidades do afeto. Dessa forma teremos o ponto de encontro em que se inicia toda a aprendizagem.

Não afirmo aqui que esse encontro acontece de forma igual para todos, nem mesmo que ele aconteça para todos, mas quero enfatizar que convites e tentativas devem ser feitos.

Tenho tentado fazer com que esses convites sejam atraentes incentivando cada aluno naquilo que estou descobrindo que eles têm de melhor, sejam habilidades ou conhecimentos, ao mesmo tempo em que, acredito, eles estão também descobrindo a si mesmos.

3.7 Autoconhecimento e auto-estima

Andei trabalhando alguns temas e dinâmicas com a finalidade de elevar a auto-estima dos alunos, promover o autoconhecimento, a socialização e a empatia no grupo.

A primeira atividade que propus nesse sentido foi a dinâmica “A eleição”, (Anexo 5) que conheci no livro “Alfabetização Emocional”, de Celso Antunes (1997, p.55).

Quis valer-me dessa dinâmica para mostrar às crianças que quem somos não é, em verdade, quem acreditamos ser, mas um misto entre a maneira como nos vemos e a forma como somos vistos pelos outros. Dessa forma, quis estimular o diálogo para ampliação do autoconhecimento e da auto-estima.

A dinâmica consiste num processo em que cada aluno se auto-analisa e analisa mais três pessoas do grupo. Ao final da atividade, ao discutirmos sobre os resultados, pudemos verificar que, na realidade, aquilo que pensamos sobre nós mesmos não é aquilo que as outras pessoas pensam sobre nós. Os defeitos que vemos em nós, para alguns são qualidades, enquanto que algumas qualidades, para alguns, não são tão qualidades assim. Por exemplo, uma aluna muito tímida escreveu “sou quieta e comportada” em seu pedaço de papel e outro colega escreveu sobre ela: “é muito quietinha, não pergunta nada e isso não é bom para ela”. Um outro aluno escreveu sobre si mesmo: “acho que falo demais” e escreveram sobre ele “é desinibido e participa das aulas, eu gostaria de ser assim”.

Um outro fator interessante foi que ninguém se referiu desrespeitosa ou pejorativamente a nenhum colega, nem àqueles quatro alunos que me intrigavam. Ao contrário, receberam, em sua maioria, elogios. Escreveram sim “teimoso” para um e “quieto” para outro, mas ninguém usou os termos “preguiçoso”, “desinteressado” ou qualquer outro termo que pudesse causar constrangimento entre eles ou interferir no bom relacionamento que existe no grupo. Eu receava esse tipo de atitude porque, segundo Carneiro, Martinelli e Moreno (2003), a formação do autoconceito na criança é um processo que se desenvolve nas experiências pessoais e com a relação dos outros ao seu comportamento. Dessa forma, as pessoas que convivem com a criança na escola, funcionários, professores, e nesse caso, colegas, influenciam, através das avaliações que fazem acerca de seu comportamento e desempenho, avaliações essas, que contribuem para a configuração do autoconceito na criança. Confesso que senti um certo alívio ao ouvir os relatos positivos das crianças acerca dos colegas, ao mesmo tempo em que ia percebendo que meu olhar era muito direcionado para aquilo que eu julgava como sendo “problemas e dificuldades” em meus alunos. Melhor

ainda: descobri que o modo de olhar para o outro no grupo é um modo bom, sem malícias e sem maldades, e que o grupo só tinha a ganhar com isso.

Na continuidade da atividade, propus que cada criança trouxesse por escrito no dia seguinte, alguns elogios escritos pelos pais, irmãos, ou qualquer pessoa importante para eles.

No dia seguinte, fizemos um círculo de conversa, em que cada aluno contou como se sentiu ao ler os elogios. Nenhum deles (nem os quatro) deixou de fazer a “tarefa” nesse dia. Ouvimos frases do tipo:

“Puxa, eu não sabia que a minha mãe pensava isso de mim”

“Meu irmão vive brigando comigo, mas acho que ele gosta de mim, olhe só o que ele escreveu...”

“Descobri que minha mãe gosta mais de mim do que eu pensava”

“Meu pai achou legal escrever elogios, ele disse que no dia-a-dia não tem muito tempo de me dar atenção, então a lição de casa foi boa porque ele pode dizer que me ama”

Mesmo que a atividade nada me tivesse acrescentado, só o fato de ouvir essas declarações e ver o brilho de alegria nos olhos das crianças, teria valido muito a pena.

3.8- O conhecimento do outro

Uma outra atividade que realizei teve início com a análise da obra “O escolar”, de Van Gogh (Anexo 6), em que discutimos os prováveis sentimentos, emoções e conflitos que o personagem do quadro poderia estar sentindo (Anexo 7).

Na continuidade da atividade, fizemos a análise de fotos que as crianças recortaram de jornais e revistas, a partir das quais deveriam supor as emoções e os sentimentos ali presentes: tristeza, alegria, raiva, medo, amor, etc. Cada grupo de aluno montou um mini pôster com fotos anônimas, escrevendo embaixo delas um nome fictício. Depois da discussão, os mini pôsteres formaram um bonito painel. Também fizemos dramatizações, em que cada grupo deveria imaginar e combinar uma situação que lhes provocasse sentimentos agradáveis ou desagradáveis e tentar demonstrá-los na expressão facial. Os outros grupos deveriam identificar a emoção ou sentimento que os colegas representavam. Dessa forma, as crianças puderam aprender a distinguir as diferentes emoções e os diferentes estados de ânimo que experimentam, sendo capazes de identificá-los em si mesmas e nas pessoas com as quais convivem. Segundo Sastre e Moreno, esse tipo de atividade, constitui “além de uma aprendizagem emocional, uma aprendizagem cognitiva,

uma vez que inicia os estudantes na noção de causalidade, exercitando-os na diferenciação de propriedades- habilidade necessária para todo conhecimento- e na observação” (2003, p.144).

O próximo passo do trabalho em grupo foi no sentido de que buscassem possíveis maneiras de ajudar os colegas a minimizarem os pseudo-problemas. Propus que as crianças relatassem por escrito e desenhassem as possíveis soluções. Depois, esses desenhos e textos foram socializados com a classe toda, que, após muitas discussões, chegou a um consenso sobre qual proposta de solução era mais adequada para cada situação. Dessa maneira, além de incentivar o espírito de solidariedade no grupo, a atividade possibilitou que as crianças aprendessem a identificar problemas, resolvê-los e considerar se as soluções encontradas eram ou não adequadas, conforme sugerem Sastre e Moreno (2003).

Novamente me surpreendi com meus alunos. Na elaboração de estratégias que pudessem ajudar os colegas, eles demonstraram uma capacidade que estava muito além do que eu esperava. A própria atividade me surpreendeu, pois foi tomando proporções que eu não havia previsto a princípio, uma vez que, movida pelo entusiasmo das crianças com o assunto, fui propondo outras atividades que não havia planejado até então. Dessa forma, dentro de um único assunto, trabalhamos com a expressão corporal, oral e escrita, classificamos as causas dos pseudo-problemas e sentimentos do grupo, ao mesmo tempo em que trabalhamos com conteúdos de natureza afetiva, como a solidariedade, a cooperação e o conhecimento do outro.

De acordo com Arantes (2000), com esse tipo de proposta educacional, a escola entende que, da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e conseqüências dos conflitos cotidianos. A autora ainda acrescenta que, trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar os alunos para a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares.

Achei a atividade super válida e, como escreve Celso Antunes “... sendo desnecessário acrescentar que cresce nosso nível de afetividade por uma pessoa quando nos mostramos aptos a compreender todos os sinais emocionais que enviam” (1996, p. 61).

Uma outra atividade, que a princípio nem tinha a intenção de proporcionar um conhecimento melhor do outro, mas que me proporcionou surpresas agradáveis, começou com leitura e interpretação de histórias em quadrinhos. Encontrei uma historinha do Chico Bento que “vestiu como uma luva” na situação que eu estava vivendo, diante das angústias de ter

que ensinar de um modo e avaliar de outro (Anexo 8). Xeroquei a história e realizamos as atividades, oralmente e por escrito.

Quantas descobertas fiz a partir de então! Descobri, por exemplo, que T., aquele que era temido pelos outros no início deste relato, sabe fazer lindos chaveiros de couro enfeitados com pedras coloridas ou bolinhas de gude e que no período da tarde, enquanto a mãe trabalha fora, ele toma conta da irmãzinha de 5 anos. Um outro aluno, G., toca flauta e violino. Ai, aproveitei que estávamos trabalhando sobre o Projeto Fome Zero, envolvendo problemas brasileiros como a seca do nordeste, e trabalhei a música “Asa Branca”, que depois foi cantada e acompanhada pela flauta de G. A diretora passou na porta da sala e parou para assistir, “exigindo” depois que fizéssemos a apresentação para a escola toda. Também descobri talentos para mágico, jogador de futebol, bailarina, cozinheiro e trabalhos manuais como pintura, crochê e bordado. Nesse momento, comecei a me despojar dos óculos antigos com os quais via meus alunos até então, e busquei adotar lentes novas, multifocais, que me permitissem conhecê-los como são. Estava aprendendo com eles a ver o outro de modo diferente do que via até então, procurando enxergar neles as habilidades que realmente possuem, e não aquelas que a escola, e eu até então, esperava que eles tivessem. E melhor, acreditava que meus alunos também estavam ganhando com isso, pois estavam aprendendo a descobrir-se e percebendo que seus saberes também possuem valor.

Enfim, pude saber mais sobre a vida de meus alunos fora do ambiente escolar e, a partir daí, passei a valorizar e a lidar melhor com esse conhecimento na sala de aula, o que veio favorecer imensamente as relações afetivas que ali aconteciam, o que implicou em um ganho enorme para a situação de ensino/aprendizagem.

As experiências extra-escolares das crianças não só me proporcionaram conhecê-las melhor como pessoas individuais, que têm uma história social além do ambiente escolar, como também se reverteram em ganho para a construção do conhecimento, à medida que os saberes dos alunos, além de enriquecerem as relações entre os sujeitos, proporcionaram interesse e motivação muito maior para as aulas.

Tudo isso nos proporcionou uma aproximação muito gostosa e mais uma vez me fez pensar que uma relação afetiva entre os alunos e entre professor e aluno é de fundamental importância para um ambiente que favoreça a aprendizagem; e que a relação professor/conhecimento precisa ser constantemente repensada e reconstruída, contrapondo-se à concepção de que a tarefa do professor consiste apenas em transmitir o conhecimento elaborado.

O ganho disso tudo foi aparecendo aos poucos, durante todo o ano escolar. Pequenas conquistas, mas que fizeram toda a diferença quando somadas e comparadas ao início do ano. A mãe de C. (o menino das dobraduras), por exemplo, compareceu à reunião do final do terceiro bimestre (foi a primeira vez que ela veio) e no final da reunião, momento em que os pais assinam a lista de presença e vão embora, ela ficou por último e me disse que fez questão disso porque queria saber como estava indo seu filho. Contei de seus progressos, de seu interesse crescente pelas aulas e elogiei sua habilidade na arte dos origamis, dizendo-lhe sobre sua importante participação nas aulas, ensinando e orientando os colegas na elaboração das dobraduras. Ela me pareceu feliz, disse-me que ele, entusiasmado, havia lhe contado, e que, fizera que ela pusesse o cartão que ele havia confeccionado no correio, para o pai, que está no Japão. Chegou a me agradecer dizendo que era a primeira vez que o filho não dava trabalho na escola, e que ela até evitava vir nas reuniões porque já sabia de antemão que iria ouvir reclamações. Mas que hoje não, o filho insistira tanto para que ela viesse, que ela dera “uma escapadinha” do serviço para isso. E que agora ela entendia a insistência de C. : ele queria que ela viesse ouvir a professora falar bem dele, que ele estava fazendo as lições, que ele colaborava ensinando coisas que, segundo ele “nem a professora sabia fazer”.

Outro exemplo é o aluno T., que no início do ano era temido pelos demais alunos por causa de suas atitudes violentas. No ano anterior chegara a jogar a cadeira contra a professora da 3ª série. Mas, ao ser bem recebido, ao se integrar ao grupo, ser respeitado e tratado como igual, nunca deu maiores trabalhos. T. era o único aluno da classe que não chegara alfabetizado à 4ª série, e da melhor maneira que pude, conciliando suas necessidades e atendendo ao mesmo tempo aos outros 32 alunos, fui tentando fazê-lo conhecer o mundo da leitura e da escrita.

No começo não foi muito fácil, pois ele se negava a fazer atividades diferentes dos outros alunos. Cheguei a ter dúvidas de que esse procedimento fosse mesmo correto, ou se eu estaria discriminando-o perante a classe. Por outro lado, não poderia deixar que ele continuasse sendo tão somente um “copista”. Então fui tentando adaptar para ele atividades que estivessem relacionadas ao mesmo assunto em que o restante da classe trabalhava. Segundo Tassoni, esse tipo de adequação das tarefas às possibilidades do aluno são formas de comunicação afetiva, pois fornecem meios para que este realize a atividade confiando em sua capacidade e demonstra atenção às suas dificuldades e problemas. “Dantas (1992, 1993) refere-se a essas formas de interação como ‘cognitivização’ da afetividade” (Tassoni, 2000, p.152).

A maior gratificação de todas nesse sentido foi quando, um dia, ao sentar-me para registrar a matéria no diário de classe, T. aproximou-se e me disse em tom de confiança: *“Professora... a minha mãe mandou dizer que ela tá muito contente comigo”*. Ao que eu perguntei: *“Que bom T. mas por que ela está tão contente?”* E ele me respondeu: *“É que eu mostrei pra ela que eu já sei ler o que está escrito na camiseta do meu irmão”*. E eu perguntei: *“É? Puxa vida, que bom! Mas o que é que está escrito na camiseta do seu irmão?”* E ele, referindo-se à marca de uma camiseta muito usada pelos adolescentes, me respondeu sorrindo e em toda sua simplicidade: *“Badi boi”*. Na mistura das emoções que senti então, pude analisar que, mesmo em se tratando de um pequeno progresso, tratava-se de algo muito significativo para ele e para o processo gradativo de sua aprendizagem.

Como último exemplo, refiro-me ao aluno F., que até então desenvolvia parcialmente as atividades. Durante uma aula de matemática, em que as crianças tinham que resolver situações-problema calculando o m.m.c. entre dois ou mais números, F. veio mostrar-me o caderno e, para minha alegria, as atividades não só estavam feitas, com também estavam corretas. Surpresa com o fato inesperado, elogiei e indaguei se alguém lhe havia ajudado, ao que ele respondeu: *“Fiz sozinho professora, gostei de fazer isso aí. Você vai dar alguns de lição de casa?”* Desnecessário acrescentar minha satisfação ao perceber o envolvimento de F. com a aprendizagem.

Se receitas prontas não existem, o que descobri é que eu, como professora, conhecendo minha turma de alunos e valorizando as relações que se dão no âmbito da sala de aula, sensibilizando-me aos anseios e interesses dos alunos, e valendo-me deles, posso buscar soluções para que as aulas se tornem interessantes e motivadoras, o que irá contribuir para que haja um clima prazeroso em sala de aula e em relação à aprendizagem.

Hoje acredito muito mais em minha capacidade de interferir nas condições de ensino, de forma a valorizar os conhecimentos que meus alunos trazem, incorporando-os às atividades cotidianas, dessa forma dando significado aos conteúdos estudados. Como consequência, ajudo a criar nas crianças o gosto pelo estudo e a vontade e a necessidade de aprender cada vez mais.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento humano depende das relações entre as pessoas (Colombo, 2002). Então as relações que acontecem dentro da sala de aula desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno como um todo, sejam essas relações entre as próprias crianças ou entre estas e o professor. Dessa forma, a qualidade

dessas interações merece ser enfatizada na sala de aula, de modo que a preocupação com o afeto pelo outro e pelo que se faz esteja sempre presente no processo de ensino/aprendizagem. Pude verificar em minha prática cotidiana, o quanto a teoria ali se comprova, se como educadores, propiciarmos condições para que as relações afetivas aconteçam e passem a fazer parte do cotidiano, e quanto isso se reverte em prol da aprendizagem.

Pude verificar com esse trabalho no campo da afetividade, o quanto as condições afetivas em que se dá o processo de ensino/aprendizagem podem fazer a diferença entre o *estar* e o *querer estar* na escola, sendo que, se este último sentimento é o conseguimos fazer o aluno sentir, já temos meio caminho andado para a aprendizagem.

4- AVALIAÇÃO

“Nunca sabemos muito sobre a avaliação da aprendizagem; o que de mais importante necessitamos saber é que sua verdadeira dimensão e direção são aprendidas a cada instante, em cada passo.”

Celso Antunes, 2002

No segundo semestre do curso, nas aulas de Psicologia Educacional com a professora Ângela, fomos levadas a pensar sobre a avaliação, e com que propósitos a estávamos usando dentro da escola. A conclusão a que chegamos não foi muito agradável: a grande maioria de nós, embora pensasse utilizar a avaliação em prol da aprendizagem dos alunos, utilizando seu resultado para diagnosticar os avanços ou as dificuldades dos mesmos, inconscientemente utilizava a avaliação como instrumento de classificação, uma vez que atribuíamos notas individuais a cada aluno, que no final do ano seriam utilizadas unicamente para definir os alunos que seriam aprovados ou reprovados.

A partir do estudo de autores como Menga e Ludke (1986), pudemos verificar que a avaliação que praticávamos vinha servindo para decidir o destino dos alunos, e que, ainda, baseávamo-nos mais que o desejável no resultado das provas para tomar essa decisão. Isso, quando a avaliação deveria, na verdade, ser encarada como ferramenta de aprendizagem e diagnóstico da prática educativa.

Hoffman (2000) alerta que a avaliação, sendo exercida como instrumento classificatório, persegue um princípio de descontinuidade, separando o ato de educar e a ação de avaliar, quando ambos fazem parte de um mesmo processo. O grau, nota ou conceito, atribuídos dessa forma, sem interpretação ou questionamento, tornam-se obstáculos para a compreensão do erro construtivo. Não se atenta para o processo de construção da criança, pois se percebe somente o erro. Apenas constatam-se resultados e aponta-os, sem qualquer intervenção educativa a partir deles. Trata-se da concepção tradicional de avaliação, cujo foco é a nota, contrapondo-se à idéia de Luckesi de que “a função verdadeira da avaliação da

aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória” (2001, p. 25). Dessa forma, descaracteriza-se a avaliação de seu significado de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

“o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com o percurso ativo da aprendizagem.” (Luckesi, 2001, p. 18)

Eu me incluía no grupo que até então não havia assimilado a avaliação dessa forma classificatória. Sempre tive a preocupação com que meus alunos aprendessem realmente, e que a aprendizagem fizesse diferença para eles. Através da avaliação, eu visava verificar se essa aprendizagem estava acontecendo e acompanhar as possíveis dificuldades que meus alunos pudessem estar sentindo em relação à aprendizagem. De acordo com Luckesi, “a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver realmente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado” (1990, p. 80).

Eu, em minha ingênua consciência, julgava praticar formas coerentes de avaliar os alunos: procurava o máximo possível acompanhar o aluno na realização das atividades, identificando até que ponto cada um havia assimilado o conteúdo ou não. Acompanhava o rendimento de meu aluno no dia-a-dia da sala de aula, diagnosticando seus avanços e retrocessos; procurava avaliá-lo como um todo e procurava não fragmentar a avaliação baseando-me apenas em resultados escritos em forma de atividades e provas bimestrais. Por outro lado, eu errava no destino que dava a essas observações, transformando-as em conceitos que, mais tarde, serviriam como veredicto final da vida escolar de meu aluno. Enfim, eu reduzia minhas avaliações a medidas classificatórias, cujos conceitos A,B,C,D,E são os produtos finais obtidos no processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, embora eu me preocupasse com a aprendizagem real, o que eu fazia com os resultados de minhas avaliações era contraditório com minha prática na sala de aula.

Segundo Hoffmann “...para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria” (2002, p.20). Para Luckesi, “... a avaliação diagnóstica cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subseqüentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (2001, p. 175). Eu julgava utilizar a avaliação como reflexão acerca de meu trabalho. Reflexão essa, que me levava a reformular a prática, tentando superar minhas falhas

como mediadora do conhecimento e oferecendo, também ao meu aluno, condições de superar as dificuldades encontradas, que poderiam ser decorrentes de minhas dificuldades de ensino.

Mas, ao mesmo tempo, eu era conivente com a ordem institucional, na medida em que eu utilizava os resultados das avaliações também para, durante o ano, encaminhar meu aluno para as aulas de reforço, ou, no final do ano, privá-lo de suas férias, encaminhando-o para a recuperação no mês de janeiro (essa era uma medida tomada em último caso, mas cheguei a adotá-la algumas vezes).

Mas, se faço parte de uma hierarquia dentro da instituição de ensino e do sistema educacional como um todo, como deixar de cumprir as regras se a própria escola também as recebe, e por isso as delega aos professores? Parece mais um beco sem saída: se, por um lado, eu resistia em classificar meus alunos, por outro, eu tinha obrigação de fazê-lo. Comecei a pensar que, para o bem do aluno, assim como as formas de avaliação, essas regras precisam ser mudadas.

Ainda em 1988, Cagliari (mimeo) defendia a idéia de que na escola não deveria haver nota, conseqüentemente também não haveria mais a necessidade de se utilizarem os mecanismos que geram as notas, tais como as provas, os testes, os exercícios de avaliação e outros exemplos. Desse modo, o aluno deixaria de lado a postura de que deveria estudar para ganhar nota e passar de ano. Segundo Cagliari, “há objetivos mais nobres que a escola deve almejar” (1988, p.2), pois os objetivos dos estudos não são as notas ou passar de ano. O referido autor sugere que, em vez da nota, fosse usado um acompanhamento do progresso dos alunos para que a tarefa escolar tivesse continuidade de um ano para outro, de um professor para outro, de modo que o aluno não precisasse justificar, em ocasiões especiais (as provas), com medo ou sem medo, os conhecimentos que a escola espera que ele domine.

No entanto, apesar das idéias de Cagliari, já se vão dezesseis anos e a cultura da prova e da nota continuam muito fortes dentro da escola. A atribuição de notas e conceitos continua vigente nos regimentos escolares. Ao final de cada bimestre, atendendo às exigências burocráticas da escola e do sistema educacional, os professores têm que transformar em notas suas observações sobre o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, os professores têm que comparar os resultados de cada aluno com a expectativa de resultado que ele próprio e o sistema educacional possuem e atribuir-lhe “uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade” (Luckesi, 2001, p. 70). Essas exigências acabam se refletindo no modo como os alunos encaram a aprendizagem, como assim o descreve Luckesi:

“O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar.” (2001, p. 19)

Reportando-me a meu próprio trajeto escolar da 1ª à 4ª série, não posso deixar de pensar que a varinha de bambu, ainda que num sentido simbólico, permanece na sala de aula, disfarçada de avaliação. Mudou-se o instrumento de controle e repreensão do aluno, mas a finalidade é praticamente a mesma: subordina-se o aluno ao conhecimento, cujos conteúdos foram pré-estabelecidos e aos quais o aluno deve reproduzir. Segundo Luckesi, o medo é um importante fator no processo de controle social, sendo uma forma de controle das ações indesejáveis. Gera a “submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viver sob sua égide” (2001, p.24), produzindo personalidades submissas.

Eu, apesar dos desvelamentos adquiridos no curso de Pedagogia, como subordinada ao sistema e devendo-lhe obediência, não fujo à regra de continuar entregando bimestralmente a lista de nomes de meus alunos a quem atribuo os conceitos A,B,C,D. Mas não o faço mais da maneira alienada como o fazia antes, o que, confesso, provoca-me um certo sofrimento. Vivo constantemente o conflito de ter compreendido a avaliação educacional como diagnóstico dos avanços e dificuldades de meu aluno (e muitas vezes minhas também) e de ter que transformar essas observações em “medidas expressas em letras que apresentam unidade de juízo avaliativo” (Antunes, 2002, p. 37).

O que tenho feito, à revelia de ter que entregar as papeletas preenchidas na secretaria da escola, é me policiado muito mais para evitar rotular o aluno pela classificação a ele atribuída em forma da nota. Procuro levar em conta seus avanços reais, adequando a avaliação de observação individual, de acordo com o potencial de cada um. Tenho atentado muito mais para o desempenho gradativo de cada um, numa compreensão de que um aluno a quem atribui um conceito menor, e que ainda não se enquadra nos padrões estabelecidos pela instituição escolar, pode contudo ter progredido mais que outro que apresentou um resultado melhor.

A partir de um acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos alunos, converso individualmente com cada um que apresenta dúvidas ou que formula hipóteses diferentes das esperadas, procurando identificar as razões das dificuldades, esclarecer as dúvidas e inteirar-me das formas particulares que muitas vezes os alunos encontram de resolver as atividades propostas. Através dessas intervenções individuais, com tratamento específico e dirigido aos problemas apresentados pelos alunos, e acompanhamento

das dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos, tenho visto ser possível produzir critérios de avaliação muito mais justos.

Dessa forma, acompanho melhor o processo de aprendizagem realizado pelo aluno, o que, tenho constatado, é muito mais importante e gratificante do que constatar o resultado desse processo. Além de muitas vezes já recuperar o aluno no momento da dúvida, a reflexão sobre meu trabalho passou a ser uma rotina muito mais constante, uma vez que esse processo me possibilita identificar as falhas que cometi na mediação do conhecimento e que se refletiram em dificuldades dos alunos. Luckesi chama esse acompanhamento dos avanços dos alunos, que se reverte em reflexão sobre a prática, de avaliação diagnóstica, “utilizada para detectar as aprendizagens e concepções dos alunos” (Olivato, 2002, p. 42).

Mas esse diagnóstico acaba ocorrendo só no âmbito da sala de aula, e com reflexos somente sobre o meu trabalho, pois continuo tendo que atribuir notas, visto que a nota é um item burocrático obrigatório da avaliação escolar. Como já relatei, embora hoje eu não absorva muito bem esse procedimento, e até posso dizer que não concordo com ele, continuo tendo que sujeitar-me a ele (sinto, mais do que nunca, o quanto é difícil agir de forma contrária àquilo que se acredita). Mas se a hierarquia superior exige e à inferior cabe cumprir às exigências, me vejo pelo menos no direito de ver minhas decisões acerca da vida escolar de meus alunos consideradas, visto que sou eu quem melhor os conhece. Mas nem sempre é isso que acontece. É o que veremos a seguir.

4.1 As avaliações externas

Ao mesmo tempo em que venho tentando construir uma atitude mais criativa e de boa vontade em relação às novas demandas sociais e educativas colocadas para a escola, percebo que faço parte de um sistema educacional que funciona de forma contraditória.

Algumas medidas, rotinas e regulações contradizem o projeto educacional que se preconiza. Se, de um lado, convenço-me da importância da avaliação contínua e diagnóstica, da avaliação de acompanhamento que se reflete sobre o processo de aprendizagem e pode me auxiliar, como professora, auxiliar à escola, e o próprio sistema, para um melhor atendimento ao aluno, de outro vejo modelos de avaliação que partem de pressupostos diferentes. Por exemplo, as avaliações de desempenho cujas normas são definidas pela Secretaria Estadual de Educação, e que não são discutidas com a grande maioria dos profissionais (os professores). Falo das avaliações externas, mais especificamente do Saesp (Sistema de

avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo), em se tratando do ciclo de 1ª a 4ª séries, que tende a responsabilizar (e a punir) grande e unicamente a escola, os alunos e os professores pelos resultados obtidos, sejam eles bons ou ruins.

Quando foi introduzido na rede estadual, o Saresp parecia ter uma finalidade diagnóstica, parecia estar voltado a apoiar a escola em suas dificuldades; essa era a visão que tínhamos. Também o discurso da Secretaria de Educação acenava nesse sentido, uma vez que atribuía ao Saresp o objetivo de analisar o desempenho dos alunos na progressão continuada, visando subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, bem como fornecer parâmetros para o trabalho do professor da série seguinte (Olivato, 2002). Mas, a partir do momento que passou a ser utilizado para classificar as escolas, vimos que essa visão era uma ilusão. O modelo de avaliação externa que o Saresp representa revelou-se em mais uma função reguladora do aparato governamental (Barreto, 2002).

A exemplo do que acontece com os alunos, que recebem conceitos ou notas, de acordo com a média nesse “provão”, a escola passou a ser classificada (e estigmatizada) com uma determinada cor: azul, para um desempenho considerado ótimo, acima da média do Estado; verde para um desempenho razoável, dentro da média do Estado; amarelo para as escolas que ficam abaixo da média; laranja para quem ficou muito abaixo da média; e ainda tem o vermelho, ao qual deram o nome de *sofrível*. Segundo Freitas (2003, p.76), a avaliação “não é feita para que se chegue a colocar uma cor que caracterize publicamente o desempenho de uma escola, preparando-a para um quase mercado, como ocorreu no Estado de São Paulo. Da mesma forma que não se quer classificar alunos, também não se pode classificar escolas”. E ainda dizem para nós, professores, tomarmos cuidado com os rótulos que muitas vezes imprimimos aos alunos...

A verdade é que as avaliações externas absurdamente acabaram gerando competição, uma vez que os resultados envolviam premiação para os profissionais das escolas melhores classificadas. Essa premiação podia ser implícita, uma vez que o valor do “bônus mérito” que os professores, coordenadores, diretores e vice-diretores recebem no mês de fevereiro estava vinculado também ao rendimento dos alunos no Saresp. Podia também ser explícita, uma vez que as escolas com resultados melhores recebiam verbas maiores (não há aí uma certa incoerência?). Isso tudo acabou absurdamente gerando, em algumas escolas, um mascaramento dos verdadeiros resultados, induzindo-se os alunos às respostas corretas da prova. E mais: conduziu a uma discriminação e exclusão dos alunos com menores condições de um bom desempenho na prova, inclusive com encaminhamento destes, na forma de transferência, para escolas com cores menos “importantes”.

Diante desses acontecimentos decorrentes da imposição de uma avaliação externa e do direcionamento que se dá aos seus resultados, chego à conclusão que o objetivo verdadeiro de tal avaliação pode ser o de limitar a prática pedagógica à obediência dos currículos “sugeridos” e às reformas planejadas. Retomo a citação de Correia: “se os professores, estudantes e comunidade sabem que serão avaliados a partir do que está prescrito nos PCN, terão eles a tranquilidade necessária para concretizarem a flexibilização curricular preconizada por esses documentos?” (2002, p.153). Vemos que a flexibilização a que se refere o autor tem se limitado à adequação cada vez maior da prática pedagógica no sentido de trabalhar os conteúdos padronizados cobrados pela prova.

Sobre a parte que compete ao sistema educacional, de uma forma mais ampla, no tocante à avaliação, os PCN assim se referem:

“Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos” (Brasil/SEF, v.1, 1997, p. 83)

Apesar de as intenções parecerem boas, não tenho visto uma prática condizente com o discurso. Esse tipo de avaliação não considera o nível de desenvolvimento individual, nem os avanços que cada criança teve durante sua trajetória escolar, nem os conhecimentos que cada uma possui. Supõe que todos os alunos apresentam o mesmo nível de aprendizagem e que os conteúdos foram trabalhados homogeneamente em toda a rede estadual. Assim, acaba avaliando a todos como iguais e a aprendizagem passa a ser medida tendo como parâmetro o número de respostas certas que o aluno apresenta na prova. E pior: quem avalia de lá, não conhece o aluno, nem as relações que se vive dentro da sala de aula. E que redimensionamento tem se dado aos investimentos a partir dos resultados do Saresp? Premiação aos professores e verbas mais gordas às escolas melhores classificadas em detrimento das escolas, professores e alunos das escolas com desempenho inferior.

Mais adiante, o texto do PCN prossegue da seguinte forma:

“Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos - tão arraigados nas práticas escolares - a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos” (Brasil/SEF, v.1, 1997, p. 83)

Mais uma vez a prática não é coerente com o discurso, visto que este último prevê a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, enquanto que a primeira aplica uma avaliação que capta apenas um momento estático do processo de ensino/aprendizagem e depois quantifica os resultados, transformando-os em médias que se transformam em fetiche ou em vergonha para as escolas que as recebem.

Em trabalho de pesquisa, Olivato (2002) constatou que o Saresp apresenta-se como prova padronizada referente à concepção tradicional de avaliação, na qual o aluno é rotulado pelo seu desempenho. Além disso, segundo as professoras que a autora entrevistou, o resultado do Saresp nem sempre reflete o verdadeiro nível cognitivo do aluno, devido a fatores diversos, sejam emocionais, como o clima de tensão, nervosismo e pressão dos pais e da escola, ou sejam eles isolados da prova em si. Isso realmente se comprova na prática. Em 2001, por exemplo, trabalhando com uma 4ª série, eu tive uma aluna (a quem aqui chamo de Nayara) que, na semana da prova, estava muito nervosa por causa de problemas de saúde do pai, que já tivera um dos dedos do pé amputado e cujo quadro clínico caminhava para uma provável amputação do pé. Como consequência dessas preocupações, a menina não se saiu bem na prova, acertou apenas doze das trinta questões, quando o mínimo considerado satisfatório é quinze. Naquele ano, o resultado do Saresp, ignorando todo o trabalho do professor na sala de aula, encaminhou os alunos que ficaram abaixo dessa média para recuperação no mês de janeiro. Havia o discurso de que os professores, reunidos em Conselho de Classe e Série tinham autonomia para decidir o contrário, se, apesar dos resultados do Saresp, o aluno fosse considerado apto pela equipe escolar, para prosseguir para a série seguinte. Mas, na prática, essa autonomia não é tão simples.

Conhecendo a aluna e sabendo de sua capacidade e dos problemas pelos quais estava passando, não pude aceitar que ela injustamente tivesse que freqüentar o reforço de férias. Levei o caso ao Conselho de Classe e Série, que concordou com meus argumentos. Consultando o supervisor de ensino, soubemos que a escola teria que entrar com um processo de recurso junto à Diretoria de Ensino. Segundo Antunes,

"as avaliações baseadas na captação de um instantâneo são de baixíssima confiabilidade e necessitam ser substituídas por outras que compreendam o dinamismo que a construção de significados envolve. Nesse sentido, a opinião do professor, se apresentada como produto de arguta observação, a avaliação permanente e constante do aluno (...) vale muito mais que qualquer resultado obtido neste ou naquele instante, através deste ou daquele instrumento" (2002, p.31).

Juntei todas as atividades escritas, produções de texto e cadernos de Nayara (a burocracia desconsidera a palavra do professor e nesse caso as provas escritas tiveram valor de documento!), fiz um relatório completo acerca de seu desempenho durante o ano e a diretora levou-os para análise na diretoria de ensino. Conseguimos livrar a menina da recuperação de férias.

Infelizmente, o mesmo não ocorreu com Michele (nome fictício). No dia da prova, ela estava no auge da catapora. A própria direção da escola recomendou à mãe que a deixasse em casa e que trouxesse um atestado médico que depois a escola “daria um jeito”. Não deu. Não dependeu de mim, que, como professora que havia convivido o ano todo com a menina, sabia de sua capacidade. Não dependeu da direção, que entrou com recurso junto à Diretoria de Ensino, apresentou provas da “aptidão” de Michele, discutiu com supervisores de ensino, em vão. Michele, apesar de minha revolta e de todo meu sentimento, naquele momento, de não significar nada numa decisão que envolve seriamente meus alunos, aceitou pacificamente a “condenação” e enquanto seus colegas desfrutavam das férias, veio para a escola, janeiro inteiro. Fez o Saresp de férias, saiu-se bem, caso contrário poderia ser retida (sim, retida - em 2001, o Saresp teve esse “poder”).

É ou não é contraditório, para não dizer revoltante? Como fica a avaliação contínua e diagnóstica, a avaliação de acompanhamento que deve refletir unicamente sobre o processo de ensino/aprendizagem? Nos dois exemplos que citei, parece que tudo isso foi desconsiderado. A avaliação foi usada como punição para aqueles que não se enquadraram no modelo esperado. E pior, as vítimas foram transformadas pelo sistema, em réus, sendo que um deles foi considerado culpado por um crime que não cometeu. O sistema educacional, do alto de toda sua autoridade, não atentou para todo o processo de construção de conhecimento pelo qual Michele passou durante quatro anos escolares, e julgou-a por uma única prova (que ela não fez). Dessa forma, descaracterizou-se a avaliação de “seu significado de investigação e dinamização do processo de conhecimento” (Hoffman, 2000, p. 18). Concluo que as políticas públicas, apesar do discurso da autonomia da escola, não têm por costume respeitar o processo de avaliação interno, que revela toda a especificidade de cada instituição, impondo verticalmente o que Freitas chama de “padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos centrais classificatórios” (2003, p.78). Sendo assim, as avaliações externas estigmatizam um momento da vida do aluno, numa forma autoritária, que não considera o trabalho do professor nem as condições que foram oferecidas para a aprendizagem.

Se o sistema educacional realmente necessita avaliar o trabalho das escolas e dos professores, é preciso cuidado com o que se faz com os resultados, e, ao invés de “aplaudir”

aqueles que demonstram melhor desempenho, deveria estender a mão àqueles que apresentam maiores dificuldades. Talvez fosse o caso de uma preocupação real com a formação e valorização dos professores, o que, conseqüentemente, se reverteria numa confiança maior no papel que estes desempenham na escola, confiando-lhes (visto que eles que são os personagens mais próximos dos alunos, portanto quem melhor os conhece) a tarefa de efetuar uma avaliação ininterrupta e diagnóstica, que reflita a verdadeira realidade do ensino/aprendizagem e não somente o momento fragmentado de uma avaliação escrita, externa e imposta.

4.2 – A dicotomia entre o saber escolar e o saber cotidiano

Estudos de Luckesi (2001) chamam a atenção para a “pedagogia do exame”. A escola que conhecemos e em que fomos educados tem girado basicamente em torno da pedagogia do exame. Ela não discute o conteúdo do que está sendo ensinado e aprendido. Ela volta os olhos para certificar-se se o aluno está ou não “apto” a prosseguir para a série, ou ciclo, seguinte.

De acordo com Barreto (2002), essa pedagogia do exame foi confirmada, de certo modo, até mesmo por concepções de educação da pedagogia clássica. No século XIX, por exemplo, Herbart preconizava que o ensino caminhasse do simples para o concreto, do conhecido para o desconhecido. Mais tarde, nos anos noventa, a pedagogia do exame recebeu um enfoque científico com a abordagem comportamentalista da aprendizagem. Dentro da perspectiva behaviorista, era preciso trabalhar com os alunos a partir de conceitos simples, e somente depois que eles tivessem assimilado e dominado aqueles conceitos, é que se passaria a conceitos mais complexos.

Embora essa prática seja ultrapassada, até hoje podemos percebê-la presente em muitos materiais didáticos e na prática de muitos educadores, e aparece bastante evidente principalmente no aprendizado da linguagem escrita:

“Tal processo segue uma ordem, quer seja das sílabas para as frases, ou vice-versa, cumprindo todo um ritual de iniciação, freqüentemente negando o acesso às informações linguísticas. A aprendizagem da escrita é vista como uma atividade mecânica, envolvendo habilidades motoras e técnicas para se decifrar um código. Por isso, a preocupação maior centra-se no desenvolvimento de pré-requisitos necessários para a alfabetização - exercícios de coordenação motora, lateralidade, discriminação visual e outros” (Tassoni, 2000, p. 26)

Essa concepção de educação, de ensino e aprendizagem, abriu caminho para a reprovação. Justificava-se que o aluno fosse reprovado porque se ele não dominasse um certo número de conhecimentos considerados imprescindíveis, não teria condições de prosseguir, pois não conseguiria trabalhar com outros em um nível de dificuldade maior. Além disso, nessa perspectiva, a participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem é limitada ao papel daquele que corresponde às expectativas que dele se tem, no sentido de dar as respostas esperadas pela escola.

Hoje, entretanto, a mudança dos paradigmas contemporâneos de educação, chama a atenção para o fato de que o aluno não aprende exclusivamente na escola. Fora dela ele continua interagindo com os colegas. Vai para casa e encontra uma realidade muitas vezes desafiadora, é exposto a muitas horas de televisão por dia, joga videogame e faz previsões e cálculos matemáticos, calculando as possibilidades do jogo, sem falar naqueles que têm acesso à informática e à Internet. A criança amadurece, fisicamente e socialmente, à medida que cresce e convive com toda ordem de desafios e estimulações, sejam do ponto de vista cognitivo, social ou afetivo, sem que haja uma ordem lógica e seqüencial nessas experiências que vivencia (Barretto, 2002).

Parece então que nós, professores estamos nos esquecendo de considerar a família, a comunidade e os diversos meios de comunicação e estamos atribuindo unicamente à escola o status de lugar onde a aprendizagem acontece. E não estamos acompanhando a evolução pela qual o mundo passa. Num mundo em que o volume de conhecimentos e informações é inimaginável e se multiplica cada vez mais, como podemos imaginar que a escola é detentora e transmissora exclusiva do conhecimento historicamente produzido? Não estamos considerando as aprendizagens cotidianas do aluno, ou as consideramos alheias e separadas ao ambiente escolar. Delegamos ao aluno o rótulo de desinteressado, ou atribuímos-lhe a culpa pela sua falta de atenção, sem atentarmos para o fato de que estes problemas podem estar relacionados com a irrelevância que o conteúdo trabalhado pode ter para ele. Parece que ainda não nos demos conta de que só na escola é que os conhecimentos são apresentados e trabalhados numa progressão linear e sistematizada.

Embora eu tenha citado a aprendizagem da linguagem escrita como exemplo concreto, na prática da sala de aula, isso se comprova o tempo todo: recriminamos nosso aluno porque ele não consegue lembrar-se, por exemplo, quem descobriu o Brasil e em que data, mas ele sabe da dívida externa e do alto índice de analfabetismo entre os brasileiros, porque viu na TV. Recriminamos nosso aluno porque não compreende o raciocínio de uma

determinada situação-problema, mas ele calcula mentalmente quantos pontos faltam para ganhar bônus no jogo de videogame. Em suma, temos uma prática muito centrada na sala de aula, esquecemo-nos de relacionar os conhecimentos escolares com os conhecimentos extra-escolares, o que contribuiria para um entendimento do mundo como um todo. Negamo-nos a perceber que temos que buscar novas maneiras de trabalhar com nossos alunos, e de avaliá-los.

Dessa forma, além de utilizar a avaliação como diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno, há que se utilizá-la também como instrumento de diagnóstico das dificuldades de “ensinagem” (palavra “nova”, aprendida com o professor Guilherme). Novamente a importância de se utilizar a prática avaliativa como momento de reflexão sobre a prática docente.

“A avaliação realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto, nesta avaliação ele tem possibilidade de auto-compreensão” (Luckesi, 2001, p. 83)

Hoje, em virtude das transformações aceleradas que acontecem a toda hora, precisamos trabalhar ao mesmo tempo, com o próximo e com o distante, com o simples e o complexo, com as demandas culturais, com as profundas diferenças entre tantos alunos diferentes, e com a necessidade de assegurar um conhecimento básico comum a todos. Ao mesmo tempo em que não podemos deixar de propiciar os conhecimentos formais e o saber culturalmente elaborado, também temos que lidar com o aluno que tem conhecimentos próprios, que age e que pensa. Dessa forma, cabe à escola buscar alternativas que aproximem a realidade cotidiana ao saber que nela se encontra e distanciar-se da concepção de ensino como transmissão do conhecimento. E, dessa mesma forma, libertar-se das formas avaliativas tradicionais que se preocupam com os produtos finais obtidos, e lidar com a questão da avaliação no sentido de detectar a construção do conhecimento e, por consequência, da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo acaba, mas o que está escrito continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas”

Clarice Lispector

Numa sociedade como a nossa, apesar do avanço tecnológico e do crescente número de fontes de informação, a escola continua sendo uma instituição muito importante e se constitui, cada vez mais, no lugar onde se desenvolve grande parte das atividades das crianças; por isso os processos de intervenção pedagógica são fundamentais na definição do percurso de desenvolvimento dos indivíduos. Apesar do acúmulo cada vez maior, e das confusões de funções, a escola continua tendo como função principal, a de ensinar. Mas, hoje, penso que o trabalho com o conhecimento sistematizado precisa ser repensado. E essa reflexão deve estar centrada na criança, principal personagem dentro da escola. É preciso pensar se os conhecimentos e habilidades que desejamos que nosso aluno se aproprie, e que supomos necessários para a vida em sociedade, estão de acordo com a realidade em que a criança vive.

Penso que a escola precisa entender que um ensino bem sucedido não se reduz à assimilação dos conteúdos transmitidos. Preservar interesses, entender necessidades e tratar cada aluno de forma individualizada e com carinho deveriam ser aspectos centrais no processo de ensino/aprendizagem.

Aprendi, refletindo sobre meu próprio trabalho, o quanto a escola direciona os saberes de acordo com aquilo que ela acredita, enquanto organização que presta contas ao Município ou ao Estado. E quanto ignora os conhecimentos dos alunos, para não dizer que os desvaloriza, perante seus próprios saberes.

Estou aprendendo, a partir deste trabalho, que meu aluno tem saberes, habilidades e valores não menos importantes que aqueles que a escola pretende ensinar.

Aprendo, um pouquinho a cada dia, a enxergar e aceitar meu aluno da forma como ele é. A descobrir nele suas qualidades e habilidades, socializando-as da melhor forma possível, valorizando-as e fazendo-o valorizar-se. Não é algo que acontece de uma só vez,

pois trata-se de mudar uma postura pedagógica de anos de magistério, mas os tempos são outros e a adaptação é necessária e bem-vinda. Também não é fácil, visto que o trabalho do professor e o espaço escolar inserem-se numa estrutura mais ampla, que embora pregue a diversidade, trata e avalia os alunos como se fossem iguais.

Por mais que o professor possa fechar a porta da sala de aula e trabalhar de acordo com aquilo que vem de encontro aos interesses dos alunos e daquilo que ele acredita, o sistema de ensino sempre encontra uma forma de interferir nessa intimidade e nesse trabalho, seja pelas avaliações externas, seja pelas comparações, seja pela crítica ao desempenho do aluno na série seguinte. Por essas e por outras, infelizmente, ainda não posso avaliar meu aluno como a professora de Chico Bento fez, mas posso valer-me dos conhecimentos das crianças em prol da aprendizagem.

Perante esse problema, entre tantos outros, e entre tantas dificuldades com as quais o educador se defronta no ensino público, este muitas vezes revolta-se, sente-se frustrado e tantas vezes protesta, sem sentir-se ouvido. Essas reações isoladas não são suficientes, antes, é necessária a busca de soluções para esses problemas e dificuldades. Porém, o processo solitário de busca de novas alternativas é, na maioria das vezes, desanimador, pois os resultados, quando alcançados, acabam se limitando ao espaço da sala de aula, de forma individual.

Compartilhar com a equipe pedagógica as esperanças, as dúvidas e as inquietações surgidas nessa busca da melhoria do ensino, parece ser a forma mais coerente de vencer as dificuldades e partir para a construção de mudanças consistentes. Esse fortalecimento do professor, com certeza, se reverterá para os alunos, na medida em que o processo de ensino/aprendizagem passa a acontecer de forma mais integrada dentro do espaço escolar.

Gostaria ainda de comentar que o professor precisa tomar consciência de seu papel, precisa reconhecer-se e valorizar-se como sujeito ativo e capaz de transformar a sua realidade. Para isso, faz-se necessário um enfrentamento do contexto educacional posto, através de uma atitude questionadora e reflexiva, numa tomada de consciência de que podemos ocupar, sim, um importante lugar na determinação daquilo que acontece dentro da sala de aula e na tomada de responsabilidade de nosso próprio desenvolvimento profissional. Nós, educadores temos que refletir que não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação”, de acordo com Cortella (2001), significa conduzir para um lugar diferente daquele em que se está.

Aprendi muito, mas tenho consciência de que sempre haverá muito a aprender, pois como muito bem disse Paulo Freire "... inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele" (1993, p.59).

Se antes dessa minha tomada de consciência eu não tinha uma concepção de educação em que acreditar, agora eu a tenho. Tornei-me ciente do papel que exercia dentro do currículo pré-estabelecido: o de transmissora do saber. Agora, porém, numa prática mais consciente, meu sofrimento é muito maior: nego, o tempo todo, tantos papéis que me atribuem e tantas vezes tenho que trabalhar de forma contraditória às minhas crenças. Mas assumi uma busca constante de ir me aprofundando nas brechas que encontro, acreditando que, aos poucos, posso transformá-las em caminhos de transformação da realidade que se impõe majestosa diante da minha tão pequenina existência. Mas é preciso acreditar. E eu acredito. Tenho consciência de que posso parecer utópica, mas como li no livro do professor Sérgio Leite (2001), as utopias servem para fazer caminhar...

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. *Conversas para quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional*. São Paulo, Terra Editora, 1996.
- _____, *A avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- _____, *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002
- ARANTES, V. *Cognição, Afetividade e Moralidade*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- BARRETO, E. S de S. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem*. Fórum de Debates. Anais. Secretaria de Estado da Educação, 2002.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, v 1. Brasília: MEC, 1997.
- CAGLIARI, Luiz C. *Avaliação e promoção*. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1988. Mimeografado
- CARNEIRO G. R. da S.; MARTINELLI, S. de C.; SISTO, F.F. *Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Psicologia, Reflexão e Crítica. Porto Alegre v.16. n 3, 2003.
- COLOMBO, Fabiana A. *Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.
- CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (coord.) *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.
- COMENIUS. *Didática Magna*, tradução Ivone Castilho Beneditti. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- CORREIA, Wilson. *Ethos, educação e currículo: ética como saber escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2002
- CORTELLA, M.S. Humanidade, Cultura e Conhecimento. In: *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez, 2000.

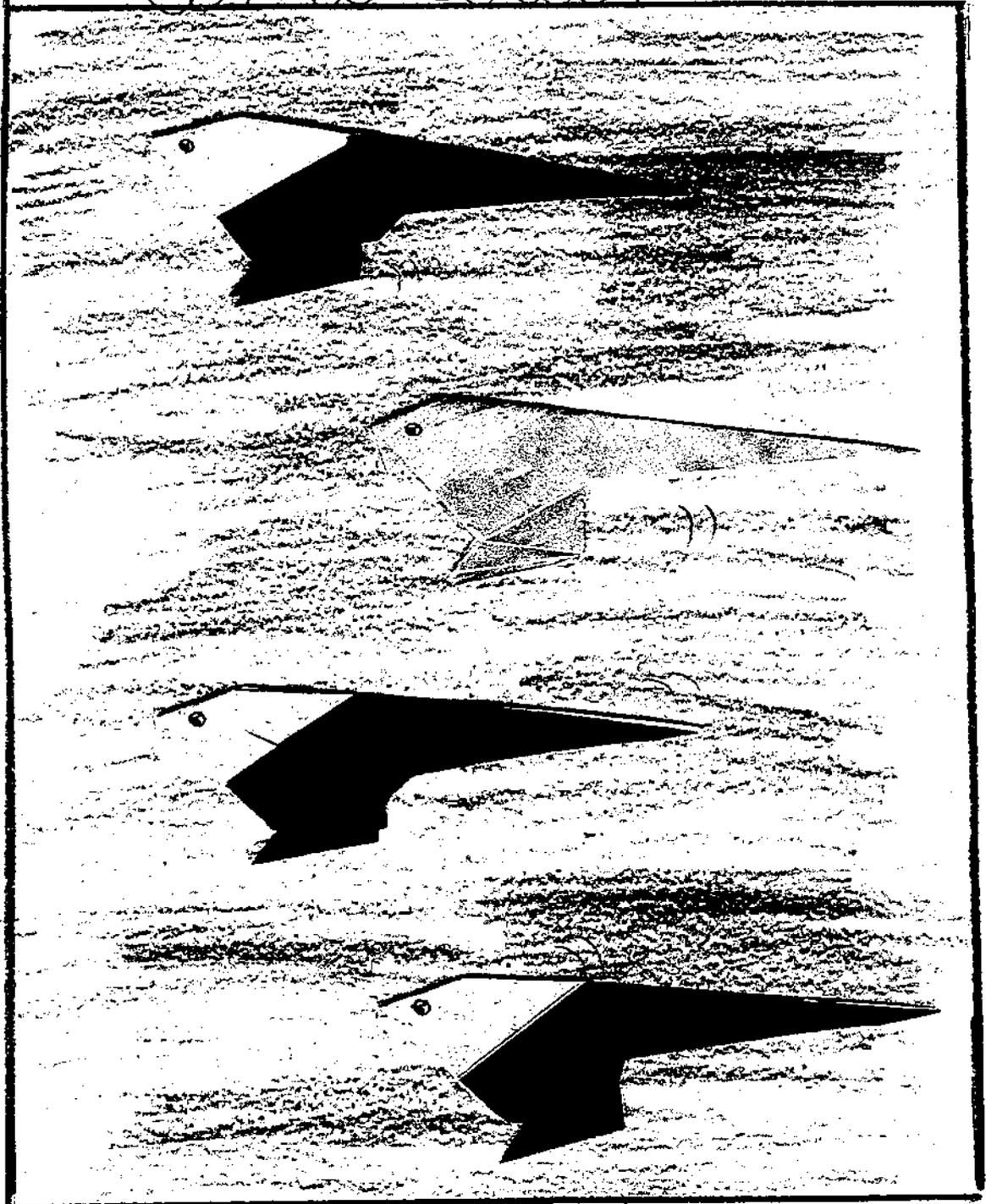
- COSER, Leni A. T. *A ideologia transparente nos livros didáticos*. Monografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2002.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: D.P. & A. 2002.
- FARIA, Ana Lúcia G. *A ideologia do livro didático*. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Edart, 1978.
- FREITAG, N./COSTA, W. da C./ MOTTA, V.R. *O livro didático em questão*. São Paulo, Cortez, 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, serialização e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo, Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Gaal, 2000.
- GADOTTI, Clara. *Fatores afetivos envolvidos na aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: (s.n.). 1980.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria A.(org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 2003.
- HOFFMAN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Mediação, 2000.
- LEITE, Sérgio A. da S. (org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana M. F.de A. (orgs.). *Psicologia e formação de docentes: conversas e desafios*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- LEITE, T. A. R. *A concepção do professor sobre a prática pedagógica de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 1998.

- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. SP. Cortez, 2001.
- LUCKESI, C.C. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* In: *Idéias*, nº 8, São Paulo, FDE, 1990.
- LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MELLO, Guiomar. N. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- NIDELCOFF, Maria T. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: *Vida de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- OLIVATO, Gabriela. *O projeto de avaliação escolar de alunos no final do Ciclo I*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Campinas, SP, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Piaget, *Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D; REGO, T. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002.
- OLIVEIRA, Sônia R. F. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas, SP, 1999.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1993.
- ˆPASSOS, Mailsa C. Memória e história de professores: como praticar e lembrar. In: VASCONCELOS, Geni N. (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- PERON, Sarah C. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio A. da S. (org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas. SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- POLIMENO, Maria do Carmo A. de M. A formação continuada de professores – Tendências atuais. In: LEITE, Sérgio A. da S. (org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.
- SANFELICE, José Luis. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS R. de. (org.). *Sala de aula, que espaço é esse?* Papirus, 1986
- SASTRE,G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V.A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 2003.

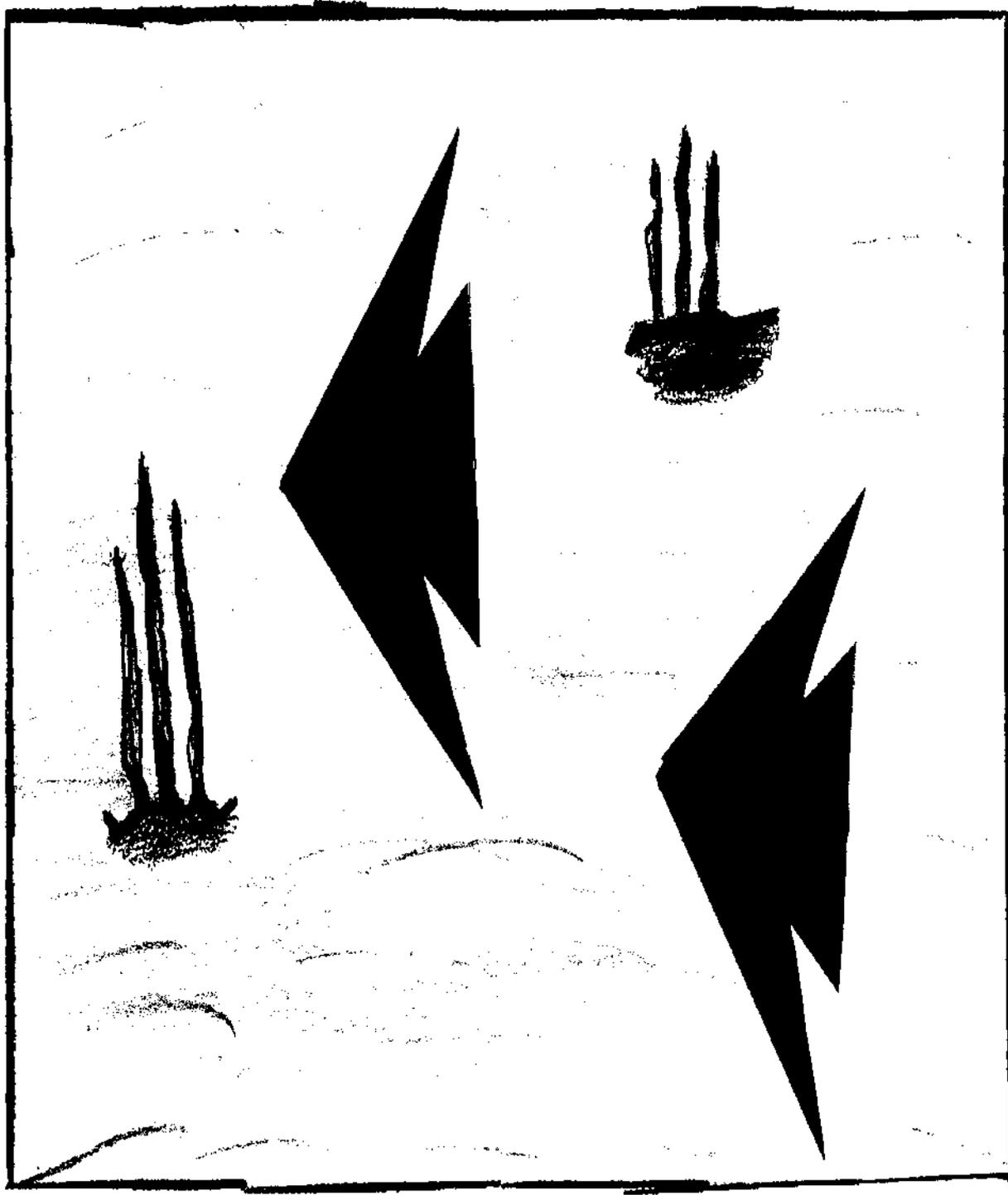
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.
- SERRÃO, M. e BALEEIRO, M.C. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- SILVA, Ezequiel T. Desenjaulando sujeitos e palavras. In: LEITE, Sérgio A. da S. (org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.
- ✦ SILVA, M. L. F. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor aluno*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, SP (s.n.), 2001.
- SOARES, Carmen L. *Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade*. Revista paulista de Educação Física., São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- TAILLE Y.de, OLIVEIRA, M.K e DANTAS, H, *Piaget, Vygotsky, Wallon:, teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- TASSONI, E.C.M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Bando Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.
- VAN DEER & VALSINER. *Vygotsky, uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartolotti, São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- ✦ VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole. São Paulo, Martins Fontes, 1991. (Coleção Psicologia e Pedagogia)
- ZEICHNER, K. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. In: DINIZ J. E e ZEICHNER, K. (orgs.). Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

ANEXO 1
DOBRADURAS DE C.

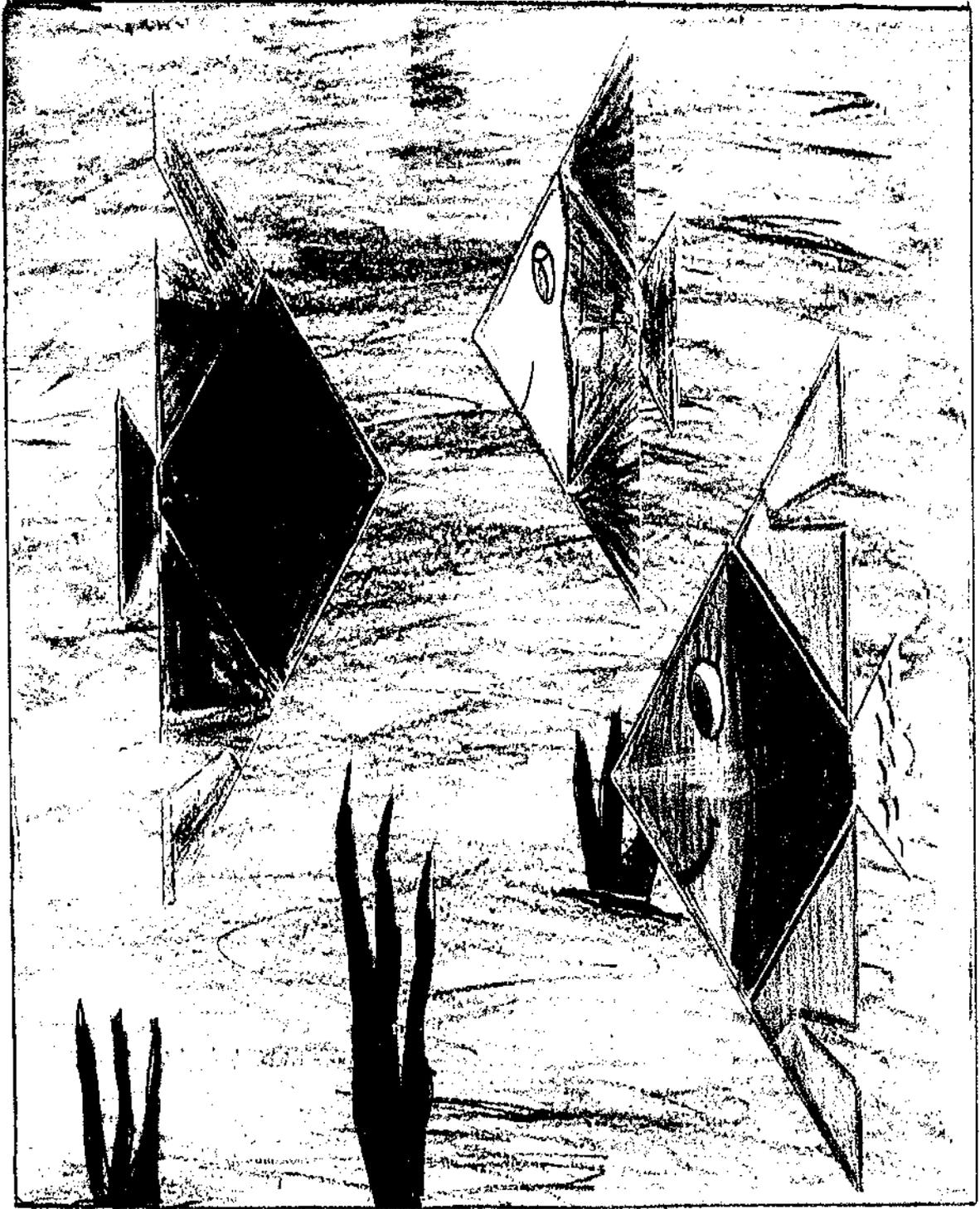
Cu araras.



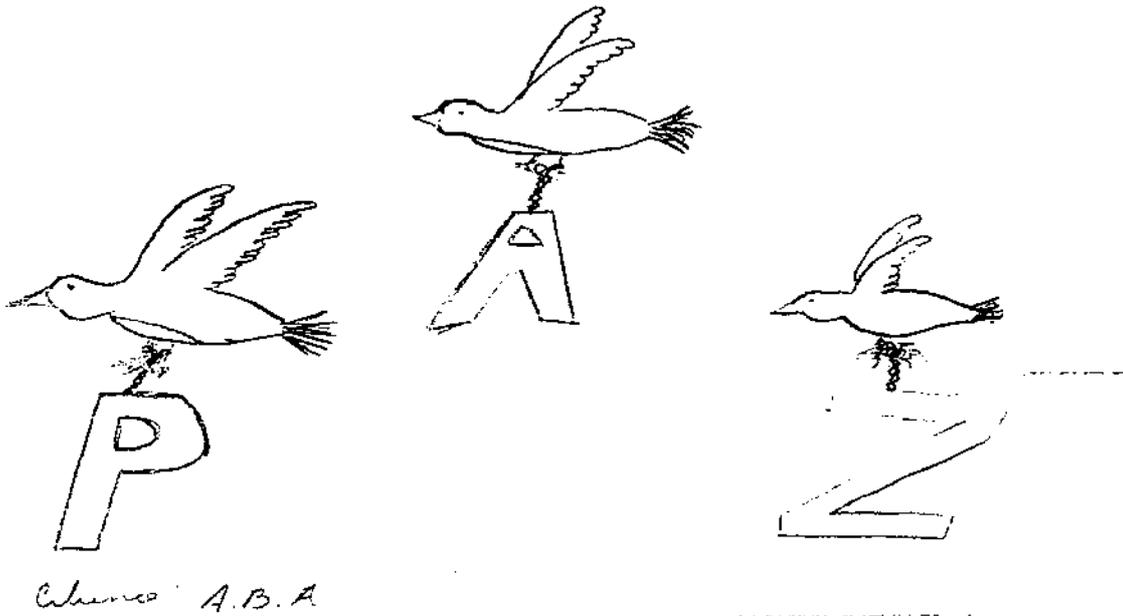
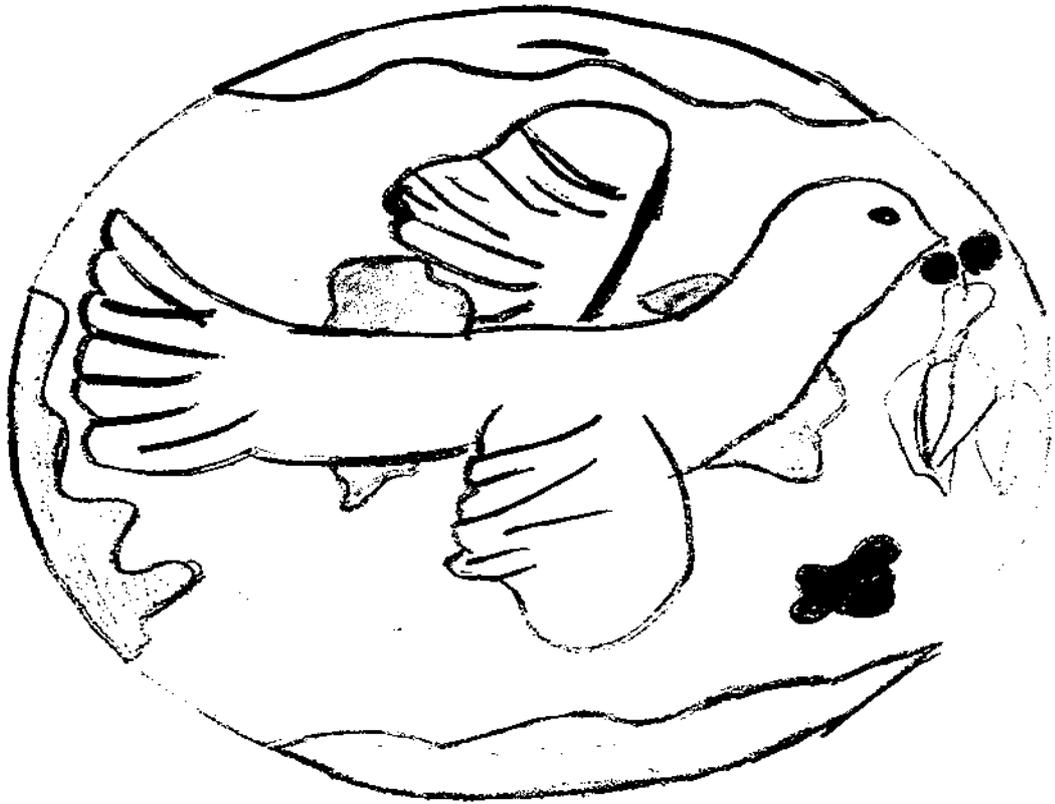
Os peiscinhos I

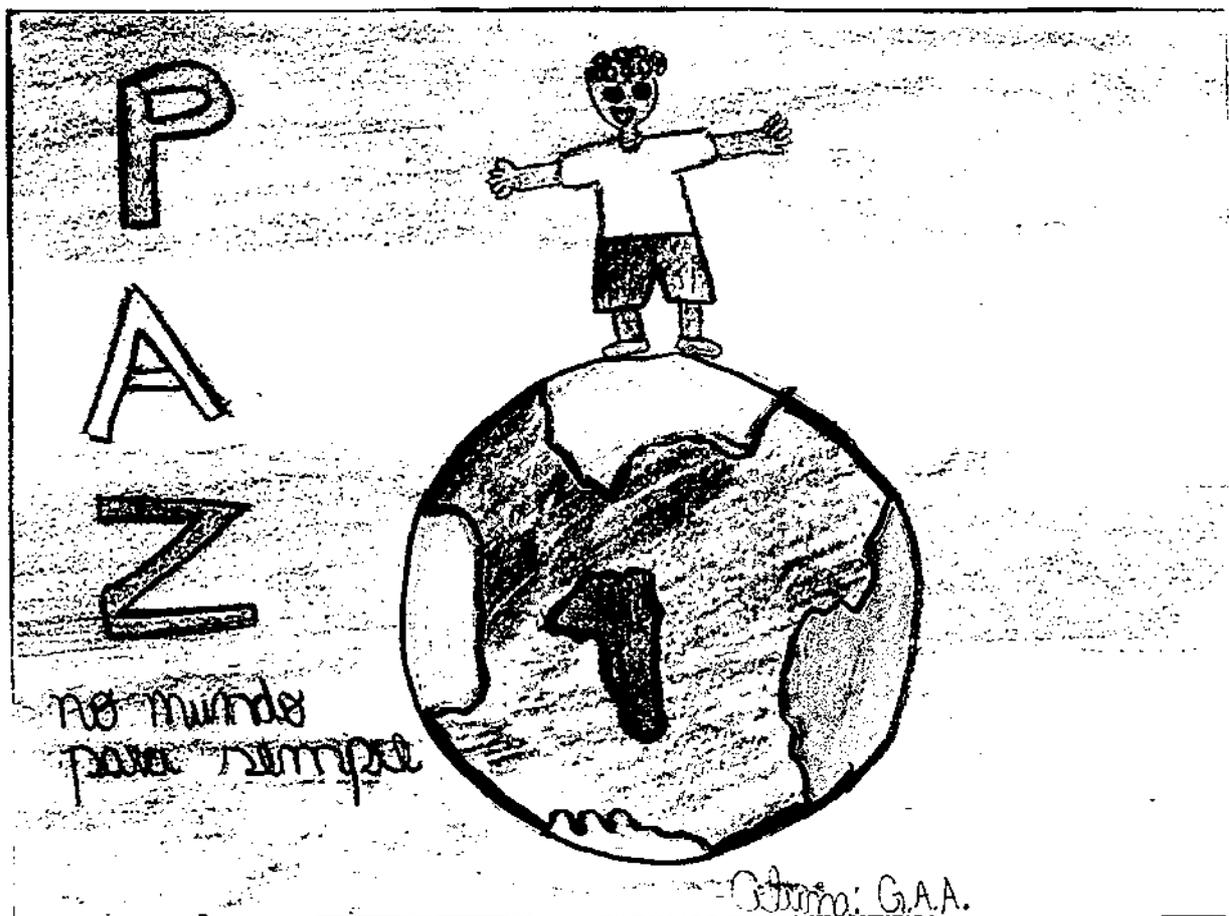
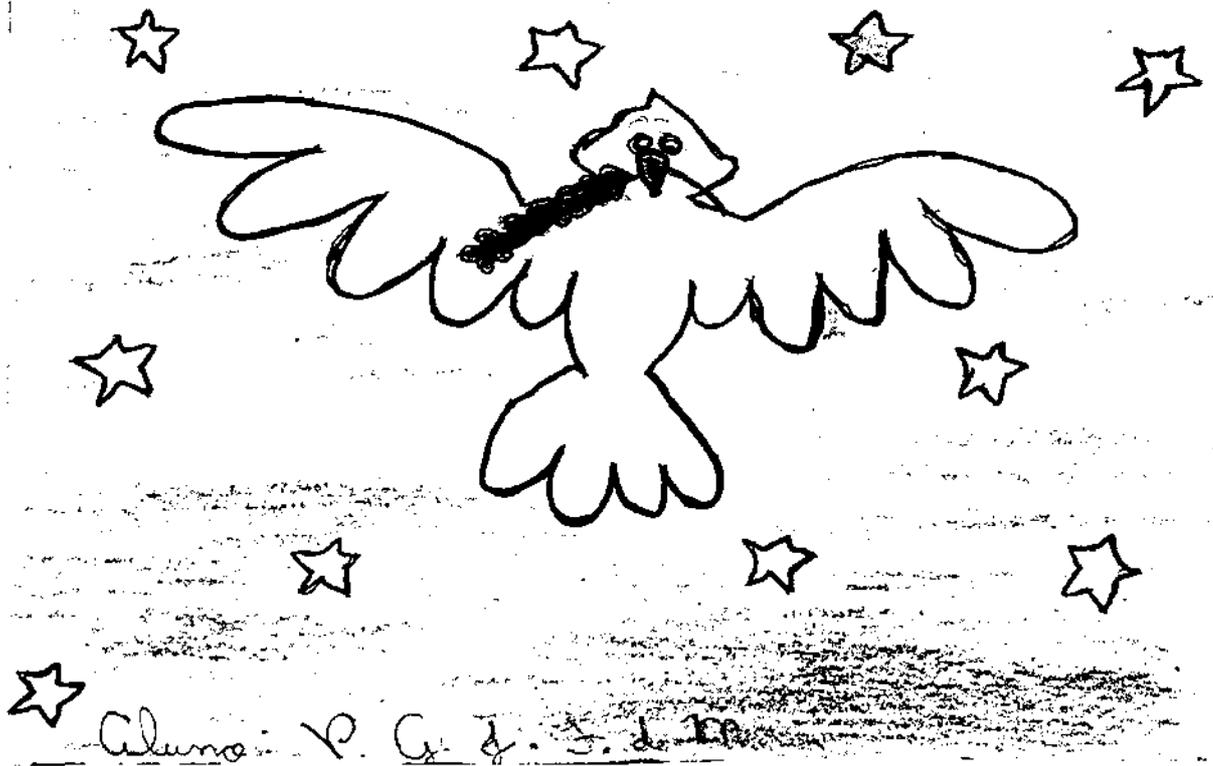


Os peixinhos II



ANEXO 2
OS DESENHOS SOBRE A GUERRA





ANEXO 3
POESIAS INDIVIDUAIS

Guerra EUA x Iraque

(Aluna: D. R. T., 10 anos - 4ª série Monteiro Lobato, 25/03/2003)

O Bush, poderoso chefe,
Da mais rica nação
Declarou guerra ao Iraque,
Esquecendo que, apesar da distância,
É um país irmão.

Vejo mísseis na TV,
Um carro bomba explodiu.
E o Sadan, cadê?
Abandonou o "trono"
Abandonou o povo, fugiu.

Guerra e paz

(Aluno G. O., 10 anos – 4ª série Monteiro Lobato, 25/03/2003)

A religião diz que somos todos iguais
Mas parece que tem gente que se sente mais
E vai matando o irmão como se isso fosse normal
Até onde vai todo esse mal?

Eu queria entender o que aconteceu
Parece que o coração de alguns homens endureceu
Essa guerra no Iraque já está demais
Eu estou cansado de ver bombas
Eu queria ver a bandeira da paz.

ANEXO 4

PRODUÇÃO COLETIVA DE POESIA (4ª série Monteiro Lobato, 26/03/03)

Guerra

O homem saiu das cavernas
Inventou a TV, o avião, o bebê de proveta
A humanidade mostrou inteligência
Poderia ser feliz neste planeta.

Mas, (em pleno século 21!)
Os homens cobiçam as terras dos outros
Então, a guerra acontece...
Sacrifica-se muitos, beneficia-se poucos.

E a inteligência tão admirada
Dos grandes homens de poder.
Ao invés de fazer o bem
É arma de matar e morrer.

Enquanto houver governantes
Resolvendo diferenças com guerra
O mundo não ficará tranquilo
E não haverá paz na Terra.

ANEXO 5

DINÂMICA DE GRUPO: “A ELEIÇÃO”⁸

Etapas:

- Expliquei os objetivos gerais da atividade;
- Distribui um lápis e uma folha de papel em branco para cada um, solicitando que a dividissem em quatro partes e em cada uma delas anotasse seu nome ao alto;
- Solicitei a cada aluno que anotasse em um dos pedaços, de três a quatro aspectos de sua personalidade que, segundo ele, realmente o caracterizasse e que julgasse que fossem percebidas por outras pessoas;
- Após o tempo suficiente para essas anotações (demorou uns 10 minutos, pois alguns alunos tiveram dúvidas e dificuldades em escolher somente três ou quatro aspectos, entre tantos que gostariam de colocar, mas como era a primeira vez que eu aplicava essa atividade fiz questão de não modificá-la, com receio de que a “receita” não desse certo) recolhi de cada aluno os três pedaços de papel restantes, nos quais constava somente o nome;
- Distribui aleatoriamente esses papéis, três para cada um, alertando que não deveriam mencionar que papéis receberam e que deveriam observar se não receberam o próprio nome ou, eventualmente, mais que um papel com o mesmo nome. Precisei fazer algumas trocas, até que todos ficassem com o papel onde fizeram as anotações sobre si próprios e outros três, de pessoas diferentes da sala;
- Pedi que cada um, com senso de justiça e sinceridade, preenchesse cada um dos papéis, analisando o que achava das pessoas cujo papel recebeu;
- Após o preenchimento, formamos um círculo e todos entregaram os papéis escritos, conversando com os colegas sobre as opiniões expressas a seu respeito;
- A seguir cada aluno comparou seu pedaço de papel inicial com os três que recebeu;
- Abrimos um círculo de debates, para que cada um analisasse, confrontando seu autoconhecimento com a forma como é visto pelas outras crianças da classe.

ANEXO 6

“O escolar” (Van Gogh, 1888)



⁸ Atividade desenvolvida com base na sugestão do livro Alfabetização Emocional, de Celso Antunes, 1997, p.p. 55-56

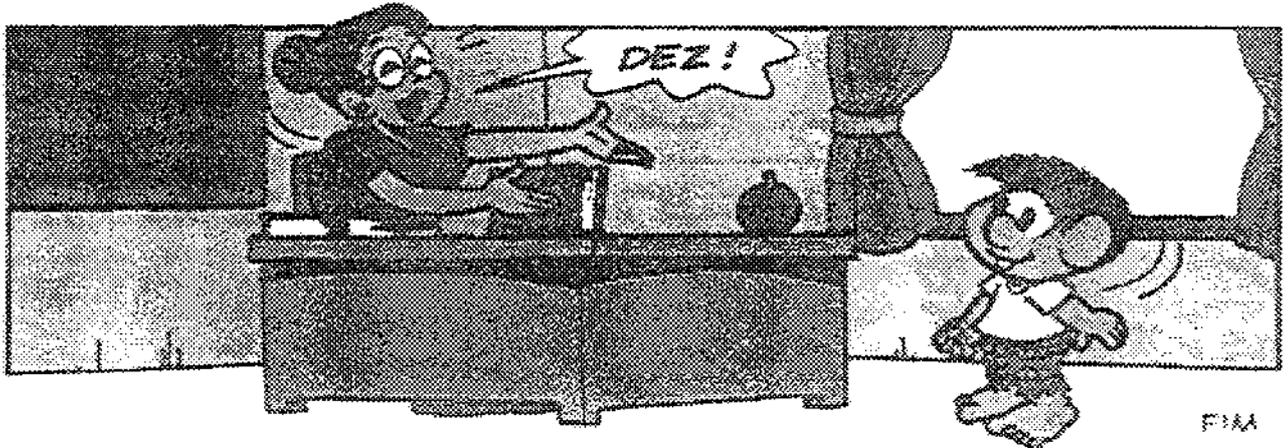
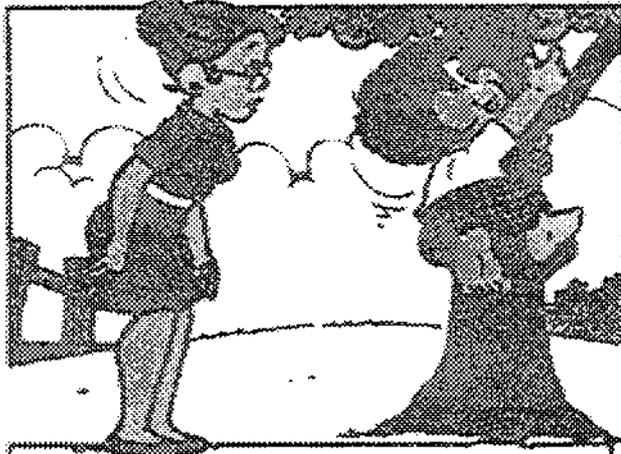
ATIVIDADES SOBRE A OBRA DE VAN GOGH (discutidas oralmente)

- 1- O que você vê no quadro?
- 2- Que sentimentos a obra lhe transmite?
- 3- Que terá acontecido com o personagem do quadro?
- 4- O que será que ele estará pensando?
- 5- Você imagina que ele tem algum problema? Qual?
- 6- Que idade ele deve ter?
- 7- Onde ele estaria?
- 8- Que sons ele poderia estar ouvindo?
- 9- Ele poderia estar procurando algo? (amor, carinho, atenção)?
- 10- Que nome você daria à obra?

Chico Bento MT O SARE-TUDO







Maurício de Sousa.
Chico Bento.
São Paulo, Globo, 1995.