

Revista de Educação



Prova de Promoção das/os Integrantes do Quadro do Magistério (QM) - "Prova do Mérito"

Nº 61
NOVEMBRO 2024

*Parte Comum e Disciplinas Específicas, conforme Resolução
SEDUC - 69, de 3 de outubro de 2024 e Portaria da Coordenadora
de Recursos Humanos, 03/10/2024 - Promoção QM*

ÍNDICE

LIVROS E ARTIGOS DA PARTE COMUM: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA I E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II

AZAMBUJA, Celso Candido de, SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. Filosofia Unisinos, São Leopoldo, Unisinos, v.25, n.1, jan/abr. 2024.	5
CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de et al. Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Cadernos CENPEC, São Paulo, CENPEC, n. 3, 2007.....	9
CECCON, Cláudia et al. Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos como. São Paulo: CECIP, Imesp, 2009.....	15
COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.....	20
LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2023.	25
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.	45
WILLIAMS, Richard L. Preciso saber se estou indo bem! Uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.....	49

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

LIVROS E ARTIGOS DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA I

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.....	57
BARROS, Maria Isabel A. (org.). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.	69
BOTÃO. Ubirajara dos Santos; SILVA, Silvana. Narrativas Quilombolas. São Paulo: SE, 2017. p. 38-55.....	74
DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1997.	76
FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2018.	87
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.	94
KLEIMAN, Ângela B. et al. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.....	101
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. 4ª Parte, cap. III.....	109
LERNER, Délia. É possível ler na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 2. Brasília: MEC, 2001. p. 18-41.....	112
NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion Passos. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica. 2019.	117
WEIZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1. Brasília: MEC, 2001. p. 94 – 104.....	127
WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2000.....	132
PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo. Peirópolis: 2016.....	136
ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.	148

APRESENTAÇÃO

A Apeoesp está ao lado de cada professora e cada professor na luta por uma carreira justa e valorizada na educação pública. Embora não concordemos que a valorização profissional deva ocorrer por meio da Prova de Promoção do Estado de São Paulo (“Prova do Mérito”), estamos comprometidos com as professoras e com os professores que desejam se preparar para essa jornada. Por isso, oferecemos uma formação que vai além do conteúdo da prova. Esta Revista de Educação é parte desse percurso formativo, proporcionando um espaço de resistência, qualificação e fortalecimento da nossa categoria. Vamos juntos nos preparar, fortalecendo nossa atuação e construindo uma educação pública de excelente qualidade social. Esta proposta é mais um passo para alcançarmos uma avaliação justa e formativa. Seguimos firmes em nossa missão de educar, resistir e conquistar nossos direitos!

A DIREÇÃO

***PARTE COMUM:
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
BÁSICA I E PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA II***

AZAMBUJA, Celso Candido de, SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. Filosofia Unisinos, São Leopoldo, Unisinos, v.25, n.1, jan/abr. 2024.

Elaborado por

Anderson A. Machado.

Mestre no Ensino de História pela UNIFESP. Licenciatura em História e Filosofia pela USP. Lecionou na rede estadual e particular de ensino em São Paulo. Professor efetivo na Rede Municipal de São Paulo.

O artigo destaca a IA Fraca, já presente em chatbots¹ e sistemas de recomendação, e aponta como a IA Generativa e a IA Interativa, como o ChatGPT, estão transformando a interação com o conhecimento. Essas tecnologias já realizam atividades cognitivas e práticas, como reconhecimento de padrões e processamento de linguagem natural, mostrando seu potencial e desafios no contexto educacional, além de impactar diretamente as decisões profissionais em diversas áreas.

1. Introdução

Os desafios éticos na era da Inteligência Artificial são vastos e envolvem uma transformação ampla na sociedade, afetando campos como a produção, a política e os modos de subjetivação e individuação. À medida que a IA se integra cada vez mais à força produtiva, muitas profissões, especialmente no setor de serviços, são impactadas. A universidade, nesse contexto, é convocada a repensar seu papel, suas abordagens pedagógicas e seus conteúdos essenciais. Isso não apenas para acompanhar as mudanças, mas para “inserir-se criativamente, tanto quanto possível, na modelagem do futuro” (p.2). A necessidade de adaptação é clara diante de questões como o tipo de profissional em formação e as novas atividades que podem surgir ou desaparecer com o avanço da IA.

O debate suscita várias perguntas: “Quais são as atividades profissionais que serão transformadas, substituídas ou empoderadas pela IA?” e “Que tipo de formação universitária é compatível com a perspectiva de um modo de produção sustentado pela IA?”. O texto não busca resolver todas essas questões complexas, mas visa refletir especialmente sobre os impactos na educação superior. Entre os tópicos, destacam-se a trans-

1. Chatbots são programas de computador que usam inteligência artificial (IA) para conversar com as pessoas. Eles já são usados em muitos lugares, como em sites de atendimento ao cliente e em aplicativos de mensagens. Esses chatbots podem responder a perguntas, fornecer informações e até ajudar a resolver problemas, imitando uma conversa humana.

formação do papel do professor e a relevância da “formação de virtudes morais e intelectuais”, que ganha ainda mais importância em um cenário onde a IA tem presença crescente na formação acadêmica. Essas reflexões ressaltam a importância de um olhar crítico e de ajustes que tornem a educação compatível com o contexto tecnológico emergente.

2. Considerações iniciais sobre a Inteligência Artificial

O artigo de Azambuja e Silva explora o impacto da Inteligência Artificial (IA) na educação, em especial na formação universitária, discutindo a necessidade de adaptação de estratégias pedagógicas e de formação que priorizem o desenvolvimento de habilidades humanas, como pensamento crítico e ética, diante das transformações profissionais e nas relações com o conhecimento derivadas dessa tecnologia.

Nesse sentido, a IA tem o potencial de transformar o ensino e exige que educadores e universidades reconsiderem seus papéis tradicionais, propondo uma reflexão ética sobre os rumos educacionais neste contexto de mudança.

Em relação à definição de IA, os autores apresentam três categorias: IA Fraca (limitada a tarefas específicas), IA Forte (hipotética, semelhante à inteligência humana), e IA Superinteligente (autoconsciência).

A Inteligência Artificial Forte (IA Forte), também chamada de IA Geral, é uma forma hipotética de inteligência que, diferentemente das atuais IAs limitadas, teria a capacidade de agir e pensar de maneira semelhante aos seres humanos. Em teoria, uma IA Forte teria “autoconsciência” e poderia “resolver problemas, pensar, articular experiências de forma similar aos seres humanos,” mas esse tipo de IA ainda não existe na prática. Por outro lado, a IA Superinteligente representa um nível teórico ainda mais avançado, onde a IA não apenas imitaria, mas também superaria as habilidades intelectuais humanas. Essa superinteligência seria capaz de se aperfeiçoar a ponto de adquirir habilidades como a autoconsciência em um nível que ultrapassaria o entendimento humano, algo que permanece, por enquanto, um conceito especulativo e hipotético.

2.1. A inteligência artificial é uma inteligência humana

A relação entre Inteligência Artificial (IA) e Inteligência Humana (IH) não deve ser vista como uma oposição, mas como uma extensão da natureza humana. A IA é uma criação que imita processos humanos e, portanto, ‘é naturalmente humana’. Considerar a IA como algo externo ou antagônico à IH é, segundo o texto, uma falha, pois ela resulta de milênios de desenvolvimento cultural e técnico, simbolizando “forças produtivas, técnicas e intelectuais” que impulsionam nossa evolução. Nesse sentido, insistir em uma dicotomia entre IA e IH limita nossa capacidade de explorar as “infinitas possibilidades da articulação e interconexão” dessas inteligências.

Além disso, os meios técnicos sempre constituíram a essência da humanidade, como exposto por McLuhan, que vê a técnica como “extensões de nossos corpos, de nossas habilidades motoras e intelectuais”. A IA, portanto, não precisa replicar o pensamento humano para ser considerada inteligente; sua própria forma de inteligência é válida dentro de suas possibilidades. Heidegger enfatiza que, para lidar com a IA de maneira “livre”, é fundamental compreender a “verdade que está por trás da técnica”.

3. A transformação da educação

No século 21, o setor de serviços domina o emprego, concentrando cerca de 80% da mão de obra nos EUA e 70% no Brasil, com foco nas habilidades cognitivas dos trabalhadores. Com o avanço da IA e seu potencial para substituir funções cognitivas baseadas em conhecimento explícito, a educação precisa adaptar-se, priorizando habilidades subjetivas e competências éticas, além de repensar o papel dos professores e os métodos formativos para um futuro cada vez mais híbrido e digital.

3.1. O aprendizado personalizado

Kai-Fu Lee, um importante teórico da IA, destaca o potencial da Inteligência Artificial para promover o aprendizado personalizado, especialmente com o avanço no processamento de linguagem natural. Esse ramo da IA, fundamental para a inteligência humana, foca na linguagem dos humanos e permite que sistemas como o GPT-3 entendam e processem grandes volumes

de texto, revelando novas possibilidades na educação. Segundo Lee, a IA pode otimizar o ensino ao automatizar tarefas de correção, atribuição de tarefas e até simulações interativas com personagens históricos.

Em um contexto educacional, a IA se diferencia dos professores tradicionais, pois pode focar nas necessidades de cada aluno, identificando dificuldades específicas e ajustando o método de ensino de acordo com o comportamento individual. Além disso, instrutores virtuais personalizados podem adaptar atividades conforme o interesse dos estudantes, aumentando o engajamento e desempenho, como observado em aplicativos educacionais na China. Esse uso da IA permite que cada aluno aprenda em seu ritmo, favorecendo uma experiência mais personalizada e eficiente.

Para os autores, mesmo com o aumento da IA no ensino, o papel dos professores humanos continua essencial, assumindo funções de mentoria e incentivo ao pensamento crítico, criatividade e colaboração. Professores passarão a focar no desenvolvimento de inteligência emocional e valores dos alunos, enquanto orientam a atuação dos instrutores virtuais, garantindo que cada estudante receba atenção e apoio individualizado, conforme suas aspirações e necessidades.

3.2. Educação ao alcance de todos

A IA pode democratizar o acesso à educação, reduzindo custos e permitindo a criação de ambientes de aprendizado mais acessíveis. Sistemas de IA podem disponibilizar tutoria, cursos e conhecimentos a um número maior de pessoas, potencialmente revolucionando o acesso à educação superior, principalmente em áreas remotas ou com menor infraestrutura.

4. A formação acadêmica universitária

Historicamente, a universidade focava na formação de profissionais e na transmissão de conhecimento explícito pelos professores. Com a IA, o conhecimento técnico se torna amplamente acessível fora das instituições tradicionais. O ChatGPT e outras ferramentas de IA permitem que estudantes e profissionais tenham acesso rápido e eficiente a informações complexas, questionando o papel central da universidade como detentora de conhecimento.

“De fato, ferramentas como ChatGPT abrem a possibilidade para uma espécie de tutor personalizado, para professores e alunos, sendo capazes de configurar respostas de acordo com as demandas. Entre os muitos experimentos que fizemos com essa ferramenta nos últimos meses – sobre conceitos, autores da filosofia e suas ideias, leitura de artigos, resumos, traduções, sínteses, paráfrase, relativos à área de conhecimento da filosofia e outras áreas – e, a cada resposta, ele não deixou de nos surpreender positivamente, salvo algumas exceções.” (p.8)

5. A “technotização”: a nova alfabetização e suas questões

Nesse cenário, os educadores deverão se atualizar permanentemente por meio da “technotização”, que é definido por um processo constante de adaptação tecnológica para educadores e alunos, que precisam atualizar-se continuamente em novas ferramentas de IA. Esse processo de aprendizado tecnológico permite que professores e alunos integrem habilidades digitais, tornando-se mais capazes de interpretar e utilizar a tecnologia para fins educacionais, mas também abre desafios éticos e de integridade acadêmica.

6. A atividade professoral em transformação

Sendo assim, o papel do professor está em transição: de mero transmissor de conhecimento para orientador no uso crítico e ético das tecnologias de IA. Professores devem ensinar os alunos a questionarem e avaliar as informações fornecidas pela IA fortalecendo o pensamento crítico e a interação entre o processo de ensino-aprendizagem. A IA também pode auxiliar os professores, automatizando tarefas administrativas e permitindo que eles se concentrem na formação humana dos alunos.

6.1 Novas tecnologias, antigas virtudes

O artigo defende que o ensino superior deve resgatar os valores da educação liberal, focada no desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, que transcenda a mera reprodução da vida cotidiana. A IA permite que professores se dediquem mais ao ensino de virtudes como o pensamento crítico e a criatividade, possibilitando uma educa-

ção centrada na formação integral do ser humano, voltada para além da mera instrução técnica.

O artigo conclui que o grande desafio ético e educacional da IA é definir como a sociedade deve utilizá-la de forma responsável e ética. Educadores devem ajudar os alunos a formular perguntas adequadas, promovendo o uso responsável da IA no aprendizado. O objetivo é preparar as novas gerações para interagir com a IA de forma crítica e proativa, questionando os impactos dessa revolução na educação e na sociedade como um todo.

7. Conclusão: em busca do *prompt*² perfeito

Com o avanço das tecnologias de inteligência artificial, muitas atividades cognitivas especializadas estão sendo transformadas ou substituídas, incluindo o papel tradicional das universidades na transmissão de conhecimento. Esse contexto leva as instituições universitárias ao desafio de criar uma pedagogia que priorize a formação integral, humana e moral da juventude, retomando o ideal grego de desenvolvimento intelectual, crítico, criativo e ético. Dessa forma, surge a necessidade de uma educação que vá além da especialização técnica, voltando-se para um modelo clássico que integra o desenvolvimento moral e estético.

A grande questão educacional e ética trazida pela IA não se limita ao uso dessas tecnologias, mas também envolve a reflexão sobre o que queremos alcançar com elas. Em vez de restringir a IA, seria mais relevante usá-la para incentivar a formulação de perguntas certas e promover um aprendizado questionador. Assim, **o ensino na era da IA deve focar em preparar professores e estudantes a interagir com as tecnologias de forma responsável, criativa e ética, estabelecendo uma direção para o futuro dessa nova era.**

SÍNTESE GERAL:

Para refletirmos sobre esse processo é fundamental compreender que não existe uma contraposição entre a Inteligência Artificial (IA) e a Inteligência Humana (IH), já que a IA é o resultado do desenvolvimento cultural e técnico científico humano, o que resulta na necessidade de uma posição crítica e ativa em relação aos usos dessa tecnologia.

Entre os diversos setores econômicos, a IA afetará mais intensamente o segmento de serviço, devido à capacidade de substituir as habilidades cognitivas dos trabalhadores, o que implica na necessidade de mudança na formação para o trabalho, afetando diretamente as Universidades.

Desse modo, com o avanço da IA, a educação se vê diante de uma nova lógica que substitui habilidades técnicas pela necessidade de criatividade e pensamento crítico. Universidades precisarão revisar seus processos formativos, focando em um aprendizado mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Tecnologias como o GPT-3 e assistentes de IA permitem a personalização do ensino, oferecendo feedback em tempo real e auxiliando no desenvolvimento de habilidades, embora não substituam o papel humano do educador.

A IA proporciona experiências de ensino adaptadas a cada estudante, ajustando-se ao ritmo e interesses do aluno. Por exemplo, um instrutor virtual pode adaptar problemas matemáticos ao contexto esportivo para um aluno interessado em esportes, oferecendo uma experiência de aprendizado mais interativa e engajada. Nesse contexto, o papel do professor será deslocado de transmissor do conhecimento para mediador, especialmente para fomentar habilidades interpessoais, emocionais e críticas.

O artigo conclui que o grande desafio ético e educacional da IA é definir como a sociedade deve utilizá-la de forma responsável e ética. Educadores devem ajudar os alunos a formular perguntas adequadas, promovendo o uso responsável da IA no aprendizado. O objetivo é preparar as novas gerações para interagir com a IA de forma crítica e proativa, questionando os impactos dessa revolução na educação e na sociedade como um todo.

QUESTÕES:

1. De acordo com o artigo, a Inteligência Artificial (IA) exige uma reavaliação do papel da universidade na formação de profissionais. Qual das seguintes habilidades deve ser priorizada para capacitar alunos na era da IA?

a) Conhecimento técnico especializado.

2 Um "prompt" é uma instrução ou pergunta que guia a inteligência artificial (IA) para gerar uma resposta ou realizar uma tarefa específica.

- b) Desenvolvimento de habilidades manuais.
- c) Criatividade e pensamento crítico.
- d) Habilidades de organização e gestão.
- e) Conhecimento sobre estruturas de mercado.

2. No artigo, a “technotização” é descrita como um processo constante necessário para educadores e alunos. O que esse conceito implica para a prática educacional?

- a) Adaptação contínua às novas ferramentas tecnológicas.
- b) Retorno ao ensino tradicional e afastamento das tecnologias digitais.
- c) Foco exclusivo em habilidades técnicas de programação.
- d) Redução da presença de IA na sala de aula.

- e) Criação de um ambiente de ensino baseado em metodologias passivas.

3. Segundo os autores, qual é o impacto esperado da IA na prática de ensino, especialmente em relação ao papel tradicional do professor?

- a) Os professores passarão a depender exclusivamente de conteúdos prontos criados pela IA.
- b) Professores devem orientar os alunos a avaliarem criticamente as informações fornecidas pela IA.
- c) Professores serão substituídos completamente por sistemas de IA.
- d) A função dos professores se limitará à supervisão de tarefas administrativas.
- e) A IA permitirá que professores ignorem questões éticas e morais no ensino.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de et al. Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Cadernos CENPEC, São Paulo, CENPEC, n. 3, 2007.

Elaborado por
Roselene Crepaldi.

Possui Pedagogia, Mestrado e Doutorado pela Faculdade de Educação da USP, Pedagogia da PMSP e Docente do Ensino Superior.

O texto é resultado de um debate em que a autora e outros três estudiosos procuram responder à questão: Avaliação em Educação – O que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Nele é destaca a preocupação com a qualidade da educação no Brasil, dado que uma porcentagem significativa de estudantes apresenta dificuldades de leitura e alfabetização funcional. Essa constatação se dá com base em dados do SAEB¹ PISA² e INAF³. São levantadas

1 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.

3 iniciativa da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) foi criado em 2001.

questões sobre a eficácia das iniciativas escolares e políticas educacionais em curso, como formação de professores e investimentos em infraestrutura.

O texto busca refletir sobre possíveis ações para melhorar o ensino e a participação de escolas, diretores, alunos e pais no processo educativo, enfatizando a necessidade de políticas públicas que promovam um sistema educacional mais justo e eficaz.

1. Escola, comunidade e educação. Maria do Carmo Brant de Carvalho

A autora inicia o debate trazendo diversos questionamentos sobre o que fazer com as informações obtidas a partir das pesquisas realizadas na área da educação. Aborda a questão da utilização dos resultados das avaliações educacionais no Brasil, destacando que apesar dos resultados em geral constatar o baixo rendimento dos alunos, esses dados muitas vezes não chegam às escolas e comunidades, comprometendo a melhoria do desempenho escolar. “Esse conhecimento não chega às equipes escolares... os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade.” (p.18) Ela aponta a falta de recomendações práticas a partir desses resultados: “Os resultados avaliativos... não fazem recomendações, ou melhor, não mobilizam estratégias para operar mudanças.” (p.18).

O texto enfatiza a importância da participação das famílias e comunidades no processo educacional: “O efeito-família e o efeito-comunidade têm muito peso e influência na aprendizagem dos alunos.” (p.18), porque é sabido que famílias e “comunidades pouco letradas, com baixa renda e acesso precário a bens e serviços, acabam por interferir nos resultados de aprendizagem de crianças e adolescentes. No entanto, é possível potencializar o efeito-escola quando a instituição é capaz de se unir à família e à comunidade”. (p.19). Nesse quesito, dados da pesquisa Aprova Brasil – MEC UNICEF, mostraram melhoria expressiva no desempenho das crianças, quando a escola “têm equipes docentes estáveis, projetos pedagógicos duradouros (contínuos), apostam no aluno e, por fim, mantêm estreita relação com as comunidades, realizando aquilo

que mais se almeja: uma comunidade de aprendizagem” (p.19)

A autora também discute experiências promissoras de outros países latino-americanos que enfrentam desafios semelhantes como a Argentina e o Chile.

Finalmente, sugere a necessidade de articulação entre diferentes políticas sociais para promover uma educação integral e combater a pobreza: “A expansão do horário escolar indicada pelo Plano Nacional de Educação, a ser construída de maneira intersetorial com a participação efetiva de organizações da educação, assistência social, esportes e da área de saúde.” (p.19)

Conclui considerando que: “A educação vai melhorar se for compreendida em sua dimensão multidimensional e, portanto, se for articulada e integrada a um projeto de política social mais ampla, com metas claras para o desenvolvimento do cidadão brasileiro” (p.20)

2. Escola como tempo e espaço de Educação. José Francisco Soares

O segundo autor, o estatístico e professor José Francisco Soares, afirma que o tema convida a refletir sobre o sentido das palavras — avaliação, resultados e melhoria. Ele entende que é útil e necessário no Brasil analisar os processos escolares pelos seus resultados, principalmente depois da constituição ‘cidadã’, por considerar que é legítimo questionar o tipo de serviço que as diversas instituições de educação prestam. Em oposição à opinião de muitos outros comentaristas educacionais, ele acredita que “a ideia de **resultado** não está associada a uma visão meramente instrumental da instituição escolar, que não pode ser reduzida a uma ‘empresa prestadora de serviço’ ” (p.20)

Sobre a palavra **avaliação**, considera que ela tem início com a caracterização dos resultados escolares. No caso do sistema brasileiro, devido à quantidade de alunos na educação básica ultrapassar os milhões, só se pode caracterizar o resultado medindo-o. Entretanto, considera também que o aluno deve ser tratado individualmente na sala de aula, e, portanto, podem ser utilizadas outras formas mais apropriadas de avaliação do resultado escolar.

Quanto a terceira palavra: **melhoria**, questio-

na-se “Conhecido o resultado da avaliação de um aluno, o que a escola pode fazer para melhorá-lo? Todos e cada um dos alunos têm o direito de aprender e, constatado que isso não aconteceu, é preciso encontrar o motivo e implementar a intervenção necessária para que a aprendizagem ocorra”. (p.21)

Feitas tais reflexões sobre as três palavras, o autor passa a explicitar o sentido e sua relevância educacional para a análise da situação da educação no Brasil de hoje. O autor afirma que: “Todas as sociedades oferecem oportunidades educacionais a suas crianças e jovens com o objetivo de lhes possibilitar a aquisição de competências cognitivas ou não, conhecimentos e atitudes, de forma que possam viver uma vida produtiva e feliz, além de ter uma inserção crítica na sociedade.” (p.21)

Portanto, para o autor, a educação acontece dentro e fora da escola, mas a aquisição de competências cognitivas é própria da escola, como por exemplo a leitura e a matemática. O autor considera a leitura seja a aprendizagem prioritária, porque é “um escândalo o fato de um número enorme de crianças e jovens passar pela escola e pouco aprender”. (p.21)

O autor esclarece que compreende o termo “resultado escolar” referindo-se ao aprendizado dos alunos e reconhece que os testes PISA e SAEB são formas indiretas de medir o aprendizado. Ressalta que: “O desempenho do aluno é fruto não só dos seus esforços individuais, como também das opções históricas de sua família e da pressão dos grupos sociais de referência. Atribuir pesos a estas diferentes origens não é tarefa fácil” (p.21). Ou seja, é importante avaliar a trajetória dos alunos: “Para se verificar, de fato, o efeito da escola, é preciso olhar a trajetória de seus alunos para valorizar a diferença entre o que sabiam antes e o que sabem agora.” (p.22) E reforça que “Aprender é direito da criança.”

Justificando seu posicionamento, esclarece que existem crianças com situações de vida com muita exclusão o que dificulta o aprendizado, torna trajetórias escolares mais longas e que apenas boas escolas com projetos pedagógicos bem elaborados conseguem proporcionar aprendizados, porém constata que se não houve aprendizado durante a trajetória escolar, houve falha da escola.

Destaca que a primeira etapa da avaliação é medir, mas apenas medir pode não ser suficiente, para avaliar é necessário associar os resultados observados aos processos diferentes de prestadores de serviços.

Na educação existem processos de limpeza, secretaria, manutenção, atendimento às famílias; além de contabilidade e estrutura administrativa, como qualquer outra organização, porém o processo central é o de ensino-aprendizagem. Para o autor “a escola é uma interação entre pessoas, cuja finalidade é o aprendizado — algo especial”(p. 22). O autor reflete que em ambiente de educadores há usualmente rejeição às medições, e questiona-se como fazê-lo individualmente dada a quantidade de estudantes que ultrapassa os milhões.

Assim, justifica-se que na organização democrática de nossa sociedade, “A única maneira é medir, de forma padronizada, os resultados e compará-los com os pretendidos pelo sistema de ensino”(p.22). Há medidas de resultados para monitoramento e para entendimento. “O SAEB, por exemplo, é voltado para o monitoramento do sistema de educação básica brasileira.” Mas historicamente, a utilização da palavra “avaliação” no seu nome, sugeriu que pode fornecer mais do que foi planejado. Com ele é possível verificar a situação do aprendizado, porém deveria mostrar os objetivos a serem alcançados e os motivos de se estar na situação atual. (p.22)

Apenas o monitoramento não nos oferece essas respostas, é preciso investir na pesquisa educacional empírica, de longo prazo, e, portanto, cara, do tipo que o Brasil tem pouca tradição. Para o autor, é preciso, “na pesquisa educacional, perder o medo da medida, colocando-a no seu devido lugar: quando o foco é o monitoramento, ela serve para conhecer os resultados; quando procuramos a explicação, auxilia para a indicação não-viciada de boas práticas e políticas” (p.23).

Para ele, “A comparação dos resultados entre escolas semelhantes é um exercício sempre útil. (...) Se algumas delas podem produzir um bom resultado, o que impede as outras de também o fazerem?”(p.23). Ao discutir sobre a importância da escola em uma sociedade desigual como a brasileira, critica visões deterministas de que a escola apenas reproduz diferenças sociais. “Precisamos de uma escola aberta a todos e em que

todos aprendam”. Mas sabemos que as escolas são diferentes, e por isso funcionam de maneira diferentes, e que para o aluno aprender, não basta que o professor saiba o conteúdo, a escola como um todo precisa funcionar.

O autor identifica três matrizes de pesquisa para a escolha do plano de ação para a intervenção escolar identificadas para a transformação escolar: (p.24)

1. “A influência gerencial e o empoderamento da direção da escola”: poder de contratar professores, escolher as formas de ensino, controlar o seu orçamento.

2. “As escolas eficazes, que mostraram bons resultados através de estudos de caso, modalidade difundida muito lentamente no Brasil”.

3. “A construção do projeto político-pedagógico da escola, o plano de ação é construído ouvindo alunos, pais e professores”.

Por fim, o autor ressalta a importância de estar aberto a todo o conhecimento acumulado na área e fazer escolhas coerentes para a escola real. “Não se podem excluir ideias, mas as escolhas para uma escola específica exigem coerência.”

Na opinião do autor, para construir uma comunidade educativa, algumas atitudes concretas devem ser adotadas em relação às escolas. “Aumentar a autonomia da escola” é uma das ideias principais, pois atualmente as iniciativas costumam vir das secretarias.

O segundo conceito é a importância da “rotina”, com escolas funcionando regularmente e combatendo o absenteísmo de alunos e professores. Outro ponto defendido é que a escola deve estar “conectada com a comunidade à qual ela serve” e estabelecer uma linha de comunicação direta e tranquila com ela, com o olhar voltado para o aluno real.

O autor critica as secretarias de educação por não ajudarem as escolas de forma eficaz, apesar de muitos supervisores, e destaca que, para melhorar, a escola precisa se transformar numa “comunidade educativa”, incentivando as formulações participativas, como os colegiados de pais, por exemplo.

A escola enfrenta problemas que não são dela, como a infraestrutura inadequada das cidades. “Como é que você vai fazer uma escola funcionar num lugar que, no fundo, é inabitável?”

O autor reconhece as dificuldades, mas acredita que é possível melhorar os resultados da escola real. “A população está satisfeita com a péssima escola que a atende.” Isso desconsidera a urgência educacional.

O texto termina com dados de desempenho do SAEB, mostrando que “nossos alunos vão à escola, mas não aprendem”. Ao analisar o quadro com os dados de desempenho do SAEB, ressalta que estamos passando por uma urgência educacional, enfatiza que o país precisa atingir um nível básico satisfatório na educação.

Ao considerar o caso da leitura, o autor ressalta que não é possível se pensar em cidadania se os alunos não entendem o que leem. Para ele a avaliação deve servir para mudar esse quadro. Não se deve apenas preocuparmo-nos com o resultado, mas sim corrigir a deficiência. Ele utiliza uma metáfora da área de saúde: “esse problema com a leitura é uma epidemia que precisa ser erradicada”.

3. Para além das salas de aula. Naércio Menezes

A terceira participação nesse artigo é do economista e professor Naércio Menezes, que inicia sua exposição considerando que a educação é fator fundamental quando se trata da desigualdade social no Brasil. Esclarece que historicamente o Brasil avançou pouco em termos educacionais, em comparação com países como a Coreia, Chile e Argentina que foram mais rápidos em colocar as crianças na escola e mantê-las lá, e por esse motivo, no Brasil, **“pouca gente se educou formalmente, resultando na grande desigualdade de renda”**.

Afirmando que a qualidade da educação é essencial, o autor pergunta: **“Como podemos melhorar este quadro?”**. Considera que historicamente o Brasil avançou pouco em termos educacionais, apesar de ter uma população bem maior, nunca se preocupou em criar um sistema adequado ao desenvolvimento educacional, e essa falta resultou em poucas pessoas atingindo níveis mais altos de educação formal, contribuindo para a grande desigualdade de renda.

Relata que nos anos 1990, o Brasil teve um rápido avanço educacional em termos de matrícula e frequência no ensino médio, mas sem

a transição para o ensino superior, com muitos estudantes desistindo devido à falta de recursos financeiros.

Portanto, a questão a ser resolvida trata da melhoria da **“qualidade da educação”**. Estudos mostram que a qualidade da educação é mais importante para o crescimento econômico do que a quantidade de anos de escolaridade.

O autor destacou a importância de medir a qualidade através de exames de proficiência como o SAEB e o ENEM, cujos resultados têm piorado. “Conforme o SAEB de 2003, na 4ª série: 12% dos alunos têm desempenho muito crítico; 40%, crítico; outros 40%, intermediário; apenas 8%, adequado”. Esse resultado demonstra que mesmo se fosse oferecida a mesma educação para todos os estudantes, uma coisa impossível, a desigualdade de renda, se reduziria em 50%: “Em tese, se dermos a mesma educação para todo mundo, a desigualdade de renda se reduziria em 50%.”

O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é outro caso preocupante. Neste teste internacional, realizado em vários países em 2003, os alunos brasileiros tiveram o pior desempenho. A maioria desses países é da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, que são países mais desenvolvidos. Em outros países, a criança chega aos 15 anos sabendo muito mais do que as nossas.

Infelizmente, os alunos brasileiros tiveram um desempenho muito ruim ficando em último lugar. Mesmo os melhores alunos brasileiros que fazem parte da nossa elite econômica não se saíram bem. O Brasil fica em último lugar, próximo de Tunísia, Indonésia e México.

Para o autor, ao estudar a distribuição de renda no Brasil, aprendeu que a elite consegue preservar melhor seus interesses: ela matricula seus filhos nas melhores escolas e consegue os melhores empregos, mesmo assim, no geral, o desempenho dos alunos da elite também é muito ruim. Essa constatação reforça a necessidade de rever os métodos de ensino brasileiro que se refletem na baixa qualidade, na medida em que até os filhos da elite vão mal.

Numa visão pessimista não basta aprimorar a escola em 20 ou 30%, porque o desempenho individual continuará baixo. Numa visão otimista, mesmo com as limitações de curto prazo, investir

na escola é essencial para um impacto significativo no longo prazo. **“Os alunos de hoje serão os pais de amanhã. Então, o efeito na escola atual vai operar na família de amanhã”** (p.28).

Escolas privadas, em média, superam as públicas devido à gestão mais eficiente, embora haja variação entre os estados. Mesmo descontando todos os efeitos familiares, como ter livros em casa, computador, automóveis e a educação dos pais.

Considera muito importante intervir na escola a partir da pré-escola para causar impacto no futuro. Há vários estudos mostrando que, quanto mais a criança é exposta a problemas que ela não consegue resolver, mais difícil sua aprendizagem, e ela tende a desistir do estudo

Analisando o SAEB, a quantidade de horas na sala de aula impacta significativamente o desempenho dos alunos. “As escolas que oferecem entre quatro e cinco horas – ou até mais do que cinco horas – têm um desempenho positivo e significativo”. Para melhorar a educação, devemos analisar várias características dos alunos, escolas, professores, pais e diretores.

A participação da família tem grande impacto no desempenho escolar dos alunos. “Os alunos cuja mãe tem escolaridade elevada apresentam um desempenho muito superior”. As diferenças no contexto familiar e as expectativas com relação aos estudos influenciam as desigualdades dentro da mesma escola. “Se há mais de 20 livros em casa, seu desempenho é superior. Se ele trabalha, o desempenho cai”. Para melhorar a situação, é necessário aumentar a participação dos pais e divulgar os resultados de avaliações como a Prova Brasil: “Se conseguirmos fazer com que as pessoas acompanhem mais o desenvolvimento de seus filhos na escola, isso poderá ter um efeito muito grande na proficiência dos alunos” (p. 30).

O tamanho da classe não parece tão importante quando outras características são controladas. “Se acreditarmos nesse resultado, precisaremos aumentar o número de horas que os alunos passam nas escolas, mesmo que tenhamos que aumentar o número de alunos por classe” (p.30).

Computadores na escola não influenciam os resultados tanto quanto a gestão do diretor e a seleção de turmas. **“As variáveis que mais im-**

portam são as características familiares”. Citando Esther Duflo, que estuda a educação no Quênia, destaca que a valorização da educação pelos pais pode aumentar a qualidade da escola. “É preciso dar este pontapé inicial para gerar um processo desse tipo, para melhorar a qualidade da escola pública”, (p.30) assim, a educação será mais valorizada pelos pais, que passarão a demandar educação de mais qualidade e controlar a presença do professor, que ensinará melhor e ganhará melhores salários, o que vai aumentar ainda mais a qualidade da escola.

4. Precisamos de política educacional efetiva antes de avaliar. Bernardete Gatti

A autora questiona a utilidade das avaliações educacionais gerais, argumentando que elas servem mais para rankings e manchetes escandalosas do que para melhorar a educação: **“Os resultados não nos levaram, até agora, a lugar algum”.** (p.31) Critica o grande investimento para realizá-las, em detrimento da falta de investimento em outros aspectos do cotidiano educacional, uma vez que, apesar do tempo decorrido, os resultados obtidos não mudaram significativamente os rumos da educação. A avaliação deve funcionar como uma alavanca social, mas isso requer políticas educacionais consistentes. **“As avaliações não influenciaram políticas locais, nem regionais e, muito menos, federais”.** (p.31)

A autora enfatiza que somos uma federação, que os estados e os municípios têm seu grau de autonomia e devem responder pela educação básica, mas a articulação efetiva que está prevista entre os três poderes pouco tem ocorrido. Conclui que sem políticas claras e efetivas, as avaliações educacionais não têm impacto real, e pergunta: **“A quem servem essas avaliações?”**, para ela não houve respostas, e constata: **“Parece que elas para nada serviram.”**(p.31)

No texto fica explícita a crítica da falta de resultados concretos na melhoria da qualidade do ensino. Questionando o investimento na educação continuada dos professores, afirma que sem melhorar a formação pré-serviço e as condições da carreira docente, pouco se melhorará no desempenho dos alunos. Explica que há milhões de professores no Brasil, mas poucos são atin-

gidos por projetos de educação continuada e muitos não têm formação adequada. A autora informa que há pouca discussão sobre os cursos de licenciatura e formação de professores, e considera que a falta de um currículo nacional básico impacta negativamente a avaliação de desempenho dos alunos.

O texto sugere que as matrizes do SAEB e ENEM são idealizadas e desconectadas do trabalho escolar real. Não se sabe o que é, de fato, ensinado para as crianças, especialmente nas escolas públicas, porque muitas escolas particulares têm seu sistema, materiais e tudo mais. A escola pública não tem uma orientação mais precisa. Destaca a necessidade de pensar objetivamente sobre a educação. E questiona a aderência da matriz das avaliações, apontando a falta de estudos de validade.

Conclui que não se pode realizar uma avaliação consistente sem um consenso nacional mínimo sobre o que deve ser ensinado, e questiona a eficácia das avaliações educacionais no Brasil, apontando a falta de uma matriz curricular uniforme e a ausência de estudos de validade para orientar o ensino. Destaca a necessidade de um currículo nacional básico que sirva como referência para as escolas, fazendo uma discussão consensual em que cada estado aprimoraria, assim propõe, primeiro, orientar o ensino, depois, avaliar o aluno.

E identifica outro problema: a falta de continuidade nas políticas educacionais devido às mudanças políticas: “A educação não é tratada como algo suprapartidário. Cada partido não dá continuidade aos processos educativos iniciados no outro governo, mesmo que estejam dando bons resultados, e o mesmo acontece com propostas de avaliação, invalidando bases que permitiriam fazer estudos talvez mais amplos, comparativos, longitudinais”. (p.33)

Faz críticas aos projetos pedagógicos das escolas, chamando-os de burocráticos e ineficazes na prática, por serem muitas vezes repetidos ano a ano: “A ideia do projeto pedagógico virou um slogan, mais um instrumento burocrático”. (p.33)

Denuncia que há uma inversão de valores na avaliação educacional no Brasil, onde a avaliação é colocada como prioridade em vez de políticas educacionais claras e consistentes. E

conclui suas considerações afirmando que a partir do momento em que existam políticas e planejamentos educacionais e escolares claros e disseminados, conhecidos, apropriados, então poderemos ter avaliações mais adequadas e consequentes, que acompanhem os processos e desempenhos escolares em um certo período.

QUESTÕES

1. O efeito-escola, hoje bastante estudado e debatido entre os profissionais, sinaliza para o efeito relativo que a escola tem nos ganhos de aprendizagem de crianças e adolescentes. Qual outro fator é destacado como tendo um impacto significativo na proficiência dos alunos, de acordo com alguns estudos mencionados no texto?

- a) A localização geográfica da escola.
- b) O número de alunos por turma.
- c) A participação sociofamiliar e cultural.
- d) A disponibilidade de recursos tecnológicos na escola.
- e) A quantidade de atividades extracurriculares oferecidas pela escola.

2. Para o autor José Francisco é importante construir uma comunidade educativa, entretanto, alguma atitude concreta deve ser adotada em relação às escolas. Assim ele propõe:

I - Prescrever a construção de um projeto completamente novo, desarticulado.

II - Aumentar a autonomia da escola.

III - Estabelecer rotinas com escolas funcionando com seus ritos e ritmos identificados.

IV- Conectar a escola com a comunidade à qual ela serve e lhe dar as devidas explicações.

Estão corretas as afirmações:

- a) I, III, IV.
- b) II, III, IV.
- c) I, III, IV.
- d) I, II, IV.
- e) Todas as afirmações estão corretas.

3. Qual é a função principal da avaliação educacional, se feita de maneira séria como política educacional?

- a) Para desenvolver rankings internacionais das escolas.
- b) Para provocar mais seleção e debates jornalísticos.
- c) Para controlar e monitorar o desempenho dos professores.
- d) Para desenvolver as pessoas e melhorar a vida social.
- e) Para reduzir a autonomia das escolas e dos professores.

CECCON, Cláudia et al. Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como. São Paulo: CECIP. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

Elaborado por
Vanda Bartalini Baruffaldi

Doutora em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo. Docente do Ensino Superior. Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação em Letras.

O trabalho foi realizado por seis educadores, três brasileiros e três holandeses, é fruto de um diálogo intercultural entre Brasil e Holanda, que teve início em 1998 e buscou valorizar as experiências mútuas entre os dois países. Órgãos envolvidos no projeto: CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular –, sediado no Rio de Janeiro, e a APS Internacional, com sede em Utrecht, na Holanda.

O CECIP tem como foco os sistemas formais de educação pública, assim como os educadores e os jovens usuários que utilizam esses sistemas. Atua em parceria com escolas, fundações, organizações não governamentais e internacionais, mas assessora também Secretarias de Educação, organizando oficinas para a formação de educadores, para lideranças comunitárias e para grupos de adolescentes.

APS International é uma organização não governamental que, há mais de 40 anos, procura dar apoio a escolas e sistemas escolares. A Instituição tem consciência de que as mudanças educacionais constituem processos que podem demorar anos para se consolidar. Não são, portanto, meros eventos. Para atingir seus objetivos, cria projetos de aperfeiçoamento educacional. Assessora também Secretarias de Educação, gestores e outros tomadores de decisão para que atinjam os objetivos propostos. O APS International atua na Europa, Ásia, África e nas Américas Central e Latina.

O livro consta de uma apresentação redigida por Rubem Alves; outra produzida pelos autores; cinco capítulos, divididos em tópicos e uma rápida conclusão em que os educadores ratificam a crença – tônica do livro todo – de que a utilização de boas estratégias na administração de conflitos é capaz de mudar realidades.

1. Rubem Alves deu um título metafórico à sua apresentação: Sobre ostras e pérolas. Nela, o autor defende a tese de que é pelos conflitos, pelos esforços em solucionar problemas que conseguimos atingir objetivos mais elevados. As ostras, escreve ele na página 14, em sua linguagem simbólica, são animais de corpo mole, sem cérebro, que não pensam. Dedicam-se simplesmente a viver. Mas – prossegue –, se, por acidente, um fragmento ou uma areia pontuda burla a guarda da ostra e entra na sua carne mole... vai-se a tranquilidade e a ostra passa a sofrer. Em compensação, produz uma pérola, que não tem aresta nem ponta; que, portanto, não a machuca e põe fim a seu sofrimento. Conclui-se, assim, que dos conflitos podem nascer muitas coisas bonitas (p.14-15).

2. A participação dos educadores que elaboraram a obra se inicia de maneira mais efetiva com um texto dirigido aos gestores da escola. Sob os cativantes títulos “Uma palavrinha com

quem lidera a escola” e “O poder de agir para transformar”, procuram mostrar que, graças a uma administração eficiente dos conflitos, é possível afastar a escola do clima de intranquilidade que hoje a domina e transformá-la em um lugar agradável de ser frequentado.

Mas, para tanto, é necessário averiguar não só a influência de fatores externos na geração dos problemas como também a responsabilidade que cabe a cada um dos participantes da comunidade escolar no aparecimento de tais problemas. Por essa razão eles escrevem, na página 20:

Sem subestimar os fatores externos, este livro coloca em destaque as causas internas de atitudes e condutas que geram ruptura de equilíbrio na escola, relembrando, na página seguinte, que:

Quando só vemos “o outro” como responsável pelos problemas, fica difícil nos mobilizarmos para encontrar saídas.

3. A obra é extremamente didática, bem ilustrada, bem escrita e, conseqüentemente, agradável de ler. Em espaços denominados O mapa do livro e Saber é saber fazer (p.22-25), os autores fazem uma síntese do que o leitor encontrará nas páginas seguintes. As informações que ali se leem constituem uma ótima visão do trabalho.

3.1. Os cinco capítulos que estruturam o trabalho foram compostos a partir de questões ligadas à administração de conflitos. Esclarecem os autores que a organização das partes girou em torno de cinco perguntas – que dão nome aos capítulos –, propostas para que possam ser repensadas velhas questões que, no entanto, se mantêm atuais.

- Capítulo 1. O que as palavras conflito e violência significam para você?
- Capítulo 2. Que fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas?
- Capítulo 3. Como cultivar uma escola segura e cidadã?
- Capítulo 4. Como interromper as violências quando elas se fazem presentes e como restaurar os danos?
- Capítulo 5. Por que alianças e parcerias aumentam o poder da escola de aprender e crescer com os conflitos?

3.2. Todos os capítulos seguem o mesmo

esquema, apresentando cinco subcapítulos que receberam títulos bastante sugestivos:

- História da vida real. O nome do tópico revela seu objetivo: expor uma situação real que visa oferecer subsídio para a reflexão a ser proposta.
- Contribuição da teoria. Da mesma forma, o nome Contribuição da teoria já revela o propósito do item: fazer uso de dados de pesquisas e análises que permitam ver os desafios do cotidiano sob outra ótica.
- Caixa de ferramentas apresenta um conjunto de estratégias – articuladas com pesquisas recentes – que podem ser selecionadas, recriadas e propostas aos grupos para que se atinjam um determinado objetivo.
- Baú de brinquedos oferece sugestões lúdicas, em múltiplas linguagens, possíveis de serem empregadas para facilitar a dissolução de conflitos.
- Refletir para agir – no tópico, são apresentadas perguntas que procuram levar o leitor a aliar suas experiências ao conteúdo tratado anteriormente a fim de que possam ser tomadas decisões e colocadas em prática as propostas focalizadas. O nome do tópico denuncia a influência teórica da obra. Escrevem os autores:

“ ‘Não há palavra verdadeira que não seja práxis’, afirma Paulo Freire, definindo práxis como ‘reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação’”(Pedagogia do oprimido. 1975. pp. 91 e 108).

3.3. Como foi anteriormente informado, o desenvolvimento dos capítulos gira em torno de questões relacionadas ao tema do livro.

3.3.1.O título do primeiro deles – O que as palavras conflito e violência significam para você?: – permite antever o seu objetivo: deixar clara a diferença que há entre os dois termos. Se o primeiro é visto como a designação de um fato normal em locais onde convivem vários tipos de pessoas, caso da escola, o segundo, fruto de conflitos mal resolvidos, deve ser evitado. Dessa forma, sustentam os autores, é fundamental administrar conflitos para evitar violências, equilíbrio que exige aprender a ouvir, a dialogar, construindo vínculos e alianças entre diferentes dentro da escola (crianças, jovens, professores,

funcionários, gestores, famílias) e entre a escola e o mundo lá fora (secretarias, organizações governamentais e não governamentais, universidades) (p.22).

3.3.2.Pelo nome atribuído ao segundo capítulo, também se conclui, com facilidade, o objetivo a que os educadores quiseram chegar. Em Que fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas? Eles procuram vincular razões socioeconômicas e político-organizacionais à violência que hoje se verifica na sociedade brasileira e que atinge as escolas. Aponta-se a ruptura do diálogo, que desestabiliza as relações afetivas, como a causadora da hostilidade a desequilibra o ambiente escolar como qualquer outro.

3.3.3.Colocadas as bases para tratar da temática da obra, os educadores partem para sugerir novos caminhos, capazes de resolver as questões ligadas aos conflitos. Como cultivar uma escola segura e cidadã? aponta alguns aspectos que precisam fazer parte do cotidiano escolar para que se atinja o equilíbrio desejado e que se ofereça à comunidade escolar condições estimuladoras para o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, sugere-se:

- fortalecer o vínculo entre os atores desse processo, ou seja: alunos, professores, gestores, família, sociedade;
- estimular a participação dos alunos, da equipe escolar e da comunidade nas iniciativas escolares;
- desenvolver competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos;
- criar um currículo relevante aos estudantes;
- oferecer oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao corpo docente.

3.3.4.Como interromper as violências quando elas se fazem presentes e como restaurar os danos? é a questão que orienta o desenvolvimento do quarto capítulo. O objetivo, no caso, é discutir o que diretores ou professores – sejam eles já experientes, sejam recém-chegados ao meio – podem fazer diante de uma escola ou sala de aula que apresentam comportamentos deturpados.

Examinam-se ainda, no capítulo, os procedimentos que podem ser assumidos diante de um

ambiente que, de início pacífico, torna-se violento. As considerações apresentadas têm, em geral, a mesma orientação: a violência domina um local sempre que se verifica ineficiência nas tentativas de restaurar o equilíbrio perdido, porque a tônica recaiu sobre medidas punitivas em vez de se privilegiarem as ações que procuram recuperar o diálogo.

3.3.5. Por que alianças e parcerias aumentam o poder da escola de aprender e crescer com os conflitos? – é a questão que norteia o quinto capítulo e revela, como sugere a questão, quão importante é estabelecer relações da escola com a sociedade, evitar seu isolamento, aumentando, dessa forma, as condições para solucionar problemas e instalar um clima de colaboração, aprimorando, assim, as condições de desenvolver um eficiente trabalho de aprendizagem.

3.4. Conforme se registrou anteriormente, cada capítulo consta cinco partes.

3.4.1 Naquela chamada Histórias da vida real, são apresentados fatos presentes no cotidiano, mas que merecem considerações especiais, pois oferecem subsídios para uma reflexão. Todas as situações caracterizam-se por serem conflitantes e podem fazer parte de vários tipos de cenário.

A do primeiro capítulo, por exemplo, denominada “Panela de pressão”, focaliza o momento tensionado de uma escola comum em que os conflitos, ainda que encobertos, existem e não foram solucionados.

Outros episódios, entretanto, afastam-se dos espaços tidos como “normais” e focalizam locais mais complexos, localizados ora na favela do Alemão, no Rio de Janeiro; ora em uma comunidade ligada ao MST, ora em uma escola pública localizada entre duas favelas dominadas por traficantes de facções rivais (que) sofria depredações pelo menos uma vez por semana. O espaço físico era deprimente, com banheiros imundos e mobiliário das salas de aula quebrado. (p.135)

A fim de afastar os comentários triviais acerca desse tipo de realidade, em geral crivados de preconceitos e de pouca profundidade, os autores oferecem algumas diretrizes baseadas no pensamento de estudiosos do assunto, como Edgard Morin e Paulo Freire, entre muitos outros.

Para tanto, procuram cotejar as visões dos atores envolvidos no cotidiano escolar com

aquelas que especialistas sustentam em suas pesquisas. No primeiro capítulo, por exemplo, pedem que seja feita uma comparação entre o conceito que se tem de conflito e violência com aquele defendido por estudiosos do assunto.

Em outras vezes, a tarefa é examinar as causas externas e as internas responsáveis pelas situações de desequilíbrio na escola e compará-las com as apontadas por teóricos.

No quinto capítulo, está sugerido – entre outras atividades – um estudo sobre o Código Penal a fim de poder construir um embasamento mais sólido para discutir os problemas de lugares mais conflituosos.

3.4.2. As Caixas de ferramentas propõem tarefas que podem ser realizadas para que respostas dadas a situações-problema se tornem mais eficientes. Sugerem-se, para tanto, pesquisas sobre a realidade das escolas; elaboração de entrevistas; oficinas; conferências; identificação de parceiros capazes de colaborar com a consecução dos objetivos da equipe.

Os autores ressaltam, com frequência, a necessidade de manter a tranquilidade, o espírito objetivo – ou a popular “cabeça fria” – para solucionar adequadamente os reveses que surgem.

3.4.3. A expressão Baú de brinquedos foi retirada de uma visão de mundo defendida por Rubem Alves. Esclarecem os autores na página 23: Como diz Rubem Alves (2007), as pessoas precisam de “ferramentas” e de “brinquedos” para se humanizar.

Nesse tópico, são sugeridas obras formuladas em múltiplas linguagens e capazes de complementar ou ilustrar os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Citam-se: sites, como www.pathfinder.com/photo, um banco de dados de fotografia; filmes, como “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim (Brasil, 2006); músicas, como “Amanhã”, de Guilherme Arantes; jogos, como o de auto-descoberta (p.130); vídeos, caso em que se recomenda os produzidos pela TV Escola. Escrevem os autores:

Se você entrar no site da TV Escola, vai encontrar vídeos maravilhosos também sobre ética e violência nas escolas. A série “Sua Escola, Nossa escola” mostra experiências inovadoras de escolas públicas nas cinco regiões do país que podem inspirar a equipe a investir em um

ensino mais significativo: <http://tvescola.mec.gov.br>>. (p.163)

Há, inclusive, a recomendação à consulta de uma cartilha, a Paz, como se faz, de Lia Diskin e Laura Roizman, que pode ser baixada no site da Associação Palas Athena – <www.palasathena.org.br>, e traz textos e muitas atividades, inclusive artísticas, para motivar a escola a cultivar um novo modo de ser e de conviver. (p.186)

3.4.4. Refletir para agir é a última seção dos capítulos e ratifica a proposta a que os autores retomam inúmeras vezes durante o livro segundo a qual é preciso pensar, analisar as situações antes de agir e, constantemente,

- rever a adequação do currículo ao público a que as informações se destinam;
- lembrar que uma política de punição é extremamente ineficaz;
- pensar nas estratégias que podem ser usadas para transformar uma cultura de punição em uma cultura de interações construtivas;
- autoavaliar-se.

Desafia-se também o leitor a pensar em caminhos que ele mesmo poderia trilhar para tornar mais agradável o ambiente em que ele trabalha.

3.5. No final do livro, após as rápidas conclusões e a relação de referências bibliográficas, encontram-se sugestões de leitura vinculadas ao tema desenvolvido pela equipe de educadores brasileiros e holandeses que elaborou esse simpático *Conflitos na escola: modos de transformar*. Dicas para refletir e exemplos de como.

QUESTÕES

1. De acordo com Rubem Alves em sua apresentação “Sobre ostras e pérolas”, qual é a principal lição simbólica representada pela produção de pérolas pelas ostras?

- a) A importância de evitar conflitos para viver em harmonia.
- b) O valor da reflexão individual em momentos de paz.
- c) A possibilidade de gerar algo valioso a partir de situações conflitantes.
- d) A necessidade de adaptação ao meio ambiente para sobreviver.
- e) A vantagem de eliminar problemas externos rapidamente.

2. Qual é o principal foco do livro ao abordar os conflitos na escola, segundo o texto dirigido aos gestores?

- a) Identificar exclusivamente os fatores externos que causam conflitos.
- b) Propor estratégias punitivas para resolver problemas na escola.
- c) Responsabilizar os gestores pelos problemas no ambiente escolar.
- d) Destacar as causas internas e externas dos problemas, promovendo diálogo e ações transformadoras.
- e) Introduzir métodos pedagógicos para evitar conflitos.

3. O que o tópico “Refletir para agir”, presente em todos os capítulos, propõe aos leitores do livro?

- a) Identificar culpados pelos problemas da escola antes de agir.
- b) Promover ações rápidas sem análise profunda das situações.
- c) Adotar punições exemplares para reduzir conflitos internos.
- d) Concentrar-se apenas nas políticas externas que influenciam a escola.
- e) Analisar as situações, rever estratégias e construir interações construtivas em vez de punitivas.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

Elaborado por

Dora Shellard Corrêa.

Graduada e licenciada em História, mestre e doutora em história econômica pela FFLCH-USP. Pós doutoranda pelo Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Docente no ensino básico e no superior. Publicou artigos e livros acadêmicos na área de história.

O livro “Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática” foi escrito pelo pedagogo Antônio C. G. da Costa nos anos 1990 e publicado em 2000 para funcionar como um marco teórico para o trabalho junto a adolescentes, desenvolvido pela Fundação Odebrecht. O protagonismo juvenil é a noção central que perpassa todo o livro e constitui-se na prática pedagógica empreendida pela fundação.

Composto por três partes, dezesseis capítulos e três anexos, a obra funciona como um material de curso. Como o próprio autor informa, versões anteriores dela foram testadas em cursos da Modus Faciendi, sua empresa de consultoria na área de educação. Cada capítulo funciona como o material básico de uma aula, contendo uma apresentação concisa do tema seguida por uma ou duas leituras complementares compostas por partes de escritos de intelectuais ou de documentos publicados por organizações como a Organização Ibero-americana da Juventude e a Pastoral da Juventude. Os anexos expõem relatos sobre três experiências concretas de protagonismo: as atividades e projetos com adolescentes tocados pela Fundação Odebrecht de 1988 à 1999, acompanhados por depoimentos de jovens que participaram dessas ações; a história da ONG Pacto de Lagoa Santa, criada por jovens da cidade de Lagoa Santa na região metropolitana de Belo Horizonte (MG), para auxiliar crianças e adolescentes do município; e a apresentação do projeto Clube do Jornal Escolar implantado em escolas públicas do Ceará, junto aos adolescentes.

Na parte I, com oito capítulos, o autor discorre e define os conceitos básicos com que trabalhou ao longo do livro e delimita e contextualiza economicamente e culturalmente essa juventude que é objeto de atenção, singularizando a realidade brasileira. Na parte II, aprofunda o conceito de protagonismo juvenil e as condições necessárias à sua prática. Finalmente, na parte III informa sobre espaços e situ-

ações em que o protagonismo vem acontecendo e orienta a prática do educador.

Neste resumo respeitaremos a divisão geral do livro em suas três grandes partes: conceitos e contexto, condições necessárias para

o protagonismo e a prática. Entretanto, para facilitar e dar maior rapidez à leitura, os principais conceitos e suas definições serão apresentados através de um quadro objetivo que segue abaixo.

OS CONCEITOS E SUAS DEFINIÇÕES

Conceito/noção	Definição
Protagonismo	Ator principal
Protagonismo juvenil	- Um tipo particular de protagonismo; - Desenvolvido pelos jovens/adolescentes; - Atuação construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (professores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla; - É uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da participação criativa, construtiva e solidária; - É um método educativo.
Adolescência	Juventude; Fase de transição; Fase de travessia entre a heteronomia da infância e a autonomia da idade adulta; Fase de travessia entre o mundo da educação e mundo do trabalho; Travessia entre a condição de ser filho e de fazer filhos.
Adolescentes	Jovens; Pessoas de doze a dezoito anos de idade (Jorge Boran, O futuro tem nome: juventude);
Educação	Algo maior do que a instrução pública e privada; É uma política social básica, ou seja, dela se pode dizer que é um direito de todos; É dever do Estado e da família; Deve promover a plena realização das potencialidades da pessoa; Prepara a pessoa para o exercício da cidadania; Qualifica para o trabalho.
Educação nacional	Tem como objetivos maiores a formação integral do educando, visa formar a pessoa, o cidadão e o trabalhador; Visa o aprender a fazer no campo da capacitação para o trabalho; Visa ao desenvolvimento pessoal, social e profissional do ser humano. A pessoa, o cidadão e o trabalhador são o horizonte teleológico da nossa educação; Deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; Liberdade e a solidariedade são os dois valores sustentadores da educação nacional estão no plano da ética.
Ética	Agir a partir de valores; O que limita os homens na luta pela conquista, manutenção e ampliação do poder econômico, político e social.
Juventude	O conceito varia conforme interesses específicos de quem o maneja: cientista político, educador, médico e etc.; O conceito varia conforme o contexto econômico, social, histórico e cultural; Objeto de análise de distintas ciências: demografia, sociologia, medicina etc.; Período de preparação, instrução e formação para a vida; Trânsito entre a infância e a idade adulta; ONU: indivíduos entre 15 e 24 anos. (<i>vide adolescência</i>); É consumidor e produto e daí tem os que consomem e os que não podem consumir; os que têm direitos e os que não tem direitos a ter direitos; Período de formação entre a puberdade e o exercício dos papéis reservados aos adultos; Período caracterizado por uma certa autonomia em relação à família e à solidificação da identidade pessoal; É uma construção social e cultural.
Jovens	<i>Vide adolescentes.</i>
Auto estima	É o juízo de valor que o jovem faz de si mesmo, baseado em sua própria capacidade de fazer as coisas.

Antônio Carlos G. da Costa inicia sua obra questionando quem se quer formar no século XXI e que sociedade se almeja construir. Afirma que se deseja cultivar um homem autônomo e solidário e uma sociedade justa, livre e solidária. Para tal é necessário que se transmita valores às novas gerações, viabilizando que eles sejam vividos através das práticas educativas. Espera-se que esse educando seja crítico às informações recebidas seja pela escola, pelos meios de comunicação e outros veículos, e que tenha capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. Contudo, o contexto econômico, social e cultural de formação desses jovens e o fato de estarem num momento peculiar de seu crescimento, numa fase de transição, impõe uma mudança dos métodos tradicionais de relacionamento entre professor e aluno, de adulto e jovem. O protagonismo juvenil é o método educacional proposto.

Os jovens são resultado do meio econômico, cultural e social em que vivem. Entender esse contexto, o impacto do pós-modernismo e da globalização sobre esses adolescentes é fundamental para desvendá-los. Porém, ressalta o autor, tem-se que, dentro do quadro geral, singularizar a realidade brasileira marcada por imensas assimetrias existentes entre uma elite e classe média e a população pobre, excluída.

Persistem no Brasil, apesar dos avanços em relação a infância e a juventude preconizados na constituição de 1988, estratégias desiguais do Estado e da sociedade para tratar adolescentes de estratos sociais diferentes. As políticas de desenvolvimento social – educação, cultura, lazer e profissionalização – visam especialmente aqueles que estão incluídos no sistema, e as políticas de controle social – segurança pública, justiça e programas de prevenção e repressão ao delito juvenil – são para os excluídos social e economicamente. Esse jovem de baixa renda no Brasil enfrenta uma dupla vulnerabilidade, ser pobre e ser adolescente. O estímulo ao protagonismo juvenil entre esse último grupo é um importante meio para romper com essa exclusão, possibilitando a sua capacitação para o trabalho e, especialmente, para a vida nessa economia e sociedade. Através do protagonismo juvenil, viabiliza-se a sua autonomia crescente e a sua

participação. Essa é um pilar da cidadania e, portanto, fundamental para a construção do país democrático.

Antônio Carlos G. da Costa contrasta o jovem da década de 1980 e 1990, inserido na pós-modernidade, com as gerações adultas, que amadureceram durante a modernidade. Essa, a modernidade que se alongou nos anos 1960 e 1970, foi a época das utopias, da luta pela liberdade, igualdade, fraternidade. A pós-modernidade, que coincide com o processo de globalização econômica do mundo, representou o desencanto em razão do fracasso na conquista daqueles ideais, apesar dos imensos avanços científicos e tecnológicos. Significou o fim das utopias, o crescimento do individualismo, o culto à eficiência, à valorização do consumo e a relativização da ética.

O jovem tem sido visto de um modo muito negativo desde a segunda metade do século XX, tanto no Brasil como no resto do mundo. Primeiro como delinquente, depois como idealista e a partir dos anos 80 esse adolescente passou a ser retratado como apático, individualista e consumista. Contudo, nos anos 1990, a sua presença nas ruas em ações individuais e coletivas, chamou a atenção.

Ao contrário do que muitos afirmam, já se mostrou que os jovens não são apáticos. Uma parte expressiva é interessada em política, é participativa e criativa. Entretanto, esses jovens não seguem os mesmos modelos de organização e participação da década de 1960 e 1970 quando os partidos, sindicatos e movimentos estudantis eram a base. Estão agrupados em inúmeros tipos de associações, com variadas bandeiras. Esse fenômeno tem que ser reconhecido e incorporado nas ações que se pretende empreender junto a esses adolescentes.

O grupo é um elo central para os jovens atuais. É nesse meio através do qual “vão incorporar ou não as propostas e mensagens que lhes chegam do mundo adulto”. Esse é “o espaço de conquista e afirmação da identidade pessoal e social”, onde o jovem exercita a sua autonomia. Através do protagonismo juvenil é possível canalizar essa tendência dos adolescentes em “favor do seu desenvolvimento pessoal e social”. O autor alerta que esse grupo que se forma com a colaboração do adulto para o exercício do pro-

tagonismo juvenil, é induzido. Deve respeitar e não se sobrepor aos outros agrupamentos dos jovens, que em geral são espontâneos.

Com o protagonismo juvenil se busca exercitar a cidadania. Essa não pode ser concebida somente como um termo ou conceito, mas é também uma prática, deve ser vivenciado. Ela é direitos e também deveres, implicando em participação, compromisso e responsabilidade. O professor deve propiciar essa vivência e prática pelo aluno, envolvendo o “adolescente na discussão e resolução de problemas concretos do seu cotidiano, assim como nas questões de interesse coletivo, incentivando sua participação em associações e em movimentos sociais mais amplos”.

Com o protagonismo juvenil se propõe também levar os adolescentes ao envolvimento nos esforços pelas mudanças sociais. O seu comprometimento com a superação do presente. Espera-se que essas novas gerações saiam de seu particularismo e individualismo e insiram-se conscientemente e criticamente nas questões sociais e políticas de seu tempo. Nesse sentido, no Brasil, há uma debilidade da sociedade quanto à participação na formulação das políticas e controle das ações governamentais, fruto de sua tradição histórica.

A preparação do jovem para a vida adulta e para o futuro da sociedade e do país significa introduzi-lo nos grandes embates do mundo adulto. Mas o método para se fazer isso tem que levar em conta a importância do cotidiano e do local como espaço de construção da identidade dessas novas gerações. Para o exercício do protagonismo juvenil, portanto, há de levar esse jovem a se posicionar politicamente de forma madura apoiado em ideias e, sobretudo, nas suas vivências e práticas na comunidade em que vive. Cabe ao professor ser o propiciador das condições para que essa experiência se concretize.

O voluntariado é apresentado como uma prática apropriada para se vivenciar o protagonismo juvenil. O autor observa as iniciativas nesse sentido desenvolvidas pela Fundação Odebrecht em várias localidades do Brasil. Percebe o voluntariado como uma prática que estimula o envolvimento dos adolescentes com as questões de sua comunidade e instiga a sua autoestima,

autonomia e solidariedade. Constitui-se numa alternativa para a aquisição de competências básicas para o exercício pleno da cidadania. Uma alternativa que extrapola o espaço protegido representado pela escola. Dada a complexidade do mundo atual é necessário que o aluno não se restrinja ao cotidiano escolar e perceba a realidade social e cultural onde está inserido.

O voluntariado é visto como uma ação cívica e definido como a “mobilização de pessoas, empresas e instituições para rever seus próprios problemas, tanto pela articulação de iniciativas e recursos quanto pela reivindicação de políticas públicas satisfatórias”. Com ele se busca a “eficiência nos serviços, a qualificação dos voluntários e das instituições”. Objetiva-se a competência humana e o espírito de solidariedade, assim como a qualidade técnica.

Discutindo a atuação do professor para promover e possibilitar o protagonismo juvenil, Antônio Carlos G. da Costa afirma a necessidade de haver um compromisso ético desse professor brasileiro com esse adolescente, personagem central na construção da sociedade futura. Além disso, ele deve ter consciência e vontade de construir uma sociedade que respeite a cidadania e possibilite a participação democrática, como propõe a Constituição de 1988. Esse educador, contudo, deve ser crítico à sua própria postura que pode inibir o adolescente. O professor é central na formação de atitudes, no despertar da curiosidade, no desenvolvimento da autonomia e na criação de condições para o protagonismo juvenil.

O autor apresenta o roteiro de uma atividade que tem como paradigma o protagonismo juvenil. São três os momentos dessa atividade: 1- a elaboração da questão central a ser enfrentada; 2- o desenvolvimento e execução do projeto; e 3- a avaliação do projeto. O primeiro momento é dividido em quatro etapas: 1- apresentação da situação-problema, 2- proposta de alternativas ou vias de solução que devem ser extraídas do grupo, 3- discussão das alternativas de solução apresentadas, 4- e, finalmente, tomada de decisão. Essas etapas visam levar o grupo a discutir e a definir o problema que deseja estudar. É fundamental que o professor possibilite que a questão resulte da discussão com alunos, para proporcionar a sua participação efetiva. Na sequência,

elencar os tópicos do projeto a ser desenvolvido: apresentação, objetivos, justificativa, atividades previstas, recursos, cronograma. E, por fim, informar que a avaliação do projeto deve acontecer antes do seu início (diagnóstica), durante a sua execução (formativa) e na sua conclusão (somativa). Como já foi dito, o professor deve viabilizar que os alunos sejam os idealizadores e participantes efetivos do projeto e das ações.

O protagonismo juvenil apoia-se no desenvolvimento da autoestima, autoconceito que o jovem tem de si, e na construção da identidade. A estruturação de uma autoestima positiva, possível quando o adolescente se compreende e se aceita, viabiliza a formação de uma identidade bem definida. É essa que sustenta um projeto futuro de vida. A autonomia atingida pelo jovem nesse processo, o capacitará a enfrentar os problemas que surgirem e a ser resiliente, ou seja, resistir as essas adversidades e “utilizá-las como fonte de aprendizado e desenvolvimento”. O professor tem um papel fundamental nesse caminho, criando ações e atividade que facilitem o protagonismo. Nesse sentido, é essencial que ele se disponha a ouvir, entender e discutir com os jovens.

Enfim, Antônio Carlos G. da Costa defende que o protagonismo juvenil, como um modelo de relacionamento do adulto, do professor, com os jovens, é a chave para o desenvolvimento pessoal desse adolescente, bem como da comunidade em que está inserido. Informa que se busca com a proposição desse novo paradigma educacional construir uma política de juventude no Brasil e na América Latina. A meta é a construção de sociedades menos injustas e excludentes.

QUESTÕES

1. Qual é o conceito central apresentado por Antônio Carlos Gomes da Costa em sua obra sobre protagonismo juvenil?

- a) Cidadania passiva e submissão ao Estado.
- b) Autoridade do professor sobre o aluno.
- c) Protagonismo juvenil como prática pedagógica.
- d) Valorização do consumo entre os jovens.
- e) Educação focada apenas no ensino técnico.

2. No conceito de protagonismo juvenil, como o jovem é incentivado a participar na comunidade?

- a) Através do consumo de bens e serviços.
- b) Por meio de métodos que favorecem sua atuação construtiva e solidária.
- c) Com foco na competitividade para vencer no mercado de trabalho.
- d) De forma isolada, sem interação com adultos ou colegas.
- e) Exclusivamente em ambientes escolares.

3. Qual das alternativas descreve corretamente a visão do autor sobre o papel do professor no protagonismo juvenil?

- a) O professor deve seguir métodos tradicionais de ensino, focados na instrução direta.
- b) O professor atua apenas como observador no desenvolvimento dos projetos dos alunos.
- c) O professor é um facilitador, que propicia o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do aluno.
- d) O professor deve orientar o aluno apenas em temas acadêmicos, sem envolver questões sociais.
- e) O papel do professor é preparar o aluno exclusivamente para o mercado de trabalho.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para um professor campeão de audiência*; tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011

Elaborado por:

Andreia Borges de Godoi Drska.

Doutoranda em Língua Portuguesa e Mestre em Educação e Currículo. (PUC-SP)

Alesandra do Vale Castro.

Estudante de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP.

Prefácio

Livro escrito para professores de todas os níveis e etapas de ensino: fundamental, médio e superior, e para os que têm a difícil tarefa de ensinar aos que ensinam hoje e os que vão ensinar no futuro (professores e futuros professores). O livro foi escrito e pensado para o contexto de escolas americanas, em escolas em que os professores têm um domínio completo do conteúdo a ser ensinado e com um currículo claro e detalhado que os orientam em seus trabalhos pedagógicos. Porém, o intuito é que os professores brasileiros conheçam essas técnicas, se não for possível a aplicação imediata, pelo menos que tentem chegar perto das conquistas que estas técnicas já proporcionaram nas escolas em que foram aplicadas.

As reflexões mais amplas apontam quatro aspectos fundamentais: a escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres - e essa é uma ideia de grande valia para a nossa realidade; tudo em uma escola deve estar a serviço da aprendizagem do aluno - e a escola brasileira teria muito a ganhar apropriando-se dessa ideia; o bom é o que funciona - as técnicas e teorias utilizadas em sala devem ser as que decorrem da empiria, e o ensino em sala de aula deve ser estruturado e guiado pelo professor; e por fim, a criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração - é constituída no exercício das práticas de organização do tempo e espaço da sala de aula (são como artesãos que têm as ferramentas para mudar o mundo).

Introdução

Este livro tem a intenção de destacar a importância das ferramentas necessárias para o desafio da arte de ensinar.

A partir da observação da ação de bons professores, que conseguem transformar alunos em risco de fracassar em bons alunos, que faz mais

que muitos programas sociais, Lemov elaborou listas de tarefas a serem executadas e que separaram os excelentes professores dos meramente bons. E essa lista de tarefas é como uma 'caixa de ferramentas' para promover a igualdade no desempenho escolar que foi detalhado no decorrer do livro.

As técnicas concretas e específicas com objetivos específicos são a chave para encontrar o caminho mais rápido para o sucesso. Para a técnica, o autor explica que é algo que você pode dizer ou fazer de forma específica, é uma ação que quanto mais e melhor você praticar, mais vai ajudar a alcançar o seu objetivo. As escolas usam o termo 'estratégia' ao invés de 'técnica', mas no livro o autor separa a técnica da estratégia e usa, para exemplificar, um velocista que tem como estratégia correr um percurso o mais rápido possível, para isso adota como técnica projetar o corpo para a frente em cerca de 5 graus e, com treino constante (a técnica), acaba por atingir seu objetivo (estratégia) rapidamente.

Na versão 3.0 do livro, o autor buscou "pontos fora da curva" que, por vezes, eram professores e, entre outras, escolas inteiras e que se dedicavam a atender aqueles alunos em situação de vulnerabilidade social. Mesmo dentro desse cenário, esses professores conseguiam que seus alunos atingissem um resultado bastante elevado.

Na organização do livro o autor traz as observações de professores altamente eficazes dividido em técnicas, cujos resultados são os mais claramente eficazes, pois asseguram um ótimo desempenho, mesmo de alunos mais carentes. As técnicas são relevantes para: elevar expectativas acadêmicas e comportamentais; estruturar aulas; criar uma cultura escolar forte e vibrante; e construir valores e confiança.

Muitas das técnicas sobre as quais serão lidas neste livro podem parecer comuns, corriqueiras, até decepcionantes, não parecendo ser especialmente inovadoras. Nem sempre elas são brilhantes do ponto de vista intelectual, às vezes elas se chocam com as teorias educacionais, mas, em mãos bem treinadas, são muito mais surpreendentes do que a mais bonita e mais sofisticada "teoria educacional" do mundo.

Dar nomes às técnicas, como aqui descritas, pode parecer uma bobagem à primeira vista, mas

é uma das partes mais importantes do livro. Se não houvesse a palavra estaríamos eternamente mergulhados na ineficiência, bem na hora que seria mais necessário agir. Para trabalhar bem, professores e gestores precisam de um vocabulário compartilhado para que possam analisar o que acontece em suas salas de aula, por isso é importante e vale a pena usá-los.

O tempo é o patrimônio mais precioso da escola, agora combine com os efeitos colaterais de adquirir fortes hábitos e rotinas, como: a percepção de disciplina na classe, que se transforma em rotina; a capacidade que essa rotina tem de sempre reforçar com os alunos a ideia de fazer bem até as pequenas coisas e buscar sempre melhorar.

As técnicas são as chaves que podem ajudá-los a obter os melhores níveis possíveis de desempenho, mas também são mais poderosas quando usadas em conjunto com quatro outras abordagens estratégicas que levam a resultados. A seguir temos as quatro práticas que descrevem a abordagem mais eficiente para aplicação das técnicas:

■ *Ensinar com base nos objetivos curriculares* - Vale a pena destacar a diferença entre um professor que planeja uma aula diária e decide os objetivos dessa aula, e um professor que estabelece todos os objetivos curriculares que devem ser cobertos em um mês. A primeira atitude coloca o professor em risco de se distrair com as qualidades intrínsecas da atividade, a segunda foca o professor no resultado. Os dois casos envolvem objetivos, mas a segunda abordagem tem maior probabilidade de dar resultados. Excelentes professores planejam primeiro seus objetivos, depois as avaliações e, por último, suas atividades.

■ *Usar dados* - Se você leciona em uma escola pública, provavelmente também trabalha regularmente com avaliações de aprendizagem que lhe permite medir o progresso dos alunos de forma parecida com a avaliação padronizada. Os professores mais eficientes no uso de dados examinam os resultados não só para saber quem acertou e quem errou, mas, principalmente, para saber a razão, a natureza do erro e a partir desta análise, planejam suas ações, criam um processo de transformação de resultados e reensino.

■ *Planejamento de aula impecável* - O plano de aula é uma ferramenta poderosa nas mãos de muitos dos professores, não apenas os professores mais eficazes planejam suas atividades, muitas vezes minuto a minuto, mas eles também preveem as perguntas que farão em aula com antecedência. Não é demais reforçar que o plano de aula vai além da norma burocrática e é um fator-chave para o sucesso acadêmico dos alunos.

■ *Conteúdo e rigor*. A escolha de um material rigoroso tem importância e deve desafiar os alunos com ideias fora da experiência cotidiana de cada uma delas. O ensinar não pode ser mecanizado ou reduzido a fórmulas, e não há um tempo certo ou errado para usar cada uma das ferramentas apresentadas, apenas caberá à visão e ao estilo únicos de cada professor decidir sobre a aplicação delas.

Capítulo 1 - Cinco temas: modelos mentais e execução intencional

O autor inicia o texto com uma metáfora sobre a habilidade desenvolvida por carpinteiros. A partir dela, ele propõe uma reflexão sobre o fazer docente. De acordo com Lemov, uma forma para engajar os alunos é a técnica de uma Chamada de Surpresa – ou seja, chamar os alunos independentemente deles terem ou não se voluntariado.

Sobre Modelos Mentais, o autor destaca que são ferramentas cruciais para a tomada de decisão efetivas, pois favorecem que sejam escolhidas as melhores técnicas para diferentes situações que podem acontecer dentro do espaço da sala de aula.

O autor recorre a Stenhouse que afirma que “um ensino excepcional sempre começa com uma visão clara e um propósito firme e o professor que entende bem isso, é capaz de ser excepcional até nas estratégias mais banais”. Em seguida conclui que uma técnica impecável no momento errado ou pela razão errada pode ser um beco sem saída. A partir desse ponto, o autor destaca a importância do professor desenvolver a percepção. Para Lemov a melhor maneira de ver bem é saber o que deve ocorrer. Em seguida, ele propõe uma discussão sobre cinco importantes princípios:

- **Princípio 1: Entender a estrutura cognitiva**

humana significa construir memória de longo prazo e mobilizar a memória de trabalho – meio pelo qual interagimos conscientemente com o mundo. Qualquer pensamento de que temos consciência, como o pensamento crítico, ocorre aqui. O autor destaca que a memória de trabalho tem capacidade reduzida e que se tentamos manter informações em excesso na memória de trabalho, não conseguiremos nos lembrar delas. Lemov destaca que a solução para esse problema é o bom desenvolvimento da memória de longo prazo, que é quase ilimitada. E reforça ainda que as formas de pensamento crítico e lógico são baseadas no conhecimento codificado na memória de longo prazo. Destaca-se que pensamento crítico e solução de problemas não são o oposto de conhecimento factual, mas sim se baseiam nele. Neste ponto, o autor apresenta aquilo que considera o fundamento mais importante que um professor deve saber: a “Teoria da Carga Cognitiva: o objetivo de toda instrução é alterar a memória de longo prazo. Se nada mudou na memória de longo prazo, nada foi aprendido”.

- **Princípio 2: Hábitos aceleram a aprendizagem**. Atividades cotidianas com que temos familiaridade, que podemos fazer sem pensar, são mais fáceis de realizar. O autor destaca a importância de serem desenvolvidos os hábitos da atenção e da discussão e que as rotinas favorecem esse desenvolvimento.

- **Princípio 3: Aquilo a que os alunos prestam atenção é o que irão aprender**. Os alunos aprendem melhor quando são expostos a ideias e conteúdos em três ocasiões diferentes (trabalhados de 3 formas diferentes), especialmente se essas interações apresentarem informações de maneiras ligeiramente diferentes. No entanto, essa abordagem só funciona quando os alunos estão prestando atenção. Alunos parcialmente focados ou com pouca capacidade de concentração têm mais dificuldade em adquirir conhecimento. O texto também menciona a importância da atenção seletiva, que é a habilidade de focar na tarefa em questão e ignorar distrações. Dar atenção à atenção e desenvolver habilidades de manter o foco são consideradas atividades essenciais para os professores. Uma sala de aula produtiva inclui alunos que se engajam consistentemente nas tarefas, trabalhando nelas com constância por um período significativo.

Lemov destaca o caráter desafiador de desenvolver a habilidade de manter-se focado em uma sociedade tão marcada pelo uso das novas tecnologias digitais. Para tal discussão, o autor chama a atenção para o conceito da “atenção residual”, que explica que ao trocar uma tarefa por outra, sua mente se mantém, mesmo que parcialmente, dividida entre as tarefas. O autor finaliza o tópico com algumas sugestões, são elas: a construção de fortes hábitos de escrita com foco sustentado por meio da técnica “Solo Silencioso”; Uso da leitura em FASE; técnica “Virem e conversem”; entre outras possibilidades.

- **Princípio 4: Motivação é social.** O texto discute a importância do comportamento em grupo para a sobrevivência e o sucesso evolutivo dos seres humanos. O autor acrescenta ainda que as normas sociais têm um impacto significativo nas decisões e ações tomadas em um grupo. O comportamento e a cultura da escola têm influência duradoura na motivação dos alunos, e é importante reconhecer e moldar essas normas de forma intencional e positiva. Assim, para modificar a motivação dos alunos, é necessário mudar o que eles veem e o que percebem como valores normais e aceitáveis. Uma boa sala de aula cria uma cultura em que os alunos se engajam com entusiasmo nas atividades acadêmicas, influenciados pela observação dos colegas. Procedimentos, rotinas e o compartilhamento de etapas são poderosos para envolver os alunos nas atividades e criar associações positivas.

- **Princípio 5: Ensinar bem é construir relações.** Lemov reconhece a importância de que o aluno assuma que o professor se preocupa com ele, sem deixar de destacar que é imprecisa a alegação de que só após a relação ser firmada que ocorrerá o aprendizado. O autor defende que ensinar bem é a forma mais efetiva de mostrar ao aluno que você se importa com ele. A partir desse ponto, o autor passa a destacar algumas informações importantes sobre como alcançar essas relações de forma mais produtiva: 1º - a relação deve estar baseada na confiança, na previsibilidade da ação e do caráter. Para um professor a confiança é uma afirmação da sua competência e diligência na construção do ambiente certo; 2º - a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo demonstra para o aluno que o professor merece o respeito dele, pois isso demonstra afeto, encora-

jamento e compreensão por parte do professor. Assume-se, portanto, que uma relação é uma ferramenta que ajuda os alunos a entenderem como se conectar com o mundo. O professor deve esforçar-se para mostrar o apreço aos seus alunos, isso pode ser demonstrado com um sorriso, por exemplo. Outro ponto é desenvolver a capacidade de ser cordial, sempre que possível e rígido, sempre que necessário. Desenvolver relações nucleares, aquelas em que os alunos se sentem seguros (o aluno deve saber que será respeitado e valorizado), bem-sucedidos (o aluno consegue ver o seu próprio progresso) e conhecidos (o aluno deve perceber que você o reconhece em sua individualidade).

Capítulo 2 - Preparação da Aula

O autor inicia o texto destacando a universalidade do conceito da preparação. Além disso, Lemov desvela que se o plano de aula é uma sequência de atividade que você pretende usar, a preparação da aula é um conjunto de decisões sobre como as ensinará. As técnicas que funcionam para apoiar o engajamento com um grupo podem precisar ser aplicadas diferentemente de uma sala de aula para a seguinte. Assim, a concepção de experiências de aprendizagem altamente envolventes requer uma percepção apurada do contexto. A primeira etapa na preparação é conhecer bem o conteúdo da atividade. Além disso é preciso desenvolver hábitos que podem ajudar na adaptação de sua aula ao contexto e reagir de forma eficiente aos eventos enquanto ensina. Uma parte essencial de ensinar responsivamente é ler as reações e necessidades dos nossos alunos enquanto ensinamos. O autor conceitua a preparação de aula como o processo de revisar o plano de aula e pensar como ele deve ser em cada uma das suas salas de aula. Em seguida o autor passa a apresentar técnicas para o planejamento de aulas.

Técnica 1 - Planejamento exemplar, sempre deve ser feito por escrito: 1º passo: planejamento dos principais movimentos pedagógicos – seus meios de participação – e os erros que acho que podem ser encontrados; 2º passo: produção de possibilidades de respostas que os alunos podem dar a um questionamento do professor; revisão constante dos conteúdos e do planejamento.

Técnica 2 - Planeje o erro: torne o objeto ou evento inesperado menos inesperado. Isso significa que antecipar erros específicos dos alunos que provavelmente veremos pode ser tão valioso quanto o planejamento exemplar. Além disso, planejar o erro ajuda a tomar atitudes mais produtivas. Assim, não é apenas antever o erro, mas planejar o que será feito a respeito dele.

Técnica 3 - Movimentos de entrega: referem-se às diversas adaptações que uma atividade pode sofrer, de acordo com o contexto do desenvolvimento dela. Essas adaptações são feitas por uma variedade de fatores: as diferenças entre turmas, o clima da aula, o desenvolvimento da aula anterior, etc. As adaptações preparam os professores para darem uma aula de forma única e responsiva a cada turma. O autor conceitua o termo “Meios de participação” como a escolha não só da pergunta que será feita pelo professor, mas também de como será pedido que os alunos a responda. A preparação da aula deve envolver um plano de como os alunos serão engajados: “De Surpresa” – no início para engajar a todos; “Pare e anote” – para estimular o pensamento mais complexo no meio da aula e dar a eles a possibilidade de escrever e ensaiar suas ideias; “Virem e conversem” – para manter a energia circulando.

- a. **Planejar para quem:** quando planeja quem chamar para participar da aula, você pode pensar nos alunos individualmente.
- b. **Marcadores de tempo:** os marcadores ajudam a organizar o tempo quando se está aplicando alguma técnica. O tempo é finito, portanto, delimitar o tempo de cada processo é uma decisão muito importante.
- c. **Perguntas como uma carta na manga:** perguntas às quais você recorre quando os alunos têm dificuldades com a pergunta inicial na sua aula. Esboçar algumas perguntas potenciais como uma carta na manga, antes de ensinar, e anotá-las onde possa encontrá-las com facilidade é uma ótima prática.
- d. **Sequências:** a conexão de um conteúdo ao seu antecessor efetiva uma aula bem preparada. Preparar uma sequência significa olhar para frente para conectar o conteúdo e ajudar os alunos a verem como as partes de uma lição se juntam por meio de uma frase transi-

cional. Ao escrever afirmações da sequência, você molda como os alunos irão experienciar a matéria.

Técnica 4 – Planeje em dobro: Alguns professores têm aquele “quê”: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. A maior parte desse “quê” é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo e de sua habilidade para conquistar respeito e credibilidade, construir relações e exalar confiança e equilíbrio. Não é possível dar a receita da porção mágica, mas cinco táticas concretas que os professores com esse “quê” usam para sinalizar consistentemente sua autoridade são: “economia de palavras”, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso.

Os melhores planos de aula são os que trabalham um dos objetivos de uma sequência cuidadosamente planejada de objetivos. Eles devem definir como avaliar seu resultado antes de escolher as atividades que levam do ponto A ao ponto B. Planejar uma aula eficaz, que é geralmente esquecido pelos professores, é pensar no que os alunos vão fazer a cada etapa do processo, o que eles vão aprender, o que vai distribuir e recolher, o que vai passar de lição de casa.

- Objetivo 1: tudo em um único lugar – um projeto bem planejado fornece aos alunos todos (ou a maior parte deles) em um único lugar (momento da aula).

- Objetivo 2: sinergia com ritmo – uso de marcos de atenção: pontos de referência inseridos ao longo da rota de uma jornada a fim de favorecer o percurso, tornando a distância mais visível para os viajantes.

- Objetivo 3: mapa claro do caminho - a técnica “Planeje em dobro” fornece ao professor um mapa claro do caminho que será trilhado, mitigando os riscos de que atividades e/ou conteúdos sejam negligenciados. Anotar perguntas em seus planos também dá ao professor a responsabilidade de questioná-los da mesma forma que planejou.

- Objetivo 4: padronize o formato – dessa forma as demandas à memória de trabalho estarão reduzidas e sua capacidade de observar com precisão estará aumentada.

- Objetivo 5: adaptabilidade incluída – inclu-

são de desafios que garantam o envolvimento de todos os alunos e minimize o risco de ociosidade daqueles que, eventualmente, terminarem uma atividade antes dos demais.

- **Técnica 5: Organizadores do conhecimento** – documento que descreve o conhecimento mais importante que os alunos precisam ter para se engajarem em uma unidade de estudo. O material deixa claro para os alunos o que eles precisam saber. A organização – as categorias – são quase tão importantes quanto o conhecimento.

Capítulo 3 - Verificação da Compreensão

O capítulo versa sobre a lacuna entre ensinar e aprender: sobre como ver e responder a isso e como deixar os alunos à vontade nesse processo. Para tanto, o autor passa a apresentar uma sequência de técnicas.

Técnica 6: substitua o autorrelato: perguntas direcionadas ao conteúdo têm um efeito mais positivo, principalmente quando planejadas com antecedência. Além disso, a pergunta “De surpresa” é uma boa opção para verificar o conhecimento e engajar os alunos que não se voluntariam para responder. O objetivo das perguntas direcionadas não é ser abrangente, mas criar uma pequena amostra de dados onde anteriormente não existiam dados.

Técnica 7: prática da recuperação: O esquecimento é um problema constante em quase todos os ambientes que envolvem aprendizado. A prática de recuperação é processo de fazer com que os alunos se lembrem de informações que aprenderam após um período estratégico, trata-se de uma solução prática para o problema do esquecimento. Se queremos um aprendizado duradouro, temos que colocar as coisas na memória de longo prazo, e a prática de recuperação é a melhor maneira para fazer isso. Para favorecermos a prática da recuperação, o autor sugere que seja feito o uso estratégico da prática da recapitulação. Quando um conceito está conectado a outras ideias relacionadas e quando os alunos podem descrevê-lo de maneiras diferentes, ele se torna mais poderoso. A melhor forma de maximizar a capacidade de memória de trabalho para o pensamento superior é dar

ao aluno acesso a muitas ideias na memória de longo prazo.

Técnica 8: Padronize o formato: O autor afirma que a coleta de dados é uma ferramenta ainda mais eficaz para verificar a compreensão daquilo que vem sendo ensinado. Ela permite coletar dados com rapidez sobre todos. A técnica “Padronize o formato” trata da simplificação da coleta de dados, tornando sua observação mais eficiente e precisa.

Técnica 9: Observação ativa - refere-se ao fluxo de dados que vemos quando os nossos alunos estão trabalhando. Ao colocar a observação no papel, cria-se um registro permanente do progresso de cada aluno. A observação ativa significa decidir intencionalmente o que procurar e manter a disciplina do que foi priorizado.

Técnica 10: Mostre-me – os alunos apresentam ativamente ao professor evidências visuais de sua compreensão. Os critérios básicos para uma boa técnica Mostre-me são: 1- pedir aos alunos que apresentem dados objetivos 2 – geralmente em uníssono; 3 em um formato que o professor possa avaliar rapidamente.

Técnica 11: Verificação afirmativa – envolver o uso estratégico de pontos de verificação. Nesses pontos, os alunos devem receber confirmação de que seu trabalho está correto ou está na direção certa e que estão prontos para passar ao próximo estágio. Trata-se de uma estratégia eficaz de minimizar ou eliminar o tempo que os alunos passam esperando pela avaliação. O ideal é que o ponto de verificação passe rapidamente. O professor deve preparar uma folha de rubrica¹ ou de resposta, ainda que o trabalho pareça simples, pois isso liberará a memória de trabalho e acelerará a capacidade de processamento

Técnica 12: Cultura do erro – se o objetivo da verificação da compreensão é preencher a lacuna entre o que eu ensinei e o que eles aprenderam, esse objetivo é muito mais fácil de alcançar se os alunos quiserem que encontremos a lacuna, se estiverem dispostos a compartilhar informações sobre erros e mal-entendidos, é muito mais difícil se tentarem nos impedir de descobri-los. A segurança psicológica – sentimentos de confiança e respeito mútuos e conforto em as-

1 A rubrica é um instrumento de avaliação apresentado na forma de tabela, construída e modificada com base nos critérios específicos (relacionados a uma atividade ou qualquer outra tarefa) que se deseja avaliar.

sumir riscos intelectuais - é uma parte crítica de uma sala com uma cultura do erro. Em uma sala com uma cultura de reconhecimento do erro, os alunos se sentem seguros se cometerem algum e não ficam na defensiva, pois compreendem que o erro é parte do processo de aprendizagem.

- **Criando uma Cultura do Erro:** Moldar como os alunos respondem aos esforços uns dos outros é uma obrigação. Esse processo começa ensinando-os a maneira correta de lidar com situações comuns. É preciso construir uma cultura de sala de aula que respeite, normalize e valorize o erro.

- **Espere o erro:** Depois de observar um erro, esforce-se para demonstrar que você está feliz por saber disso. Assim, será transmitida a mensagem de que o erro faz parte do processo.

- **Retenha a resposta:** adie a revelação sobre se a resposta está certa ou errada. Normalize o erro. A diversão não está em acertar, mas no processo da aprendizagem.

- **Gerencie as pistas:** o ideal é que estejamos atentos às nossas dicas – mensagens que passamos ao avaliar nossos alunos – e as controlemos substituindo-as o mais rápido possível por uma expressão consistente e equilibrada de apreciação.

- **Elogie o risco:** elogie os alunos por assumir riscos e enfrentarem o desafio de um tema difícil. É especialmente útil incentivá-los a correr riscos quando eles não têm certeza.

Técnica 13: Mostre o texto – A maneira mais rápida e produtiva de responder a um erro, muitas vezes, é estudar o próprio erro. Para isso, é preciso que se deixe evidente o quanto o erro é útil, no processo de aprendizagem. Estudando-o sem ficar na defensiva. Apreciando-o como uma oportunidade de aprendizagem. Essa técnica, por ser arriscada, envolve uma cultura compartilhada e rotinas construídas intencionalmente. Na aplicação dessa técnica, há dois momentos-chave:

- **Momento de recolher o trabalho do aluno:** é preciso fazer com que o momento de recolher o trabalho seja normal para os alunos. É preciso que eles se sintam seguros de que nada ruim ou humilhante acontecerá.

- **Momento de compartilhar o trabalho com a turma:** um fator a ser considerado é se o nome

do aluno dono do trabalho deve ou não ser citado. Ler um trabalho com cuidado e atenção é uma das melhores e mais sinceras maneiras de mostrar o quanto você o aprecia e valoriza.

Técnica 14: Identifique e localize: Qualquer lição que não resulte em uma mudança na memória de longo prazo não resultou em aprendizado. Assim, quando investiga-se o erro, os alunos precisam se lembrar de registrar as principais ideias, termos e anotações, sintetizando o que aprenderam tanto para consultar mais tarde quanto para construir sua memória à medida que avançam. A técnica Identifique e localize pode ser dividida em três etapas:

- Marque a resposta certa por escrito;

- Obtenha o metacognitivo² sobre as respostas erradas: os alunos localizam e tomam notas sobre o que torna aquela resposta incorreta;

- Obtenha o metacognitivo sobre a resposta certa: os alunos justificam e tomam nota sobre a resposta adequada.

Capítulo 4 - Ética ao Ensinar

Técnica 15: Sem escapatória - Quando uma sequência começa com um aluno que não sabe ou está relutante em responder, termina com um retorno em que o aluno responde com sucesso. O resultado é o progresso em direção ao domínio – e uma cultura que promove a aprendizagem. Um dos benefícios da técnica é que ela oferece um modelo de como voltar para um aluno. O retorno é a parte da técnica que se refere ao momento no qual o professor volta ao aluno que inicialmente esforçou-se para responder.

Técnica 16: Certo é certo - A técnica trata da diferença entre parcialmente correto e totalmente correto e entre bastante e 100%. A função do professor é estabelecer um padrão de exatidão nunca inferior a 100%. Há uma alta probabilidade de que o aluno pare de tentar de novo quando ouve a palavra 'certo ou bom', portanto, há um grande risco de chamar de certo o que não é completamente certo. Quando você encerra o assunto e diz à aluna que ela está certa, ela pode ser levada a pensar, erradamente, que é capaz de fazer algo que, na verdade não é, exija um padrão de exatidão na

2 A metacognição é um campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato cognitivo.

sua aula. O professor deve estimular o aluno a completar uma resposta incompleta, fazendo perguntas que o estimule a responder 100% do que foi proposto. Quando as respostas são quase corretas, é importante dizer que eles 'estão quase lá'. Insistindo no certo, o professor cria a expectativa de que as perguntas e as respostas são importantes. Há quatro formas de utilizar a técnica 'certo é certo':

- *vá até o fim*: que consiste manter um tom positivo, usar uma linguagem simples que expresse satisfação com o que o aluno fez, e a expectativa de que ele avance. É válido usar frases: 'gosto do que você disse, pode dizer mais..; estamos quase lá...

- *responda a pergunta*: os alunos aprendem rapidamente que, quando eles não sabem a resposta certa para uma pergunta, normalmente conseguem escapar se responderem uma pergunta diferente, especialmente se fizerem algum comentário verdadeiro sobre algo atual. Se você é um professor atento e sabe que o aluno fugiu da resposta, tente dizer 'vamos falar disso daqui a pouco, agora eu quero saber sobre...'

- *resposta certa no tempo certo*: muitas vezes os alunos querem mostrar que sabem muito e atropelam as perguntas, mas é arriscado aceitar respostas fora de ordem, aceitar a solução antes que você explique todas as etapas necessárias para resolver o problema vai impedir que o resto da classe tenha um entendimento completo do processo. Em vez de aceitar uma resposta rápida, diga: 'eu não perguntei qual a solução do problema, quero saber sobre a a próxima etapa, o devemos fazer agora?'

- *use vocabulário técnico*: professores exemplares exigem o uso de vocabulário técnico e preciso, respostas assim expandem o vocabulário do aluno e constroem uma aprendizagem efetiva, competências que lhe serão úteis no futuro

Técnica 17: Puxe mais - O aprendizado pode e deve continuar depois da resposta certa, e professores exemplares reagem a respostas certas pedindo aos alunos que respondam uma pergunta diferente ou mais difícil, ou os questionam para se assegurarem de que a resposta correta pode ser dita de outra maneira e que os alunos de fato compreenderam o tema.

Ao invés de aceitar a resposta, a técnica

orienta a puxar mais, e é especialmente importante para trabalhar com alunos que têm ritmos diferentes de aprendizagem, além de verificar se o entendimento pode ser repetido e evitar a falsa conclusão de que o aluno domina a matéria sem antes verificar se a resposta certa tenha sido resultado de sorte ou coincidência. Há tipos específicos de 'puxe mais', como: - pergunte como e porquê, verificar se os alunos são capazes de explicar como chegaram à resposta; - peça uma variante da resposta, há múltiplas maneiras de responder uma pergunta; - peça uma palavra melhor, quando os alunos começam a entender um conceito usando a linguagem mais simples, reforce o desenvolvimento do vocabulário, e não desperdice a oportunidades de usar palavras mais específicas para ir adquirindo familiaridade; - peça provas, os alunos devem ser cada vez mais solicitados a construir e defender estratégias e sustentar opiniões entre múltiplas respostas possíveis, e sustentar sólidos argumentos; - peça aos alunos que integrem competências diferentes, raramente as perguntas se referem a um único tipo de conteúdo e, para preparar os alunos para isso é necessário avançar a partir de uma resposta certa; - peça aos alunos que apliquem o mesmo conhecimento a um caso diferente, quando aprenderem algo novo, pense em pedir a eles que apliquem o novo conhecimento a um caso mais difícil.

Técnica 18: O formato importa - Temos a tarefa de desenvolver o domínio dos alunos de um português específico. Nosso trabalho é ensinar os alunos a dominar a língua-padrão e a melhor forma de fazer isso é construir hábitos verbais e escritos. Confira a seguir quatro ações específicas que os professores podem tomar dentro dessa técnica:

- o formato gramatical: solicitar aos alunos que expressem suas respostas na língua-padrão. Espera-se que os alunos construam hábitos que favoreçam que a língua padrão chegue a eles com naturalidade.

- o formato da frase completa: solicitar que os alunos expandam as respostas em frases ou sentenças completas para garantir que eles tenham uma prática oral extensa na formação de frases e sintaxe complexa.

- o formato audível: lembrar os alunos de fala-

rem de forma audível. Se é importante dizer em sala de aula, é importante que todos possam ouvir. Reforce a importância do aluno expressar-se de forma audível e confiante.

- o formato colegiado: preparar os alunos para algumas demandas particulares de faculdades e universidades, buscando conforto não apenas com a língua-padrão, mas também com a forma de linguagem mais formal e distinta.

Técnica 19: Sem desculpas – Não existe conteúdo chato nas mãos de um professor talentoso, que acha um jeito de chegar até o aluno e fazer com que o conteúdo se torna estimulante, interessante e inspirador.

- *Acreditar que vai ser chato* - Acreditar que um conteúdo é chato acaba por tornar o conteúdo chato mesmo. É obrigação do professor achar um jeito de tornar o seu conteúdo envolvente, independente de não parecer instantaneamente cativante.

- *Lavar as mãos* - Um professor que atribui o aparecimento de certos conteúdos em sua classe a alguma entidade externa (à Diretoria, à Secretaria de Educação), está literalmente lavando as mãos para o que precisa ser ensinado.

- *Tornar acessível* - Tornar o material acessível e aceitável é até preferível quando ajuda a conectar os alunos a um rigoroso conteúdo acadêmico, e não é bom quando dilui o conteúdo ou afrouxa os padrões de qualidade. Ao invés de desculpar-se pelo conteúdo, tente incentivar com: 'este material é legal porque é um desafio'; 'vamos nos divertir fazendo isto'.

Capítulo 5 - Estrutura da Aula

Técnica 20: Faça agora - Os alunos precisam saber o que fazer e não podem ter dúvidas a esse respeito. Esses dois objetivos - ser claro com os alunos sobre o que devem fazer e eliminar as desculpas que estimulam a distração, compõem a lógica por trás de 'Faça agora'. Para uma técnica eficaz, siga as dicas: a) os alunos devem ser capazes de completar o 'faça agora' sem nenhuma orientação do professor e sem nenhuma discussão com seus colegas; b) a atividade deve ser completada entre 3 e 5 minutos; c) a atividade deve requerer papel e lápis, ou seja, deve gerar um produto escrito; d) a atividade deve ser uma prévia da aula do dia. Além dis-

so, um 'faça agora' deve estar no mesmo lugar (horário, tempo da aula) todo dia, e os alunos não poderão alegar que não sabiam.

Técnica 21: Mostre as etapas - Se você está ensinando algo relacionado à sua área de maior habilidade e paixão, você provavelmente tem mais intuição a respeito do que seus alunos e pode ajudá-los a aprender ao dividir habilidades complexas em tarefas menores, construindo, assim, o conhecimento de forma sistemática. Professores exemplares têm o hábito de dar nome às etapas. Isso dá ao processo uma progressão consistente para dividi-las, muitas vezes parecida com a progressão de uma história, nomeando etapas de modo a ajudar os alunos a lembrar delas em ordem, devem ser penduradas nas paredes da classe, de maneira que possam ser usadas e mencionadas muitas vezes:

■ *Identificar as etapas ao ensinar* o processo deixa as habilidades complexas mais transparentes para os estudantes.

■ *Etapas que 'pegam'*. Uma vez identificadas as etapas, dê-lhes nomes, esse é o primeiro passo para torná-las fáceis de memorizar, de forma que elas 'peguem' entre os alunos.

■ *Devagar e sempre*. Para fixar uma aula na memória podemos derivar as regras com os alunos, por meio de inquirição estruturada, como um desafio dado na aula anterior que deriva etapas para lidar na aula seguinte.

■ *Use duas escadas*. Uma vez que os alunos sabem as etapas, a classe pode ter duas conversas paralelas ocorrendo ao mesmo tempo: como encontrar a solução para o problema e como encontrar a solução para qualquer problema parecido com esse.

Técnica 22: Quadro = Papel - A técnica consiste em o aluno anotar e conservar, em forma de resumo, um registro dos próprios conhecimentos em forma de réplica do que você faz no quadro.

Técnica 23: Leitura independente responsável – Os alunos devem ser capazes de ler, de forma independentes, textos complexos específicos para cada disciplina, mesmo que esses textos sejam desafiadores. Leitura independente responsável é um conjunto de ferramentas para garantir que a leitura independente durante a aula seja bem-sucedida e produtiva. A técnica

tem três princípios: atribuir a leitura em durações menores no início para tomar decisões adaptativas com base no quanto os alunos conseguem ler bem, uma amostra inicial; avaliar intencionalmente para tomar decisões sobre a eficácia ou a quantidade de um determinado texto que os alunos podem ler por conta própria; incorporação da leitura na atividade, para que não seja uma atividade separada, mas sim uma em que as ideias se apliquem e se conectem com o restante da atividade.

Técnica 24: Leitura em fase - torne a instrução de leitura produtiva e responsável - Este desafio envolve um conjunto de habilidades que são muitas vezes desprezadas e que, no entanto, são essenciais. Se uma professora tiver certeza de que seus alunos podem ler bem, ela pode realizar atividades de leitura a qualquer momento e por qualquer período de tempo, garantindo em sua aula essa atividade de alto valor agregado a mais importante habilidade de um cidadão educado.

Deve ser feita a pergunta sobre se as atividades propostas em classe oferecem um retorno que exceda as taxas mínimas de retorno, ou seja, se dão mais retorno de aprendizado por minuto investido, e qual a melhor alternativa de uso do tempo em classe.

Se um aluno está lendo em voz alta e seus colegas estão ouvindo passivamente, indica uma atividade altamente ineficiente, no entanto, se um aluno está lendo em voz alta e os demais alunos estão lendo junto com ele silenciosamente, e de maneira verificável, isso corresponde a uma atividade altamente eficiente, que vale a pena praticar.

Uma vez dominada a técnica Controle o jogo, e com você conseguindo estabelecer leituras totalmente potencializadas e produtivas, você pode passar a usar essa habilidade como seu padrão de taxa mínima de retorno e rigorosamente avaliar se suas atividades em sala de aula excedem esse valor.

■ **Habilidades do controle, o jogo** - Mantenha as durações imprevisíveis - Quando você pede a um aluno para ler em voz alta durante a aula, esse aluno é o leitor primário. Embora a prática desse leitor seja crucial, as ações e o nível de concentração de todos os outros alunos também é crucial: eles devem se tornar leitores

secundários. Assim, quando você identifica seu leitor primário, não diga por quanto tempo ele terá de ler antes de começar, isso garante que os outros alunos na sala não saberão quando um novo leitor será solicitado a continuar a leitura e, portanto, dá um grande incentivo a eles para seguirem a leitura cuidadosamente.

■ **Mantenha imprevisível a identidade do próximo leitor** - O professor pode dobrar a concentração se eles não souberem quem será o próximo leitor. Manter a imprevisibilidade resulta em melhor potencialização e melhor leitura.

■ **Mantenha curta duração** - Ler pequenos trechos maximiza a concentração do leitor primário e permite que os alunos invistam uma quantidade expressiva de energia na leitura e concentrem-se deliberadamente em sustentar a fluência e até uma leitura dramática. Isso resulta em leitura oral de melhor qualidade e torna a aula mais envolvente. Mudar rapidamente de leitores primários também mantém o ritmo vivo, o resultado é que a aula parece rápida e cheia de energia, em vez de lenta e tediosa.

■ **Reduza custos de transição** - Quando você gerencia recursos finitos, como tempo e atenção, os custos de transição são extremamente importantes, mas fáceis de esquecer. A transição de um leitor primário para outro rapidamente e como mínimo de palavras deve ser o objetivo do professor.

■ **Use pontes para manter a continuidade** - Ao usar pontes, o professor lê um pequeno trecho do texto - uma ponte entre os leitores primários. O benefício deste método é que a história avança rapidamente e mantém a linha da narrativa viva, enquanto intercala trechos de leitura dos alunos com a leitura do professor, de melhor qualidade expressiva, maximizando a compreensão. Em geral, quanto mais difícil o texto, mais o professor deve considerar o uso das pontes. Mas não precisa, necessariamente, usar pontes o tempo todo.

■ **Confie no marcador de lugar** - Quando os melhores professores de linguagem ou literatura alternam entre ler e questionar seus alunos sobre o que leram, usam deixas rápidas e confiáveis para garantir que seus alunos reconheçam a transição e reajam prontamente.

Técnica 25: Circule - Circular pela sala é uma estratégia que consiste muito mais do que sim-

plesmente se mover estrategicamente durante a aula, é um circular com intenção de promover aproximação, mesmo nas áreas mais problemáticas da sala. Para além de uma mera aproximação é necessário que essa aproximação seja eficaz, e para auxiliar o autor apresenta como dicas:

■ *Rompa a barreira* - É importante romper essa barreira e circular por toda a sala logo nos primeiros 5 minutos de aula para deixar claro para os alunos que aquele espaço também é seu e para não ficar difícil de acessar quando houver uma necessidade qualquer. A proximidade também permite que você corrija exercícios, ações, postura e outros de forma discreta, sem interromper trabalhos individuais ou chamar a atenção da classe, além de ir onde você quer, como resultado de suas decisões pedagógicas.

■ *Acesso total* - Romper barreiras não basta, você deve ter acesso total a toda a sala de aula, de maneira simples e natural, de forma a apropriar-se de todos os espaços e evitar formação de barreiras.

■ *Intervenha quando circular* - Faça intervenções frequentes enquanto circula, tanto verbais quanto não verbais, confira a ortografia.

■ *Mova-se sistematicamente* - Busque oportunidades para circular sistematicamente e de forma não previsível entre os alunos e busque a atenção de todos, evitando dirigir-se apenas a alunos que mais lhe desafiam.

■ *Posição de comando* - Enquanto circula, sua meta deve ser olhar os alunos de frente o maior tempo possível, assim você pode ver o que está acontecendo ao redor rapidamente, enquanto que se ficar de costas você dará espaço para comportamentos oportunistas.

Técnica 26: Arremate - Terminar a aula com uma única pergunta ou talvez uma curta sequência de problemas para resolver no fim da aula. Ao recolher isso dos alunos e fazer a triagem dos dados, o resultado é o Arremate. Algumas ideias eficientes para 'Arremate', são:

- São rápidos: uma a três perguntas.
- São projetados para gerar dados.
- Eles podem se transformar em grandes 'Faça agora'.

Capítulo 6 - Ritmo

Aqui o autor fornece técnicas adicionais para criar um ritmo positivo em sala de aula. A maioria

dos professores percebem uma discrepância entre a velocidade em que o ensino ocorre e a percepção da velocidade pelos alunos. O ritmo é claramente diferente da velocidade com a qual você avança com os conteúdos.

Os alunos gostam de ter novidades com mais frequência do que você pode oferecer, ou seja, você não pode mudar o tópico curricular na velocidade que seria necessária para agradar a sede de novidade deles, mas o ritmo se alimenta dessa sede. Quando os pontos de referência parecem passar em uma sucessão rápida, eles dão a impressão de que as coisas estão se movendo com rapidez, independentemente de sua real velocidade, assim:

Técnica 27: Mude o Ritmo - Uma forma de se criar a ilusão de velocidade é valer-se de uma série de atividades diferentes para alcançar seu objetivo, passando de uma atividade a outra ao longo da aula, ou seja, mudando o ritmo: o formato do trabalho a cada 10 ou 15 minutos, enquanto permanece em um mesmo tópico. A técnica traz consigo um grande potencial para energizar, mas é preciso mencionar cuidado com os espectros limitados de atenção dos alunos.

Técnica 28: Marcar as etapas - Inícios e fins que são mais perceptíveis aos participantes têm mais chances de serem aprendidos como pontos de referência e de criarem a percepção de que múltiplas atividades foram realizadas. Isso torna os pontos de referência que você cria mais distintos e visíveis. Marcar etapas também pode melhorar o ritmo porque o primeiro e o último minuto de determinada atividade têm o papel de estruturar as percepções dos alunos a respeito dessa atividade.

Delimitar cada atividade claramente faz com que ela pareça independente das demais e torna o momento de seu término mais claro.

Técnica 29: Todas as mãos - Você também pode criar a ilusão de velocidade fazendo uma mudança rápida entre os participantes e envolvendo muitos deles, usando 'todos participam'. Para maximizar sua habilidade de usar 'todos participam', muitas outras técnicas e habilidades podem ser úteis, especialmente 'de surpresa', 'bate-rebate' e outras.

Técnica 30: Trabalho com o relógio - Professores exemplares contam o tempo que têm e o

dividem em partes altamente específicas, muitas vezes anunciando o tempo destinado a cada atividade, utilizam frequentemente a contagem regressiva para dar ritmo aos alunos no cumprimento das tarefas e enfatizam a importância de cada segundo. A contagem regressiva permite estabelecer objetivos continuamente para que a velocidade de seus alunos atinja as suas expectativas.

Técnica 31: Cada minuto conta - Tempo é água no deserto, ou seja, é o recurso mais precioso do professor, a ser poupado, guardado e conservado. Os últimos minutos de uma aula poder ser momento de:

- *O que vem por aí* - você pode fazer com que o ritmo se torne mais vibrante. Ao colocar a rotina na lousa, para uma aula ou uma manhã, você dá início, entre os alunos, a um processo de ansiosa expectativa pelas atividades. Se você escolher nomes instigantes para alguns dos itens de sua rotina, todos vão ficar ainda mais curiosos, se der a um desses itens o nome de 'atividade misteriosa', você pode tornar a expectativa ainda mais intensa. Algumas outras maneiras de anunciar 'o que vem por aí', são:

- mais tarde vamos complicar bastante o assunto, então, preste atenção, me acompanhe, mesmo que pareça fácil (ou difícil) neste momento;

- no final da aula você conseguirá fazer... [ou você saberá a verdadeira história por trás de...];

- este é o primeiro passo para adquirir uma habilidade que você com certeza vai querer mostrar a todos os seus amigos.

Capítulo 7 - Criando Proporção pelo Questionamento

Este capítulo aborda como as habilidades de questionamento podem aumentar a proporção de pensamento e a proporção de participação. A percepção de uma proporção durante uma discussão – e, de fato, a qualidade da discussão de forma mais ampla – é moldada pelo menos tanto, ou até mais, pelo grau e qualidade de audição quanto pelo grau e qualidade de fala. As ferramentas de proporção só funcionam plenamente em ambientes ricos em conhecimento. As perguntas podem fazer os alunos pensarem profundamente sobre o conteúdo e o que eles pensam é o que provavelmente aprenderão e

lembrarão. As normas de respostas moldam as normas de pensamento. Lemov aponta para o fato de que a forma que se elabora uma pergunta é muito importante e faz algumas sugestões para o processo de construção dos questionamentos:

- **Preparação:** Sempre que possível, planeje e escreva suas perguntas com antecedência.

- **Propósito:** O objetivo não é só fazer perguntas, mas usá-las para estimular diferentes tipos de pensamento. Uma pergunta é um meio para um fim, portanto, se seu objetivo é usar o questionamento em sala de aula é preciso ter claro o que se pretende com isso. Temos cinco diferentes propósitos que podem nortear a construção das perguntas: Descoberta - objetiva de levar o aluno a descobrir ou derivar uma nova ideia; Aplicação - pretende levar o aluno a aplicar ou explicar a aplicação de algo; Verificação da compreensão - voltada para uma retrospectiva do conteúdo; Prática de recuperação - voltada para a codificação de ideias na memória de longo prazo dos alunos; Perguntas baseadas em percepção - voltada para que os alunos descrevam como eles percebem algo.

Técnica 32: Fundamentos de frase – O texto aborda a importância da formulação adequada de perguntas para garantir que elas sejam envolventes e inspirem pensamento por parte dos alunos. Uma armadilha comum é fazer perguntas retóricas ou tão óbvias que não parecem valer a pena responder. Isso é chamado de “armadilha do óbvio”. Perguntas com respostas óbvias podem prejudicar a cultura intelectual, pois não estimulam o pensamento crítico e fazem com que os alunos questionem a utilidade das perguntas. É importante formular perguntas com mais de duas respostas possíveis, tornando-as não binárias. Em resumo, as perguntas devem ser formuladas de maneira atraente, não retóricas e não óbvias. Evitar perguntas binárias e mudanças repentinas no enunciado ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e estimulante.

Técnica 33: Tempo de Espera - Quando se dá um segundo tempo, encorajando-se sistematicamente o aluno a levantar a mão garantindo-se o uso do tempo em respostas de qualidade. No processo de treinar e encorajar os alunos a adquirir bons hábitos, ou para que adquiramos comportamentos que levam ao sucesso escolar

o professor deve considerar a possibilidade de aprimorar o seu tempo de espera com a narração desse tempo.

Técnica 34: De Surpresa – É um sistema que garante que todos os alunos prestem atenção, pois sabem que poderão ser chamados a qualquer momento, mesmo não tendo levantado a mão e, por isso, precisam preparar-se para responder. Essa técnica permite a verificação da aprendizagem de forma eficaz, sistemática e aumenta o ritmo da aula permitindo cobrir todo o conteúdo planejado, a aula torna-se mais dinâmica. Muita gente acha que chamar um aluno de surpresa é uma atitude punitiva e estressante. A observação de excelentes professores mostrou que não é assim, e que se aplicado corretamente essa é uma técnica extremamente poderosa para alunos que querem falar, mas estão inseguros para levantar a mão. É interessante envolver os alunos de tal forma que todos estejam dentro do assunto que está sendo estudado, eles devem estar atentos e focados a ponto de um aluno dar segmento ao comentário do outro.

Técnica 35: Todos Juntos - a técnica tem por base que o professor faça a pergunta e a classe inteira responda em coro. Essa técnica, se usada de forma eficiente, pode ser uma ferramenta excepcional para envolver os alunos e para ajudá-los a atingir três objetivos principais: - Revisão e reforço, Animação e Medida disciplinar.

Há um extraordinário benefício oculto na técnica que responde a estímulo em grupo exatamente quando solicitado, e é uma forma de manter a disciplina na classe, e consiste em outras cinco sequências: - Repetir, consiste em repetir o que o professor disse ou completar uma sentença que ele começou; - Reportar, os resultados a alunos que já terminaram seus problemas; - Reforçar informações novas; - Rever, consiste em pedir ao aluno que reveja repostas de uma informação previamente abordada; - Resolver, o professor dá um problema e pede que a classe diga a resposta todos juntos.

Técnica 36: Meios de participação – Os meios de participação envolvem a estruturação de rotinas claras para cada um dos formatos pelos quais os alunos participam da aula. A primeira etapa nos Meios de participação é o lançamento no qual você explica o padrão e o motivo para a resposta. Para estabelecer esse padrão, é

possível disponibilizar um diagrama que registre todas as expectativas de respostas que se espera em cada um dos meios de participação.

Técnica 37: Divida em partes – Essa divisão é uma estratégia que deve ser usada principalmente quando um aluno der uma resposta incorreta. Ao perceber que um aluno erra, e tentar identificar se ele erra porque não ouviu a pergunta ou porque desconhece a resposta correta, o professor deve separar e reposicionar em partes uma série de conceitos menores e mais simples, e ir fazendo conexões mais complexas até se certificar que o aluno compreendeu para recomençar do ponto de entendimento do aluno. Busque apoio em conhecimentos anteriores para que o aluno consiga responder corretamente a abordagem. É importante descobrir em quantos níveis a questão poderia ser dividida, e começar dando a menor dica possível para resolver o problema e ir avançando. Dar dicas é o ponto chave, dividir o assunto ao mínimo e ir construindo camadas de conhecimentos a cada dia, além de usar a técnica de acompanhamento recorrente que, além de ter bastante sucesso, pode ajudar a pensar em como fornecer pistas aos alunos em dificuldades: Dê dicas; Dê o contexto; Dê uma regra; Dê o passo que falta ou o primeiro passo; Volte atrás; Elimine falsas escolhas.

Capítulo 8 - Criando Proporção pela Escrita

O capítulo aborda como a escrita pode aumentar a proporção de participação. Escrever é muito mais difícil do que falar. A maneira como pedimos aos alunos que escrevam podem transformar o modo como eles pensam e maximizar o valor e a qualidade de outras atividades em nos envolvemos.

Técnica 38: Todo mundo escreve -Técnica em que o professor pede aos alunos que se preparem para argumentar e debater de forma rigorosa dando a eles um período para que coloquem as suas ideias em um papel, as vantagens são: permitir escolher as respostas mais eficazes; chamar alunos de surpresa, já que estão todos preparados; permitir chamar todos os alunos para a discussão, e não apenas aquele que levantou a mão.

A técnica permite aumentar a qualidade das

ideias debatidas em sala de aula, aumentam o preparo de alunos que provavelmente participarão, e, independentemente de quem fala, aumenta a proporção de trabalho cognitivo feito pelos alunos.

Técnica 39: Solo Silencioso – Se você conseguir que todos na sala escrevam por um período prolongado de tempo, os benefícios para o pensamento e a discussão serão diversos.

- Dar aos alunos a oportunidade de escrever por um minuto ou mais antes de uma discussão levará a uma melhor compreensão, participação mais confiante e ideias de melhor qualidade para compartilhar.

- Reflexões escritas curtas e formativas em meio ao aprendizado podem ajudar na documentação do pensamento.

- Acompanhar aluno por aluno e ver as ideias com as quais eles estão trabalhando na resposta.

O solo silencioso permite que você solicite aos alunos que comecem uma tarefa em que a proporção de participação será alta.

Técnica 40: Antecipe a Escrita - Antecipar a escrita significa planejar as aulas de forma a incluir a escrita desde o início. Existem duas sequências comuns: leitura-discussão-escrita (LDE) e atividade-discussão-escrita (ADE). Na abordagem LDE, os alunos podem ler um texto com um final ambíguo, discutir o significado e escrever suas interpretações à medida que a discussão progride. Ao antecipar a escrita, os alunos se envolvem ativamente no conteúdo desde o início da aula, desenvolvendo habilidades de escrita e pensamento crítico. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda e à expressão clara de ideias. Conforme avançam no processo educacional, sugere-se a alteração de LDE para LED ou de ADE para AED. Uma maneira eficaz para promover a socialização dos pensamentos na discussão é pedir aos alunos que escrevam e depois escutem a discussão com o entendimento de que o próximo passo será revisar sua opinião original. Ou seja, mudar para LEDR (Ler, Escrever, Discutir, Revisar) ou AEDR (Atividade, escrever, discutir e revisar).

Técnica 41: A Arte da Frase - O texto aborda a escrita de desenvolvimento, um terceiro tipo de escrita, além da formativa e somativa. A escrita de desenvolvimento tem como objetivo aprimorar o controle sintático por meio da prática

deliberada. Dominar o controle sintático requer o domínio de ferramentas linguísticas que nem sempre são ensinadas de forma explícita. A escrita de desenvolvimento desempenha um papel importante ao ajudar os alunos a construir frases claras e coerentes, permitindo que expressem suas ideias de forma mais eficaz. A gramática, especificamente a sintaxe, desempenha um papel crucial na construção de frases coerentes e lógicas. As formas sintáticas, como conectivos e modificadores, são ferramentas poderosas para estabelecer relações entre ideias. Para ajudar os alunos a desenvolverem esse controle, são necessários exercícios de escrita cuidadosamente planejados que visem a prática deliberada de aspectos específicos da sintaxe. Ao praticar a estrutura da frase, os alunos aprendem a criar frases coerentes e lógicas, utilizando ferramentas sintáticas como conectivos e modificadores. A combinação da prática da escrita de desenvolvimento com a revisão regular ajuda a equilibrar a exploração e a precisão, incentivando os alunos a expandirem suas habilidades sintáticas. A arte da frase também pode incluir restrições e parâmetros adicionais, tornando os exercícios mais interessantes e desafiadores.

Técnica 42: Revisão Regular - A técnica de Revisão Regular na escrita propõe torná-la um hábito diário, aplicável a todos os tipos de escrita, não apenas trabalhos formais. A ideia é que a revisão seja incorporada de forma contínua, em pequenas doses simples, para melhorar a escrita dos alunos. A técnica destaca a importância de revisar textos menores com mais frequência, em vez de uma única sessão de prática prolongada. Revisar em pequenas doses diárias, com foco e atenção, pode levar a um progresso mais significativo. Ter um objetivo específico para cada rodada de prática, como adicionar verbos ativos, facilita a visualização do progresso e cria uma sensação de sucesso. Propõe-se aplicar o feedback em frases individuais, permitindo mudanças imediatas e visíveis. Isso ajuda os alunos a se envolverem mais na revisão e promove um aprendizado mais eficaz.

Capítulo 9 - Criando Proporção pela Discussão

O capítulo aborda a temática da discussão e de como ela pode ajudar a aumentar a pro-

porção. Sem uma escuta cuidadosa, um propósito compartilhado claro e uma sensação de que a discussão deve adicionar algo ao nosso entendimento coletivo e individual, não estamos realmente obtendo o que deveríamos com esse processo. Falar só melhora o pensamento do aluno se for parte de uma troca e se as pessoas estiverem ouvindo umas às outras. Para além de abordar a falar, o capítulo trata de como falar e como ouvir.

Técnica 43: Virem e conversem – discussão curta em pares que: aumenta a proporção de participação; pode aumentar a disposição dos alunos relutantes em falar em ambiente maior; é uma ótima resposta quando a turma parece travada; e, pode permitir que você ouça as conversas e escolha os comentários mais valiosos para iniciar uma discussão.

A técnica, entretanto, apresenta alguns desafios: as conversas podem desviar-se do tópico atribuído; existe o risco de que os alunos ouçam mal e que seu colega seja apenas um alvo para suas próprias palavras e não uma fonte de ideias; mesmo que todos estejam no tópico e ouvindo o máximo possível, informações equivocadas podem se espalhar.

O primeiro passo é garantir que os alunos se sintam responsáveis por fazer a tarefa da melhor maneira possível. Importante destacar que trata-se de uma técnica que precisa compor a rotina da turma. Os professores devem definir a pergunta com clareza, identificar que a tarefa será “Virem e conversem” e então definir um contexto de tempo.

Capítulo 10 - Procedimentos e Rotinas

Este capítulo é o estudo da maneira como desenvolvemos hábitos positivos compartilhados na sala de aula. Para tanto, parte de alguns termos-chave:

■ **Procedimento:** projeto em que o professor estabelece a maneira como ele e seus alunos executarão de forma eficiente e produtiva uma tarefa ou ação recorrente.

■ **Sistema:** rede de procedimentos relacionados que ajudam os professores a atingir os objetivos finais.

■ **Rotina:** procedimento ou sistema que se tornou automático, que os alunos fazem sem

muita supervisão, sem pensamento intencional e/ou por vontade própria e sem orientação do professor.

Existem três categorias de procedimentos e rotinas:

■ **rotina acadêmica:** parte do processo de aprendizagem, ajuda os alunos a complementarem as tarefas em que se envolvem.

■ **rotina de procedimentos:** ajuda o aluno a gerenciar materiais e ir de um lugar para o outro enquanto maximizam a eficiência.

■ **rotina cultural:** ajuda o aluno a expressar valores, normas e aspirações compartilhadas.

Técnica 47: Rotina de entrada - Refere-se a como os alunos entram na sala de aula. Essa técnica trata de criar o hábito da eficiência, da produtividade e do bom estudo bem no começo da aula. Outras dicas para tornar a técnica mais eficiente são: deixe que os alunos peguem o material da aula, depois da saudação e enquanto se sentam; determine onde cada um vai sentar ou permita que os alunos escolham assentos definitivos; fazer a lição de casa todos os dias, sem ninguém mandar; e um ‘faça agora’ deve estar no mesmo lugar todos os dias, no quadro ou no material.

Técnica 48: Hábitos de atenção - Construir hábitos de atenção é dar aos alunos a administração de seu próprio pensamento. A atenção seletiva é o termo dado para a capacidade de selecionar o que você presta atenção – bloquear as distrações e concentrar na tarefa em mãos. Se os jovens podem construir hábitos de atenção seletiva sustentada, sua probabilidade de sucesso aumenta. Esta técnica busca estabelecer rotinas que façam os alunos focarem sua atenção durante as aulas e construir hábitos atencionais mais fortes.

Os hábitos da técnica se concentram no rastreamento visual e na linguagem corporal pró-social. Dicas visuais são o maior catalisador do nosso comportamento. Pertencer é, sem dúvida, o motivador mais poderoso que existe e é algo que parece acontecer de dentro para fora. POSSO: A técnica resume cinco comportamentos fundamentais dos alunos para maximizar sua capacidade de prestar atenção: Pergunte e responda; Ouça; Sente direito; Sinalize com a cabeça; Olhe para quem está falando. O melhor aspecto da si-

gla é que ela é curta e o professor pode lembrar os alunos de prestarem atenção e serem aprendizes preparados com uma única palavra: POSSO. O aprendizado com uso de uma sigla é consistente, rápido e eficiente, e é essencial na sala de aula de alto desempenho. Assim, procure criar sinais não verbais para reforçar e corrigir usando a técnica sem interromper o que estiver fazendo.

Técnica 49: Construa a Eficiência – os procedimentos ajudam o professor a economizar tempo para a aprendizagem, economizam memória de trabalho para coisas mais importantes e, ainda que seja algo mais oculto, é que quando os alunos sabem o que fazer sem que lhes seja dito, os professores precisam fazer menos correções e podem conversar com eles sobre coisas mais importantes e positivas. Para atingir essa eficiência recomenda-se que o professor:

- planeje a maneira mais simples de concluir cada tarefa-chave corretamente. A versão mais simples é a melhor.

- planeje as palavras que indicam o início de um procedimento e as que orientam os passos que fazem parte da rotina.

- aproveite ao máximo o tempo de aula mostrando aos alunos a maneira mais rápida e correta de fazer algo.

- usar menos palavras para administrar a execução, uma vez que o objetivo é a autonomia dos alunos.

- planeje o que será realizado pelo professor e pelos alunos.

Técnica 50: Criação de Rotina – A criação de rotina estabelece as bases para o sucesso, abrindo caminhos por meio de explicações claras e reforços consistentes que somem à medida que a excelência se torne habitual. O processo de instalação começa pelo lançamento: pequeno discurso no qual se explica o que e por que será adotada aquela rotina. Em seguida, deve ser feito a delimitação do procedimento. A numeração tem o efeito de dividir o procedimento em etapas discretas que os alunos podem dominar e se comprometer com mais facilidade. Há também a possibilidade de ensinar, quando necessário, o procedimento “movimento ponto a ponto”, no qual se identifica o local da ação. Adapte e escreva. Deixe que os alunos pratiquem. Quando os alunos conseguirem concluir o procedimento

de maneira correta, esforce-se para transferir a propriedade, passando parte da responsabilidade para eles. Os procedimentos são mais bem instalados no início do ano, mas sempre há momentos em que um novo procedimento ou sistema precisa ser instalado no meio do ano. Antes de redefinir, considere as dicas listadas a seguir: estabeleça uma meta; reinicie após um intervalo; seja transparente; esteja em sintonia com seus colegas; acompanhe com elogios precisos.

Técnica 51: Faça de Novo - Prática é a resposta perfeita quando eles estão muito lentos em uma determinada tarefa. Essa é a ideia por trás de ‘faça de novo’, quando os alunos não conseguem completar uma tarefa básica que o professor explicou: como entrar em fila, ficar em silêncio - fazer de novo e fazer direito é a melhor consequência. Faça de novo é especialmente eficiente por sete razões:

1. *Encurta o tempo de resposta* - quanto mais curto o tempo entre a ação e a resposta, mais eficaz será esta resposta para mudar o comportamento.

2. *Estabelece um padrão de excelência, não apenas de observância* - ideal para quando os alunos fazem algo aceitável, mas que podia ser muito melhor.

3. *Não há burocracia* - A sanção acaba assim que o objetivo é atingido.

4. *Cria uma responsabilidade de grupo*. A técnica é especialmente eficiente como sanção de grupo, assim o grupo todo é responsabilizado pelo comportamento de todos os seus indivíduos, de forma não punitiva

5. *Acaba em sucesso* - A última coisa que você lembra de um evento vai definir, de maneira geral, sua percepção desse evento.

6. *Há consequências lógicas* - Sanções ideais são as que se relacionam logicamente ao comportamento que as precede.

7. *É reutilizável* – ‘Faça de novo’ pode ser reutilizado quando o professor pode fazer de novo e, em outro momento, usar a mesma técnica novamente.

Capítulo 11 - Altas Expectativas de Comportamentos

Técnica 52: O que fazer - Uma boa parte da desobediência dos alunos não é causada por de-

safo à autoridade, e sim por desconhecimento: os alunos entendem mal uma orientação, não sabem como segui-la ou tiveram um breve momento de distração. Reconhecer isso significa dar aos alunos uma orientação que ofereça instruções claras, úteis e suficientes para que qualquer aluno possa seguir o comando facilmente. Na escola, perdemos muito tempo definindo pelo negativo o comportamento que queremos. A técnica 'Preste atenção' oferece quatro formas que colaboram com o 'O que fazer':

■ *Específica*, que concentram-se em ações gerenciáveis descritas precisamente, que os alunos podem executar e sejam fáceis de lembrar.

■ *Concreta*, aponta que orientação eficaz não é apenas específica; envolve, sempre que possível, tarefas claras que qualquer aluno sabe executar.

■ *Sequencial*, esclarece que prestar atenção é uma habilidade complexa, raramente limitada a uma única ação específica.

■ *Observável*, não limite a dar ao aluno uma sequência de passos a serem seguidos.

'O que fazer' permite que o professor diferencie quando o aluno o está desafiando ou quando simplesmente desconhece como proceder. Se o problema é desconhecimento, a obrigação do professor é ensinar.

A repetição de um 'o que fazer' com maior especificidade também pode ser usada em situações de crise.

Técnica 53 – Olhar de Radar/Ser Visto Observando – Um professor só pode administrar aquilo que vê, portanto, as ações que permitem que você veja de forma mais clara e abrangente, são críticas e constituem um conjunto crítico de habilidades que raramente é falado. Olhar é mais eficaz quando os alunos estão cientes disso, para que possamos ajudá-los a se tornarem mais conscientes por meio de ações não verbais sutis e, assim, evitar comportamentos que exigiam correções. Ser visto observando é o complemento do olhar de radar. Um é ver bem, e o outro é inventar maneiras de sutilmente lembrar os alunos de que você os está vendo.

Técnica 54: Torne as Expectativas Visíveis – quanto mais visível for a ação que você pedir aos alunos para executarem, mais fácil será verificar se eles a cumprem e mais eles reconhecerão

implicitamente que você pode ver claramente o que fazem. Assim, alguns passos são importantes para manter os alunos concentrados: dê uma instrução observável; use o olhar de radar para varrer intencional e estrategicamente para ver se ela está sendo feita; narre o acompanhamento de pelo menos dois alunos que fizeram imediatamente o que pediu; corrija calorosamente pelo menos um aluno, se os estudantes não atenderem às expectativas.

Técnica 55: intervenção menos invasiva - 100% é o único percentual aceitável na observância de uma instrução. Os professores de excelência conduzem a busca por padrão 100% com um tom positivo e caloroso, são firmes e sistemáticos, e os alunos seguem as orientações sem nem parecer pensar sobre isso, a cultura da observância é ao mesmo tempo positiva e invisível.

É preciso cuidado porque a cultura da desobediência pode rapidamente contaminar os alunos obedientes. Usar a intervenção menos invasiva possível, serve como uma regra geral para o domínio desta técnica, e sua meta é atingir 100% de observância para poder ensinar, assim a intervenção deve ser rápida e invisível. Obter esta observância ao custo de interrupções constantes que consomem tempo, faz com que todas as interrupções para manter os alunos na tarefa resultem em nenhuma tarefa; e, assim, todo mundo fica sem fazer nada, assim, o professor precisa que a intervenção seja rápida e invisível, como: *Intervenção não verbal; Correção positiva do grupo; Correção individual anônima; Correção individual privativa; Correção-relâmpago em público; Consequência.*

Confiar na delicadeza, firmeza e calma é a chave para atingir a observância e o padrão 100%. Para ajudar professores nesta tarefa: *Invente jeitos de maximizar a visibilidade*, encontre maneiras de tornar mais fácil ver quem seguiu sua orientação; *Mostre que está de olho neles*, dê uma olhada na sala toda com um sorriso calmo para se assegurar de que tudo está como deveria estar; *Evite observância marginal*, não se trata fazerem o que lhes foi pedido, mas de fazer direito; *Potencialize as oportunidades para a prática inadvertida do bom comportamento*, alunos podem ganhar uma prática valiosa quando se comportam de maneira positiva e construtiva sem nem mesmo se darem conta.

Técnica 56: Gentileza Firme e Calma – Seis regras gerais para ensinar com gentileza firme e calma: Corrija no começo; Valorize propósito acima do poder; Lembre-se de “obrigado” é a expressão mais forte; Use linguagem universal; Rosto brilhante; e, Use seu olhar de confirmação.

Técnica 57: A arte da Consequência - A chave para manter o controle e ser respeitado pelos alunos é usar intervenções menores e com pequenas consequências, que podem ser administradas de forma justa e sem hesitação, antes que uma situação se torne emotiva. Os alunos não devem se comportar só para agradar o professor; eles devem se comportar para melhorarem a si mesmos, para se tornarem as melhores pessoas possíveis e para extraírem o máximo da escola, e o objetivo do professor deve ser: - aja rápido, tente perceber o favor que você faz às crianças ao intervir rapidamente. - aja de forma confiável, seja consistente de forma previsível. - aja proporcionalmente, comece pequeno, quando a falta é pequena. O comportamento que atrapalha a ação é o aviso. Avisar ou alertar não é agir, e ameaçar que você pode agir é contraproducente.

O segredo para distribuir consequências é criar um sistema escalonado de sanções cada vez maiores, que podem ser utilizadas de maneira correta, justa e sem hesitação. Isso permitirá que você seja consistente, que é o único jeito de eliminar comportamentos indesejáveis.

Técnica 58: Voz de Comando: Alguns professores têm aquele “quê”: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. Alunos que, um minuto antes, estavam na maior bagunça, de repente estão sentados, aguardando instruções, e é difícil dizer o que exatamente esse professor tem ou por que alguns têm e outros não. A maior parte desse “quê” é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo. Não é possível dar a receita dessa poção mágica, mas posso descrever cinco táticas concretas que os professores com esse “quê” usam para sinalizar consistentemente sua autoridade: *economia de palavras, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso*. Em suas interações com os alunos, esses professores também têm um modo-padrão de falar e de se mover, um tom que maximiza o poder dos cinco princípios.

■ *economia de palavras*. Menos palavras

são mais fortes do que muitas, demonstrar economia de palavras mostra que você está preparado e sabe o que quer dizer.

■ *só fale quando todos estiverem ouvindo*. Quando você precisa que eles ouçam, as suas palavras devem ser, de longe, as mais importantes na sala. Antes de começar a falar, espere até que não haja nenhuma outra conversa ou barulho na classe. Se você tiver de repetir 10 instruções por dia, a meio minuto cada uma, você vai desperdiçar dois dias letivos inteiros ao longo de um ano.

■ *não mude de assunto*. Quando você inicia uma conversa, evite mudar de assunto até resolver satisfatoriamente o tema inicial. Isso é especialmente importante quando o assunto é uma questão de comportamento.

De todas as situações em que um aluno poderá desviar da conversa a mais provável é aquela em que você o responsabiliza por suas ações.

Uma situação em que é crucial não mudar de assunto é quando os alunos oferecem respostas espontaneamente, sem levantar a mão. Se você reconhecer a resposta, mesmo que diga apenas ‘certo, mas, por favor, não fale sem levantar a mão’, estará dizendo a seus alunos que as regras foram rompidas e logo todo mundo estará gritando respostas na sala.

■ *Linguagem corporal*. A cada comentário do professor, ele fala também com gestos, não apenas com palavras. Mostre, com seu corpo que você está comprometido com cada pedido que faz.

■ *Poder silencioso*. Quando o professor fala mais alto e mais rápido, está demonstrando que está nervoso, assustado e fora de controle. A atitude torna todas as ansiedades visíveis e manda para os alunos a mensagem de que eles podem controlar as emoções do professor. Exale equilíbrio e calma.

Há ainda muitas outras nuances para o uso da técnica ‘Voz de comando’ que envolve o tom usado para descrever o teor de uma conversa, o contato visual, posição do corpo, gestos, expressão facial e ritmo da linguagem, as pausas e ritmos de conversa.

Capítulo 12 - Como Gerar Motivação e Confiança do Aluno

-**Técnica 59: Discurso Positivo** - As pessoas são muito mais motivadas pelo positivo do que

pelo negativo. A busca pelo sucesso e pela felicidade é mais incentivadora que tentar evitar sanção. Este fator deve influenciar a forma de ensinar, mas isso não significa que o professor não deva ser zeloso ao reagir a um caso de desatenção ou a comportamentos não construtivos. Usar 'discurso positivo' significa fazer intervenções para corrigir o comportamento do aluno de uma maneira positiva e construtiva. Quando você faz a intervenção positiva, você ensina as crianças de uma maneira otimista, bem-humorada e segura.

O discurso positivo corrige e orienta comportamentos, conforme as seguintes regras:

1. *Viva o agora* - evite insistir em coisas que os alunos não podem mais consertar.
2. *Pressuponha o melhor* - Não atribua à má-fé o que pode ter sido resultado de distração.
3. *Permita anonimato aceitável* - Permita aos alunos a oportunidade de se esforçarem para atingir as suas expectativas em um anonimato aceitável, contanto que eles estejam fazendo um esforço verdadeiro.
4. *Gere energia e faça descrições positivas* - Gerar energia é gerar o impulso e a força. Ótimos professores chamam a atenção para o bom e para o que está melhorando, e se esforçam para gerar energia e engajamento.
5. *Desafio*. Faça uso de desafios que podem ser individuais, em grupos, de dentro ou de fora da sala ou de outra turma.
6. *Fale de aspirações e expectativas*. Fale sobre quem os alunos querem se tornar e para onde todos estão indo, use elogios nesse contexto.

Técnica 60: Elogio Preciso - O reforço positivo é uma das ferramentas mais poderosas em qualquer sala de aula, e muitos especialistas dizem que ele deve aparecer três vezes mais do que a crítica ou a correção, para isso:

- *Diferencie reconhecimento e elogio*. Reconhecimento é quando as expectativas foram alcançadas e elogio é quando foram superadas..
- *Elogie bem alto e corrija baixinho*. Críticas ou lembretes sussurrados ou não verbais presumem o melhor a respeito dos alunos e permitem que corrijam a si mesmos, sem exposição pública.
- *O elogio deve ser genuíno*. Na escola, os alunos aprendem desde cedo a ouvir e descartar falsos elogios.

Técnica 61: Cordial/Rigoroso - Somos educados para acreditar que a cordialidade e o rigor são mutuamente excludentes: ser muito cordial significa ser menos rigoroso e vice-versa. O professor pode ser tanto cordial quanto rigoroso, de fato, o professor deve ter as duas características: ser carinhoso, engraçado, entusiasmado, preocupado e estimulante - e também rigoroso e fiel às regras.

■ *Explique aos alunos por que está fazendo o que está e como isso vai ajudá-los;*

■ *Diferencie comportamento e pessoa* - Diga 'seu comportamento é imprudente', em vez de 'Você é imprudente'.

■ *Demonstre que as sanções são temporárias* e mostre ao aluno que, quando ele tiver lido com as consequências de um erro, este erro estará imediatamente no passado.

■ *Use comportamento afetuoso e não verbal* - Coloque seu braço em um dos ombros do aluno e gentilmente diga a ele que você sente muito, mas ele terá de refazer a lição de casa.

Técnica 62: Equilíbrio Emocional – 1º: Controle suas emoções, a escola é um espaço de aprendizado para os alunos, eles devem ser capazes de aprender como se comportar, sem que você tenha de estourar. 2º: Vincule suas emoções às realizações do aluno, e não ao seu próprio humor ou às emoções de outros alunos.

Professores com 'Equilíbrio emocional' tomam cuidado com a linguagem, ainda que certas expressões sejam comuns dentro da escola. O efeito desejado é produção, respeito e ordem, e a meta é reduzir a intensidade das emoções, quando elas ameaçam sair de controle.

Técnica 63 – Fator - Os melhores professores realizam seu trabalho com doses generosas de energia, paixão, entusiasmo, diversão e bom humor, não necessariamente como antídoto para o trabalho pesado, mas porque essas são algumas das maneiras mais básicas de trabalhar bem. Acontece que encontrar alegria na tarefa de aprender é um ponto-chave não apenas para uma sala de aula feliz, como também para uma sala de aula de alto rendimento. Todo professor precisa encontrar formas próprias de expressar sua alegria e com ela contaminar a sala de aula. Para alguns, a emoção silenciosa é a forma mais comum; para outros, é o humor; há ainda os que preferem atitudes excêntricas e rumorosas. Aqui

estão cinco categorias de atividades de excelentes professores usam em suas aulas de aula:

■ *Diversão e jogos* - É uma atividade que explora o gosto das crianças por jogos, desafios e brincadeiras.

■ *Nós (e eles)* - O pertencimento é uma das principais funções de todas as culturas, inclusive a escolar que consiste em uma entidade vibrante, reconhecível da qual apenas algumas pessoas podem fazer parte. Por meio de uma linguagem própria, nomes, rituais, tradições, músicas etc., as culturas estabelecem o “nós”.

■ *Teatro, música e dança* - Música, peças de teatro e movimento elevam o moral e também estabelecem uma identidade coletiva, é por isso que existem em todas as etnias ou culturas do mundo. Interpretar textos e cantar podem ser maneiras formidáveis de lembrar uma informação, teatro, canto e dança também ajudam a potencializar a memória

■ *Humor* - O riso é uma das condições básicas para a felicidade e a satisfação, o que o torna uma poderosa ferramenta para construir um ambiente de alunos e professores felizes e satisfeitos.

■ *Suspense e surpresa* - Rotinas são poderosos motivadores de eficiência e previsibilidade. Elas também tornam mais divertidas, surpreendentes e inspiradoras quaisquer variações ocasionais. Se aproveitado com sensatez, o inesperado pode ser poderoso, e juntos, o suspense e a surpresa fazem da aula uma aventura, não importa qual seja o conteúdo.

QUESTÕES

1. Doug Lemov, em seu livro *Aula nota 10*, afirma que “Alguns professores têm aquele ‘quê’: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. Alunos que, um minuto antes, estavam na maior bagunça, de repente estão sentados, aguardando instruções. É difícil dizer o que exatamente esse professor tem ou por que alguns têm e outros não. A maior parte desse ‘quê’ é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo e de sua habilidade para granjear respeito e credibilidade, construir relações e exalar confiança e equilíbrio. Não é possível dar a receita da porção mágica, mas cinco táticas concretas que os professores com esse ‘quê’ usam para

sinalizar consistentemente sua autoridade são: economia de palavras, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso”. Essas características são atribuídas à técnica denominada:

- Voz de comando.
- Poder controlador.
- Poder de comando.
- Comando de atenção.
- Postura autoritária.

2. Os melhores planos de aula são os que trabalham um dos objetivos de uma sequência cuidadosamente planejada de objetivos. Eles devem definir como avaliar seu resultado antes de escolher as atividades que levam do ponto A ao ponto B. A técnica é descrita pelo autor Doug Lemov em seu livro “*Aula nota 10*”, como:

- Planejamento voluntário (orienta envolver, voluntariamente, alunos nas atividades de sala de aula).
- Planejamento estratégico (cria estratégias para a atividade de planejar aulas).
- Planeje com eficiência (consiste em planejar aulas com qualidade e rigor).
- Planeje em dobro (consiste em planejar o que os alunos vão fazer em cada etapa).
- Planeje objetivos, atividades e avaliações (orienta a atividade de planejar).

3. “Para construir uma cultura escolar que conduza e sustente a excelência, você deve levar em consideração cinco aspectos de sua relação com os alunos. Esses cinco aspectos ou princípios são frequentemente confundidos entre si. No entanto, vale a pena distingui-los para conseguir tirar o máximo de cada um dos cinco princípios na sala de aula”. Os princípios que definem a cultura escolar, estabelecidos pelo autor Doug Lemov em seu livro “*Aula nota 10*”, consiste respectivamente, de:

- Disciplina; autoritarismo; gestão; envolvimento; participação.
- Influência; envolvimento; negligência; gestão; controle.
- Disciplina; gestão; controle; influência; engajamento.
- Influência; participação; controle; engajamento; disciplina.
- Influência; participação; voluntarismo; engajamento; aprendizagem.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 - (Coleção cotidiano escolar)

Elaborado por
Joice Pereira Perez.

Possui Psicologia e Licenciatura no Ensino Fund. I e Ed. Infantil, mestre em Ciências do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão no CEFAI na Rede Municipal de Ensino Paulistana.

Apresentação

Maria Teresa Eglér Mantoan inicia “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” compartilhando sua vasta experiência como educadora e defensora da educação inclusiva. Ela descreve como sua carreira a levou a reconhecer a importância de uma escola que acolha a diversidade humana, como um princípio central e transformador. Para Mantoan, educar é um ato de amor e de compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos e a inclusão representa uma reestruturação necessária no ambiente escolar para refletir esses valores. A autora explica que o livro busca dialogar com educadores e gestores sobre o significado da inclusão, porque a inclusão é essencial e como pode ser efetivamente implementada na escola, abordando os desafios e resistências que surgem. A apresentação reflete uma visão crítica, mas esperançosa, de que a inclusão é um caminho necessário para uma educação democrática e humanizadora, um passo essencial para redefinir o papel da escola na formação de cidadãos e indivíduos plenos.

Capítulo 1 - Inclusão Escolar: O que é?

No primeiro capítulo, Mantoan explora o conceito de Inclusão em contraste com o de integração, abordando a crise paradigmática que a escola enfrenta em relação à educação inclusiva.

Crise de Paradigmas

Mantoan afirma que uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo, e quando as mudanças são mais radicais temos as chamadas revoluções científicas (...). Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança (pp. 14 e 15).

Integração ou Inclusão?

A autora define a **Integração** como a prática de inserir alunos com deficiência no sistema educacional regular, mantendo, no entanto, **serviços segregados** e formas de ensino que os classifique de forma diferente (como o exemplo das escolas com classes especiais para estudantes com deficiência, nesse paradigma permite-se a presença na escola comum, porém de forma isolada). Já a **inclusão**, segundo Mantoan, é uma transformação mais profunda e desafiadora, que rejeita a segregação e promove uma escola que atenda a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, sem distinção ou discriminação. Ela defende que essa mudança exige que a escola abandone o modelo fragmentado de ensino, caracterizado pela divisão de saberes em disciplinas isoladas e pela categorização dos alunos como “normais” e “deficientes”.

A autora discute o impacto da **inclusão como um novo paradigma educacional**, que rompe com a visão tradicional de uma escola voltada apenas para alunos que se adequam aos moldes estabelecidos. Ela usa a metáfora do caleidoscópio para ilustrar a diversidade da inclusão, onde cada peça, ou aluno, é essencial para a construção de um ambiente de aprendizado rico e dinâmico. Mantoan questiona a resistência das escolas à inclusão, que surge da dificuldade de lidar com a complexidade e a diversidade dos alunos. **A inclusão**, afirma, requer que a escola abrace uma visão de educação que valorize a interdependência e a cooperação, reconhecendo que todos os alunos têm o direito de aprender juntos e de se beneficiar das interações mútuas. Em última análise, o capítulo apresenta a inclusão como um **movimento que desafia e transforma as práticas excludentes** e que demanda uma reavaliação dos fundamentos sobre os quais a escola foi construída.

Capítulo 2 - Inclusão Escolar: Por quê?

No segundo capítulo, Mantoan explora as razões para implementar a inclusão escolar, destacando três aspectos a serem considerados:

A questão da identidade x diferença

Esse aspecto destaca a importância de uma nova ética escolar, onde as **diferenças são valorizadas e reconhecidas** como parte essencial do desenvolvimento e aprendizado. Ela aponta que

muitos alunos enfrentam marginalização e repetência, o que frequentemente leva ao abandono escolar, resultado de um sistema que não se adapta às necessidades individuais dos alunos. Ela argumenta que, para ser verdadeiramente inclusiva, a escola deve acolher todos os alunos, independentemente de deficiências ou dificuldades, e garantir uma educação que valorize a pluralidade.

A questão legal

A **base legal para a inclusão** é um ponto central neste capítulo - segundo aspecto abordado - Mantoan faz referência à Convenção de Guatemala, na qual o Brasil é um dos países signatários, ou seja, aderiu ao tratado, assumindo as obrigações que nele estão previstas. Também aborda outras normativas, que estabelecem o direito à educação inclusiva e denunciam qualquer forma de discriminação.

A questão das mudanças

O terceiro aspecto abordado, diz respeito a **questão das mudanças**, Mantoan ressalta que a escola parece sentir-se invadida e seus saberes questionados pelos desafios que a Inclusão apresenta: novos alunos, áreas do conhecimento e outras formas de resolver problemas e avaliar a aprendizagem. A autora critica a postura de escolas que transferem a responsabilidade do fracasso escolar para os alunos, ao invés de refletir sobre as falhas em suas práticas pedagógicas. Ela afirma que a escola inclusiva não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas a todos, criando um ambiente de aprendizado mais equitativo e justo. Para Mantoan, a inclusão é uma questão de justiça social e é um processo de desconstrução das práticas excludentes que têm sido mantidas pela escola ao longo dos anos. O capítulo conclui que a inclusão escolar é uma responsabilidade de toda a sociedade e que, embora apresente desafios, é uma necessidade para a construção de uma escola mais humanizada e acolhedora.

Capítulo 3 - Inclusão Escolar: Como fazer?

Neste terceiro capítulo, Mantoan apresenta práticas e estratégias concretas para implementar a inclusão nas escolas:

Recriar o modelo Educativo

Mantoan sugere que a escola deve ser reor-

ganizada de maneira a acolher todos os alunos, oferecendo um ambiente que valorize a colaboração, a solidariedade e o respeito às diferenças. Enfatiza que a inclusão não pode ser reduzida a adaptações individuais para alguns alunos, mas deve ser uma transformação sistêmica, que considere as necessidades de todos os estudantes.

A autora aponta a necessidade de superar o sistema tradicional de ensinar, no sentido de re- ver o “que” e “como” nossos alunos são ensinados. Refere ainda que a recriação dessa concepção está relacionada ao que compreendemos como qualidade de ensino.

Reorganizar as escolas: Aspectos pedagógicos e administrativos

A autora argumenta que o currículo e as práticas de ensino devem ser revisados para que todos possam aprender juntos, promovendo a interação e a troca de experiências entre os alunos. Essa reorganização das unidades escolares necessita de uma sucessão de ações, que comecem essencialmente a partir do projeto político-pedagógico. Por meio de toda comunidade escolar, esse projeto realiza o diagnóstico das necessidades e demandas, avalia detalhadamente as prioridades de atuação e os objetivos, propondo as ações com metas e determina como serão coordenadas.

Mantoan pontua, ainda, a necessidade de descentralizar a gestão administrativa da escola, propondo maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira tanto para os recursos humanos, quanto materiais, por meio da efetividade da ação dos conselhos, colegiados e assembleias de pais e alunos.

Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões

O papel dos professores é destacado como fundamental nesse processo. Mantoan ressalta a necessidade de uma formação adequada que prepare os docentes para lidar com a diversidade em sala de aula, capacitando-os a desenvolver metodologias que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizado. A autora critica práticas excludentes, como o uso de salas de reforço ou aceleração, que acabam segregando alunos com dificuldades, e defende que a inclusão requer uma escola que ensine todos, sem

exceções. Além disso, Mantoan argumenta que a inclusão só será efetiva se a escola e seus profissionais forem capazes de abandonar a visão competitiva e individualista do ensino e adotar uma abordagem que valorize o aprendizado coletivo e a construção conjunta do conhecimento.

A autora ressalta que o êxito da aprendizagem dos alunos reside na exploração dos talentos e habilidades, e reconhecer as dificuldades não deve restringir o processo de ensino. Aponta a necessidade de suprimir o caráter classificatório das notas e provas, substituindo pela avaliação diagnóstica, priorizando o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de situações-problema, ao contrário de valorizar a memorização e reprodução de conteúdos. Ela finaliza afirmando que a inclusão escolar é uma oportunidade para que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor, onde todos os alunos, sem distinção, possam se desenvolver e aprender.

E a atuação do professor?

Mantoan ressalta que os professores podem rejeitar inicialmente inovações educacionais, como os princípios de inclusão, pois desestabilizam a identidade profissional e o lugar alcançado numa determinada estrutura ou sistema de ensino. Enfatiza que, para ensinar a todos o professor deve ultrapassar a didática pautada na aula expositiva, na qual o falar, copiar e ditar seja o recurso didático-pedagógico essencial.

Mantoan aponta que o professor que inclui não procura eliminar as diferenças para favorecer uma suposta homogeneidade, ele se mostrará atento às singularidades dos alunos, buscando diálogos que se contraponham e se complementem.

Preparar-se para ser um professor Inclusivo

Mantoan afirma que a preparação passa essencialmente pela formação e reafirma a importância da formação em serviço. Destaca a necessidade de romper com o modelo da formação fragmentada e pautada em instruções, na qual os professores esperam aprender esquemas de trabalho pedagógico preestabelecidos, que garantam a solução de problemas. A formação com clareza de propósitos, rompe com a percepção ingênua de concepção equi-

vocada sobre a formação de um professor inclusivo e privilegia o desenvolvimento da cooperação, a autonomia intelectual e social, e a aprendizagem ativa dos professores no decorrer do aprimoramento profissional.

Considerações Finais

Nas considerações finais, Mantoan reafirma sua crença de que a inclusão escolar é um processo irreversível e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Observa que a inclusão não é apenas uma exigência legal, mas um 'sonho possível' que representa o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e que se adapta para atender às necessidades de cada aluno. A autora defende que, embora desafiadora, a inclusão é uma oportunidade única de reformular a escola para que ela seja um espaço onde todos possam aprender e se desenvolver plenamente.

Mantoan reforça a ideia de que a inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao promover um ambiente de aprendizado colaborativo e solidário.

A autora conclui com uma mensagem de esperança, enfatizando que as mudanças necessárias para implementar a inclusão não dependem apenas dos professores ou das políticas educacionais, mas de um esforço coletivo que inclui gestores, pais, alunos e toda a sociedade. Afirma que o movimento inclusivo fortalece o papel da escola, como formadora de cidadãos conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural. Finaliza destacando que a inclusão é uma responsabilidade de todos, e que sua implementação é um reflexo de uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com o desenvolvimento humano e a justiça social.

Questões

1. No livro "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", Maria Teresa Eglér Mantoan apresenta uma diferença fundamental entre os conceitos de integração e inclusão. Essa diferença se manifesta principalmente no seguinte aspecto:

- a) A integração defende a permanência de alunos com deficiência em classes regulares sem nenhuma adaptação curricular.

- b) A inclusão exige que alunos com deficiência sejam matriculados apenas em escolas especiais para atendimento individualizado.
- c) A integração considera que o sistema educacional deve adaptar-se plenamente às necessidades de todos os alunos.
- d) A inclusão propõe uma transformação completa no ambiente escolar, rejeitando a segregação e valorizando a diversidade de todos os alunos.
- e) A inclusão é um método exclusivo para o ensino de alunos com deficiência auditiva e visual em classes regulares.

2. Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, o conceito de inclusão escolar baseia-se em princípios e transformações profundas na estrutura das escolas. Para Mantoan, uma escola inclusiva deve ser um ambiente que:

- a) Enfatize a competitividade entre os alunos para melhorar a qualidade do ensino.
- b) Promova a colaboração e o respeito às diferenças, reconhecendo o direito de todos ao aprendizado.
- c) Estabeleça avaliações diferenciadas para alunos com deficiência, mantendo o sistema atual para os demais.
- d) Utilize reforços individuais para garantir que apenas alunos com desempenho alto acompanhem o ensino regular.
- e) Defina as disciplinas como blocos isolados de conhecimento, visando simplificar a transmissão de conteúdo.

3. Nas considerações finais de "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?", Mantoan reforça que a inclusão escolar deve ser vista como:

- a) Um processo transitório para melhorar a qualidade do ensino em escolas especiais.
- b) Uma medida que visa reduzir a quantidade de alunos nas escolas regulares.
- c) Um "sonho possível" que promove a adaptação de alguns alunos ao ensino regular.
- d) Um processo contínuo e irreversível, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
- e) Uma meta voltada exclusivamente para escolas públicas de ensino fundamental.

WILLIAMS, Richard L. Preciso saber se estou indo bem! Uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

Elaborado por

Thiago Moreira Correa.

Possui graduação em letras, mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo. cursando pós-doutorado na UNESP de Araraquara. Docente no ensino superior.

Prefácio

O autor comenta sobre o primeiro contato que teve com o artigo do Dr. Hank Karp, “The Lost Art of Feedback” (A arte perdida do feedback¹ e propõe ao leitor que o seguinte teste seja feito:

Teste de feedback

1. O feedback positivo reforça um comportamento aprovado; o feedback corretivo indica necessidade de mudança. (V) (F)
2. Só é realmente necessário dar feedback quando algo dá errado – afinal, espera-se que as pessoas tenham um bom desempenho e um comportamento adequado. (V) (F)
3. Se você fosse obrigado a dar apenas um tipo de feedback, não hesitaria em dar o positivo em vez do corretivo. (V) (F)
4. Se os seus comentários sobre uma pessoa se concentram no que ela faz bem, ela certamente se tornará mais consciente a respeito de sua performance. (V) (F)
5. Ao dar um feedback corretivo com o objetivo de modificar um comportamento de alguém, não deixe que a outra pessoa assuma total responsabilidade pelo que fez. (V) (F)
6. Ao dar feedback, você deve ir fundo nos detalhes e concentrar-se em comportamentos específicos, e não se basear em atitudes genéricas. (V) (F)
7. O feedback corretivo deve ser empregado para modificar um comportamento ineficaz ou inadequado. (V) (F)
8. Apesar de não ser prejudicial quando empregado de forma apropriada, o feedback corretivo não é uma experiência particularmente agradável. A pessoa que o recebe ficará, no mínimo, na defensiva ou, então, constrangida. (V) (F)
9. Ao dar um feedback positivo, descreva com clareza o comportamento e/ou os resulta-

¹ Feedback é uma avaliação, resposta, retorno ou comentário dado a alguém sobre seu desempenho ou comportamento. Pode ser positivo, quando reforça um comportamento aprovado, ou de adequação (corretivo), quando indica a necessidade de mudança.

dos gerados pelo tipo de comportamento que você gostaria de ver repetido. (V) (F)

10. O feedback corretivo funciona melhor quando aplicado a comportamentos específicos e imediatamente após o ocorrido. (V) (F) (p.10-11).

Com exceção dos itens 2 e 5 (falsos), todos os outros são verdadeiros.

O autor menciona que as técnicas apresentadas no livro não se resumem ao ambiente profissional, mas podem ser aplicadas em todas as áreas da vida.

Cap. 1: A experiência

O autor simula a situação de um gerente que enfrenta problemas no trabalho e em casa, e precisa ir a uma reunião com a diretoria, mas que preferia focar em suas demandas de trabalho.

A reunião era uma consultoria sobre gerência. A consultora pede aos presentes que completem a frase “o maior problema que um gerente enfrenta é conseguir que sua equipe...” (p.13).

As respostas variam entre fazer o que tem que ser feito sem reclamar, até precisar que a equipe acerte na primeira tentativa.

O participante que preferia focar em suas funções menciona que “não importa quanto meus funcionários pareçam saber, é difícil conseguir que façam o que é preciso ser feito” (p.14).

Ela pergunta de quem é a responsabilidade, se do funcionário ou da gerência. Todos refletem. Não há respostas.

A consultora combinou com a diretoria e os demais participantes de ignorarem por uma hora o gerente, já mencionado, que tinha se ausentado por alguns instantes para realizar uma tarefa fictícia. Ao final desse tempo, eles descobririam como o gerente se sentiu ao ser ignorado. Os demais participantes não tinham autorização para falar, olhar ou se dirigir ao gerente. Ele precisaria ser completamente ignorado.

Durante o “gelo”, o funcionário ficou bastante frustrado e chateado e comentou sobre isso. O objetivo da palestrante era demonstrar o que se passa no coração de uma pessoa privada de todo e qualquer tipo de feedback, então pergunta:

E se você, na posição de funcionário, não recebesse nenhum feedback do seu trabalho durante uma hora, uma semana

ou até mais tempo, qual seria seu nível de produtividade ao desempenhar suas funções? (...)Você se sentiria motivado? Tomaria iniciativa no seu trabalho? Qual seria a possibilidade de você recusar uma oferta de outra empresa? (p.17).

Na sequência, o capítulo fala sobre a importância do feedback na produtividade das pessoas e o quanto o feedback é essencial em todas as relações, pois ele é “a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia a dia” (p.17).

Ao final, é feita a provocação: quantos problemas na nossa vida profissional e pessoal podem estar relacionados ao nosso estilo de nos comunicarmos e na ausência de feedbacks positivos?

Cap. 2: O toque de despertar

Segundo o autor, os feedbacks são essenciais na vida das pessoas. Nesse capítulo, apresenta estratégias para dar feedbacks no trabalho:

1. Elaboração de um plano
2. Abordagem específica
3. Foco em comportamentos
4. Escolha de hora e local
5. Feedback equilibrado
6. Feedback relevante
7. Técnicas eficientes
8. Estilo eficaz
9. Descrição de sentimentos
10. Capacidade de ouvir (p.22)

A primeira dimensão é a “**Elaboração de um plano**”. Ou seja, refletir sobre o que deve e quer dizer, dando o feedback com exemplos claros, sabendo ouvir e argumentar a respeito.

“A segunda dimensão se relaciona à ‘**Abordagem específica**’, o que implica saber o que de fato aconteceu para apresentar exemplos claros e compreensíveis, sem ter que ficar levantando suposições” (p.23).

A terceira dimensão, “**Foco em comportamentos**”, diz que o feedback eficiente não diz respeito à personalidade, atitudes ou a preconceitos, mas, sim, em comportamentos específicos que podem ser analisados e mensurados.

A quarta dimensão, “**Escolha de hora e local**”, se refere “à agilidade com que o retorno deve ser dado e ao local apropriado para isso” (p.23). O feedback corretivo nunca deve ser feito em público, nem demorar a acontecer após o ocorrido.

“**Feedback equilibrado**” é a dimensão seguinte, que trata do equilíbrio entre o retorno positivo e o corretivo.

“**Feedback relevante**” é saber se relacionar com os outros, expressar uma opinião sem se exaltar ou exagerar. Trata-se de ser objetivo e permanecer calmo. Os acontecimentos do aqui e agora são mais importantes do que os de muito tempo atrás.

Já a sétima dimensão tem a ver com a utilização de “Técnicas eficientes”, como ir direto ao assunto, estabelecer contato visual e focar nas questões essenciais. “Estilo eficaz” é a oitava dimensão, cujo foco é a criação de uma abordagem pessoal na hora de dar feedback. um estilo eficaz requer algum tempo para ser desenvolvido e inclui a prática de não dar conselhos a menos que a pessoa solicite. A dimensão seguinte é “Descrição de sentimentos”, o que pode ser complicado para quem tem dificuldade de demonstrar o que sente. Nossos sentimentos são importantes, além de serem poderosos e impactantes quando combinados com uma mensagem de feedback” (p.23).

“**Capacidade de ouvir**” consiste em encorajar a outra pessoa a expressar seu ponto de vista e escutar de fato o que ela está dizendo. “Isso requer a habilidade de fazer perguntas genéricas que estimulem a outra pessoa a dizer o que pensa” (p.23).

“OA (oportunidade de aprimoramento) é uma área em que qualquer progresso aumentaria significativamente nossa eficácia na conquista de um objetivo” (p.24). Os nossos pontos fracos na hora de dar um feedback são as nossas OAs. Segundo o texto, há cinco princípios básicos sobre feedback:

1. A qualidade de qualquer relação, seja profissional ou pessoal, depende da qualidade e da quantidade de feedbacks que cada indivíduo recebe do outro. Se o feedback for pobre, a relação será igualmente pobre. Se for crítico ou ofensivo, assim será a relação. Mas, se for positivo, a relação também será positiva.

2. Executivos, gerentes e até mesmo supervi-

sores ignoram o fato de que a cordialidade é um tipo fundamental de feedback. O que alguns podem considerar como algo irrelevante ou papo furado desnecessário é, na verdade, um feedback de grande valor para a maioria das pessoas. Isso se aplica tanto a seus colaboradores e colegas como também a amigos e familiares.

3. O contato visual é um tipo de feedback. Quando não fazemos contato visual, é como se estivéssemos dizendo: “Você não é importante o bastante para que eu perca meu tempo olhando para você.”

4. Algumas pessoas demandam mais feedback do que outras. Dizemos que elas são de “**manutenção alta**” porque precisam de muita atenção e disponibilidade. Com frequência, evitamos dar a essas pessoas qualquer espécie de retorno porque temos medo de que, quanto mais lhes dermos, mais irão querer. Mas, ao negarmos feedback a uma pessoa de “manutenção alta”, estamos de fato piorando, e não melhorando a situação.

5. Sonegar feedback a alguém é uma espécie de castigo psicológico (p.25-26).

Cap. 3: O balde de feedback

Segundo o autor, todos temos um balde de feedback no nosso coração. Toda vez que recebemos um feedback — positivo ou negativo — ele vai para esse balde. Porém, nossos baldes possuem furos.

Quando recebemos um feedback e ele vai para o balde, ele logo se esvai por causa dos furos. Se não recebermos mais nenhuma devolutiva, esse balde ficará vazio novamente. Alguns dos furos dos nossos baldes foram feitos por nós, mas outros podem ter sido feitos por outras pessoas.

“**Como será que os furos vão parar em nossos baldes?**” Nesse sentido, há dois tipos de fontes para os furos: internas e externas.

INTERNA:

1. Nós mesmos

EXTERNA:

1. Pais;

2. Amigos;

3. Família;

4. Chefes;

5. Colegas de trabalho (p.31).

“**Como as pessoas se comportam quando seus baldes estão vazios?**” e “**Quais são os indícios de que o balde de alguém está vazio?**”

“As pessoas, em sua maioria, não sabem quando seus baldes estão vazios. É um sentimento ou uma emoção, algo que não conseguimos reconhecer nem compreender” (p.32). Assim, os comportamentos que indicam baldes vazios são:

1. Baixo nível de produção/desempenho;
2. Dificuldade de relacionamento;
3. Pouca iniciativa;
4. Linguagem corporal.

“O que pode ser feito para tapar os furos no balde de uma pessoa?” Estabelecem-se então métodos para tapar furos em um balde:

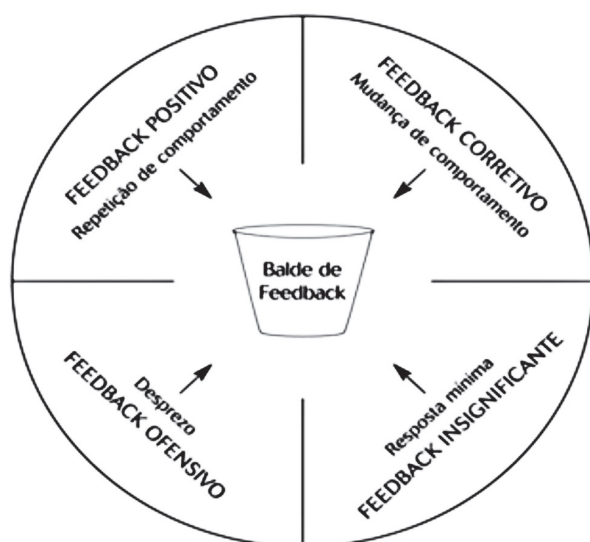
1. Desenvolver maturidade emocional;
2. Dar feedback de qualidade;
3. Elogiar e reconhecer;
4. Comemorar as realizações;
5. Delegar o poder de tomar decisões (p.35).

“...Os líderes que são eficazes no trabalho em geral são eficazes primeiro em casa” (p.36). Portanto, precisamos estar atentos em como andam os baldes de feedback das pessoas da nossa vida pessoal.

Segundo o texto, as causas dos problemas pessoais e profissionais podem ser bastante similares e concentrar-se na resolução dos problemas em um aspecto da vida pode contribuir para a solução dos problemas nas demais áreas da vida.

Cap. 4: Tipos de feedback

Os quatro tipos de feedback são: **positivo**, **corretivo**, **insignificante** e **ofensivo**.



A função básica do **feedback positivo** é reforçar um comportamento que desejamos

que se repita. Ou seja, quando alguém realiza algo que nos agrada, é importante fazer um depósito bem forte e positivo no balde de feedback dessa pessoa. Se esse reforço não for dado, é possível que o comportamento não venha a se repetir.

A função do **feedback corretivo** é modificar um comportamento. Ou seja, se o comportamento de uma pessoa precisa mudar, a melhor chance de fazer com que isso aconteça é dando um feedback corretivo. Sem o devido treino, muitos não conseguem dar um feedback corretivo de maneira eficaz.

O **feedback insignificante** é tão vago ou genérico que a pessoa que o recebe não tem certeza de seu propósito. Ele gera uma resposta mínima por parte da outra pessoa.

Todos os outros tipos de feedback que não se propõem a reforçar um comportamento positivo ou corrigir uma postura inadequada se encaixam na categoria de **feedback ofensivo**.

“O tipo de feedback que escolhemos determina a resposta que obtemos” (p. 40). Quando deixamos de dar feedbacks em uma relação, a confiança entre as pessoas deixa de existir. A **confiança** está atrelada a três importantes questões: **comunicação**, **compreensão** e **respeito**.

Oferecer feedback eficiente é uma das técnicas mais poderosas de comunicação. Quando melhoramos nossas habilidades de feedback, estabelecemos um processo de compreensão, respeito e confiança em uma relação. É esse o poder que esses conceitos têm (p.44).

O autor frisa que em casos em que foi oferecido um feedback ofensivo, ou uma ausência de feedback, um pedido de desculpas pode potencializar a relação de confiança nas relações. “Às vezes, a melhor forma de possibilitar um novo começo é admitir os erros do passado e ir em frente, com comportamentos mais produtivos” (p.45).

Cap. 5: O brilho ofuscante do óbvio

O brilho ofuscante do óbvio é descrito no livro como a sensação de perceber algo que estava em sua frente, como, por exemplo, um funcionário se sentir desmotivado depois de ter sido privado de qualquer tipo de feedback.

O capítulo aborda como o gerente se posicionou com o funcionário após o reconhecimento de seu erro: excesso de críticas, feedback ofensivo, falta de comunicação. O capítulo descreve o almoço de desculpa do gerente ao funcionário.

Pontos principais abordados no capítulo:

Reconhecimento do Erro: Reconhecimento de abordagens baseadas em críticas excessivas e falta de apoio, que prejudicam o desempenho dos funcionários.

Reflexão e Empatia: Identificar o sofrimento e dificuldades das pessoas no trabalho e na vida pessoal. A importância do feedback positivo, tanto no trabalho quanto na vida pessoal.

Comunicação: Criar um ambiente que deixe a pessoa confortável quando for ter uma conversa difícil ou séria. Pedir desculpas formalmente.

Feedback Positivo e Transparência: A importância de encher o balde com feedbacks positivos.

Cap. 6: O que deve ser reforçado

No feedback é importante considerar três coisas básicas que podem ser reforçadas: **aparência, ações e personalidade**. Ao dar feedbacks a uma pessoa, como um filho, por exemplo, é importante que não seja dada ênfase em apenas um desses aspectos. É preciso que haja um reforço positivo nos três campos, pois isso é importante para o senso de valor do indivíduo.

Cap. 7: Reforçando o positivo

A maioria das pessoas acha que sabe tudo sobre feedback positivo, mas a verdade é que muita gente não usa essa ferramenta de maneira eficaz. As pessoas dão feedback insignificante e acreditam que as consequências serão maravilhosas, o que raramente acontece (p. 62).

Os três elementos do **feedback positivo**:

1. **O que é:** É um feedback mais poderoso, e mais eficaz, pois reforça os **comportamentos** e os **resultados**, dois elementos que desejamos manter.

2. **O que não é:** Não é insignificante, com elogios vazios, como “é isso aí”, “muito bem”, “parabéns”. Esse tipo de feedback não deixa claro quais comportamentos estão sendo reforçados e nem o que se espera de repetição. “Todos

esses comentários são ótimos e muitas pessoas se sentem melhor depois de ouvir esse tipo de observação. O problema é que eles carecem do poder e precisamos empregá-los muitas vezes para provocar a reação que queremos” (p.68).

3. **Como dar:** Há quatro passos para dar um feedback positivo eficaz. Os quatro passos do feedback positivo são:

1. *Descreva um comportamento específico;*
2. *Descreva as consequências do comportamento;*
3. *Descreva como você se sente em relação ao comportamento; e*
4. *Descreva por que você se sente dessa forma (p.69).*

“As consequências do comportamento de uma pessoa podem ser entendidas com maior clareza pela forma como essa conduta influencia os outros” (p.69).

Cap. 8: Feedback corretivo: o mais difícil de todos

“Existem duas alternativas quando se quer dar feedback positivo no trabalho — reforçar o que a pessoa é ou o que ela faz” (p.72).

Dar feedback é um desafio, pois precisamos entender as outras pessoas e a maneira como elas reagem para aprimorar nossa capacidade de dar retorno. “Ser capaz de fazer uma ‘leitura’ das outras pessoas não é uma habilidade inata, mas algo que precisamos desenvolver. Portanto, me digam: como um supervisor, um pai ou uma mãe sabem se é melhor reforçar o comportamento ou a pessoa?” (p.72). O ideal é que se faça as duas coisas, em proporções semelhantes.

Os dois tipos de feedback são importantes e:

É preciso tempo e prática para poder discernir o quanto de reforço de um comportamento é necessário em comparação com o reforço dos traços de personalidade desejáveis. Talvez isso seja confuso porque os dois tipos são necessários. O desafio é decidir quando utilizar cada um deles.

“Muitas pessoas tentam corrigir o comportamento dos outros por imposição ou persuasão. Se esses dois métodos falham, lançam mão da ameaça” (p.75).

Métodos tradicionais para corrigir um comportamento: Imposição; Persuasão; e Ameaça. Importante saber que imposição, persuasão e ameaça não são métodos eficazes para modificar comportamentos. Mudar um comportamento é um processo que, às vezes, pode ser lento. Tem ocasiões que mesmo com feedbacks corretivos não funciona. A ideia é usar todas as estratégias que dispomos.

Assim temos o **passo-a-passo** do feedback corretivo:

O primeiro passo é tentar conseguir a mudança por meio dos feedbacks positivos. “Ao primeiro sinal de que um comportamento precisa ser modificado, geralmente é uma boa estratégia usar o feedback positivo antes de qualquer coisa” (p.76). Caso a estratégia falhe, há cinco caminhos para aplicar um feedback corretivo. O ideal é só seguir para o próximo passo, caso o anterior tenha falhado.

Cinco passos para corrigir um comportamento:

1. Tente dar feedback positivo antes de qualquer coisa: Os comunicadores eficazes sempre tentam usar o feedback positivo em primeiro lugar. Se não der certo, o próximo passo é usar o feedback corretivo. Se não funcionar, a saída é lançar mão da disciplina (p.77).

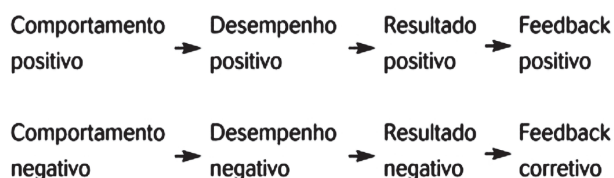
2. Faça perguntas cuidadosamente orientadas: Faça perguntas que permitam que você conduza a discussão sem que pareça supercontrolador. As perguntas fazem a outra pessoa falar e direcionam a discussão que você está propondo [...]. A pessoa que faz as perguntas é sempre quem controla a direção da conversa. É por isso que me refiro a essa técnica como questionamento orientado (p. 82).

3. Diga claramente qual a mudança necessária: Seja claro no que quer que mude, dê exemplos. Clareza não significa ser rude ou insensível. Ouça o que a pessoa tem a dizer e diga o porquê a mudança é necessária.

4. Aplique a disciplina apropriada: Todos sabem por experiência própria que, em situações específicas, é necessário e apropriado aplicar uma boa dose de disciplina. O contrário pode gerar um clima permissivo, que traz consequências negativas. E lidar com essas consequências é um problema completamente diferente (p.77)

5. Estabeleça um limite: Não estamos fazendo nenhum treinamento sobre como aplicar disciplina, mas a melhor forma de fazer isso é dizer ao colaborador que você está num beco sem saída e que, se ele não corrigir o problema imediatamente, só restará uma opção. Nesse momento, deixe-o refletir sobre qual seria tal opção. As hipóteses de punição imaginadas por ele são, em geral, muito maiores do que suas intenções de fato (p.77).

“É importante compreender como o feedback deve ser aplicado e quando devemos usar o positivo ou o corretivo. O motivo pelo qual precisamos apoiar ou corrigir comportamentos é que eles influenciam o desempenho, que afeta os resultados” (p.78).



“Se o feedback positivo não funcionar, passe para o corretivo. Se o feedback corretivo não funcionar, estabeleça um limite com um nível adequado de disciplina” (p.79).

Existem situações em que oferecer feedback positivo e fazer perguntas não causarão a desejada mudança de comportamento. Nesses casos é preciso usar uma técnica direta, que funcione exatamente quando as outras falharem. Essa técnica é bem parecida com a técnica do feedback positivo.

Dando explicações claras e diretas para mudar um comportamento:

1. Descreva um comportamento específico;
2. Descreva as consequências do comportamento;
3. Descreva como você se sente em relação ao comportamento;
4. Descreva por que você se sente dessa forma; e
5. Descreva o que precisa ser mudado (p. 83).

“Uma compreensão mais aprofundada sobre o feedback corretivo nos permite fazer escolhas. E são essas opções que nos garantem mais eficácia tanto nas relações de trabalho quanto nos relacionamentos pessoais” (p.84).

Cap. 9: O desafio é fazer acontecer

O último capítulo do livro aborda o auto feedback, que é dar a si mesmo feedbacks positivos, pois “pensamentos positivos geram comportamentos positivos” (p.89).

A escolha entre o tipo positivo e o ofensivo pode influenciar a maneira como você se comporta.

O restante do capítulo apresenta o encerramento da consultoria sobre feedback, em que os participantes disseram como o treinamento os afetou.

Este livro é uma excelente fonte de técnicas para desenvolver um plano realista para melhorar a maneira como você dá feedback às outras pessoas.

QUESTÕES

1. Segundo o texto, ao se deparar com uma situação em que um funcionário apresenta uma postura inadequada, o correto é:

- Dar a ele um feedback corretivo assim que o comportamento desviante for notado.
- Entender que o funcionário pode estar passando por algum problema e ter empatia, aguardando a situação do funcionário se resolver.
- Reforçar os pontos positivos do funcionário, oferecendo a ele feedbacks positivos antes de tomar qualquer outra atitude, pois isso já concretiza mudanças significativas.
- Fazer uso de recursos como intimidação, persuasão e ameaça.

e) Passar mais tempo com o funcionário, dar atenção a ele e entender as motivações para o comportamento.

2) A relação de confiança entre duas pessoas está associada a quais elementos:

- Comunicação, compreensão e respeito.
- Comunicação, hierarquia e desprezo.
- Hierarquia, isolamento e disciplina.
- Comunicação, empatia e disciplina.
- Silenciamento, compreensão e liderança.

3) Valendo-se do conceito de que existem quatro tipos de feedback, sendo eles **positivo, corretivo, insignificante** e **ofensivo**. É correto afirmar que:

- O feedback positivo é utilizado apenas quando se quer programar determinado comportamento, visando à repetição.
- A maior parte das pessoas oferece feedbacks insignificantes acreditando que estão oferecendo feedbacks positivos.
- O feedback corretivo deve ser aplicado tão logo se perceba um comportamento inadequado.
- O feedback ofensivo refere-se apenas a feedbacks com o uso de ofensas e xingamentos.
- O feedback ofensivo só deve ser utilizado quando todos os outros tipos de feedbacks falharem.

***CONHECIMENTOS
ESPECÍFICOS - PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO BÁSICA I***

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Elaborado por
Eduardo dos Reis Marcelino Neto.

*Tem Mestrado em Educação: Currículo pela PUC-SP,
Coordenador Pedagógico na PMSB e Professor de Língua
Portuguesa da Rede Estadual de Ensino.*

Parte I
Metodologias ativas por uma
aprendizagem mais profunda

José Moran

A aprendizagem é um processo contínuo e ativo, presente desde o nascimento e ao longo da vida, caracterizando-se por enfrentar desafios e explorar trilhas flexíveis, tanto nos âmbitos pessoal, social e profissional. Aprendemos a partir de situações concretas e também de teorias testadas na prática. A aprendizagem ativa não visa apenas adaptação à realidade, mas também a transformação dela. É um processo indutivo e dedutivo, que se dá por questionamento, experimentação e reflexão. A metodologia tradicional, focada na transmissão de teoria, tem dado espaço à aprendizagem por experimentação, que é mais eficaz para uma compreensão profunda.

A aprendizagem profunda requer prática frequente, ambientes ricos em estímulos multis sensoriais e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Os processos de aprendizagem são contínuos, híbridos e podem ocorrer em diversos contextos, tanto formais quanto informais. O ensino regular convive com outras formas de aprendizagem mais abertas e adaptadas às necessidades individuais. A aprendizagem ativa promove a flexibilidade cognitiva, permitindo que os indivíduos se adaptem a novas situações e superem modelos mentais rígidos. Modelos como a aprendizagem maker e por design refletem essa abordagem ativa e personalizada.

A personalização da aprendizagem é vista como um movimento de construção de trilhas que façam sentido para o aluno, com foco em seu projeto de vida. Isso é alcançado por meio de metodologias ativas, que permitem ao aluno ser protagonista em seu processo de aprendizagem, enquanto conta com a orientação de mentores. O papel do professor, nesse contexto, é o de orientar e motivar,

transformando o ensino em um processo constante de pesquisa e experimentação.

Os modelos híbridos de aprendizagem, que combinam abordagens ativas e digitais, oferecem uma flexibilidade que é fundamental para o aprendizado atual. A personalização é um processo que deve levar em consideração os interesses e necessidades dos alunos, permitindo que eles escolham seus próprios percursos de aprendizagem. Ferramentas como plataformas adaptativas e tutoria personalizada são fundamentais nesse processo.

Por fim, a aprendizagem compartilhada, que ocorre em redes de interação com pessoas e contextos diversos, amplia os horizontes do aluno e potencializa sua aprendizagem. A cocriação, colaboração e o empreendedorismo são aspectos importantes dessa abordagem, que busca integrar o conhecimento com a realidade social. As metodologias baseadas em projetos e problemas, aliadas à aprendizagem-serviço, mostram-se eficazes na educação, trazendo soluções reais para desafios concretos.

A aprendizagem por tutoria envolve o apoio de profissionais mais experientes, como professores ou mentores, que orientam o aluno a ir além do que seria possível sozinho ou em grupos. Eles ajudam a personalizar a aprendizagem, desenhando estratégias que facilitam o aprendizado entre pares e ampliam a visão de mundo do aluno. No contexto atual, o papel do professor é mais flexível, pois ele não precisa estar o tempo todo presente para ensinar, e a combinação de aprendizagem personalizada, grupal e tutoria é fundamental. A educação formal deve integrar as oportunidades de aprendizagem informais que acontecem fora da escola, como cursos online e tutoriais, criando um projeto pedagógico mais adaptável.

A aprendizagem ativa pode ser estimulada por diversas técnicas, como a aprendizagem baseada em projetos, investigação e problemas. Nesses modelos, os alunos desenvolvem habilidades de pesquisa e solução de problemas com o auxílio de tutores e professores. Isso permite que os alunos se envolvam em desafios reais, ampliando suas competências intelectuais, emocionais e comunicacionais. A educação baseada em problemas (PBL) ou projetos (ABP) incentiva os alunos a buscar soluções para questões complexas, aplicando metodologias indutivas e dedutivas.

A aula invertida, uma técnica que inverte a ordem tradicional de ensino, pode ser uma estratégia eficaz. Nela, os alunos estudam o conteúdo básico fora da sala de aula, por meio de materiais como vídeos e textos, e depois aplicam esse conhecimento em atividades supervisionadas e projetos em grupo. Essa abordagem permite que o professor atue como mediador, personalizando a aprendizagem para as necessidades individuais dos alunos, e promove um aprendizado mais autônomo e flexível.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é inspirada nos princípios da escola ativa e do método científico, visando um ensino integrado, onde os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas profissionais. Organiza-se em temas, competências e problemas com complexidade crescente, sendo discutidos em grupos tutoriais. As fases da PBL na Harvard Medical School incluem: **identificação e formulação de hipóteses, coleta de dados, aprendizado autônomo, e síntese da aprendizagem com avaliação.**

A aprendizagem baseada em projetos envolve os alunos na resolução de problemas ou desenvolvimento de projetos conectados à sua realidade. Durante o processo, lidam com questões interdisciplinares, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e criativo. A avaliação considera o desempenho durante as atividades e entrega do projeto, com reflexões e feedbacks. Os projetos podem resultar em produtos concretos ou não, sendo avaliados conforme a sua capacidade de aplicação de conhecimento. A metodologia favorece a aprendizagem colaborativa e a identificação de problemas reais pela observação dos alunos.

Os projetos efetivos, segundo o Buck Institute for Education, incluem atributos como o envolvimento do aluno em conceitos centrais, utilização de ferramentas essenciais, exigência de feedback e cooperação. Existem diferentes modelos de implementação: de curta duração, em uma disciplina, ou mais complexos, interdisciplinares, com duração mais longa. Além disso, os projetos podem ter diferentes objetivos, como pedagógicos, científicos ou criativos. O design thinking, centrado nas necessidades do usuário, é uma metodologia usada em projetos de investigação e criação.

Os projetos bem elaborados promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e socio-

emocionais, mobilizando habilidades em todas as etapas: **motivação, brainstorming, organização, registro e reflexão, produção e apresentação**. As metodologias ativas são essenciais para superar métodos tradicionais, desenvolvendo atividades que sensibilizam e engajam os estudantes.

Os projetos podem ser desenvolvidos dentro de uma disciplina ou de forma interdisciplinar, estimulando a percepção de conexões entre os saberes. Projetos interdisciplinares, principalmente os de aprendizagem-serviço, envolvem problemas reais da comunidade, permitindo aos alunos contribuir com soluções concretas. A aprendizagem por histórias, simulações e jogos também é destacada como importante, favorecendo a motivação e o aprendizado. Jogos como o Minecraft e plataformas adaptativas como o Duolingo são utilizados para tornar a aprendizagem mais envolvente.

As metodologias ativas favorecem um conhecimento profundo e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. O papel do professor é expandido para o de mentor e orientador, sendo crucial uma aprendizagem que relacione os interesses e necessidades dos alunos com o conteúdo curricular. A combinação de aprendizagem personalizada, em grupos e mediada por mentores contribui para o sucesso educacional.

Finalmente, as escolas devem se transformar em espaços que incentivem o protagonismo dos alunos, com currículos mais flexíveis, integradores e adaptados às suas necessidades, utilizando metodologias ativas, tecnologias digitais e modelos híbridos. O objetivo é criar uma aprendizagem significativa que prepare os alunos para desafios reais e seu projeto de vida.

A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia

José Armando Valente

Nos últimos tempos, especialmente no ensino superior, os estudantes têm demonstrado um comportamento distinto em sala de aula, em parte devido ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Como resposta, as instituições de ensino superior têm investido em recursos tecnológicos e na formação de professores para acompanhar essa mudança. Contudo, é es-

sencial focar nas novas possibilidades de expressão e comunicação proporcionadas pelas TDIC, que podem contribuir para novas abordagens pedagógicas, como animações e novos letramentos, além de contextos educacionais que vão além da sala de aula.

As metodologias ativas, que se opõem ao ensino tradicional centrado no professor, são alternativas que promovem a participação do aluno. Ele assume um papel ativo, resolvendo problemas e desenvolvendo projetos, o que contribui para a construção do conhecimento. A **sala de aula invertida** é um exemplo dessas metodologias, onde o conteúdo é estudado online antes da aula, e o tempo presencial é dedicado a atividades práticas, como discussões e projetos. Isso permite que o professor monitore o progresso do aluno e personalize o processo de aprendizagem.

Essas metodologias ativas estão cada vez mais sendo implementadas com o auxílio das TDIC, resultando no ensino híbrido, que combina momentos online e presenciais. As tecnologias digitais têm permitido a transformação dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo novas formas de interação e personalização do aprendizado. O uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, está sendo cada vez mais comum, especialmente em universidades renomadas, e tem mostrado resultados positivos, como a redução das taxas de reprovação e evasão.

A personalização da aprendizagem, em que o ensino é adaptado às necessidades e interesses de cada aluno, também tem ganhado destaque. As TDIC são fundamentais nesse processo, pois permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e ajustados às particularidades de cada estudante. A aprendizagem personalizada visa atender às necessidades individuais dos alunos, preparando-os de forma mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo.

Na aprendizagem diferenciada, os objetivos acadêmicos são os mesmos para todos, mas a instrução é ajustada conforme as necessidades e preferências dos alunos. Na aprendizagem individualizada, os alunos avançam no currículo a ritmos diferentes. Já na aprendizagem personalizada, o aluno participa ativamente da criação das

atividades, que são adaptadas aos seus interesses e curiosidades. Essa última abordagem é mais desafiadora de implementar.

As tecnologias desempenham um importante papel na personalização, facilitando a interação, a coleta e análise de dados dos alunos, e proporcionando acesso a recursos online. Além disso, o próprio aluno pode contribuir para o processo ao aprender a gerenciar sua aprendizagem e identificar práticas que melhor se adequem ao seu estilo. Esse processo é uma via de mão dupla, onde o professor deve conhecer o aluno e o aluno deve se autoconhecer.

A personalização também envolve o conceito de “jeito da madeira”, que pode ser ilustrado com a experiência de observar trabalhadores rachando lenha. Os lenhadores estudavam as rachaduras naturais da madeira e posicionavam a cunha no local mais adequado, facilitando o trabalho. De maneira semelhante, na educação, os professores deveriam identificar as “rachaduras de aprendizagem” dos alunos, ajustando as atividades de acordo com suas necessidades e características. Isso exige uma leitura cuidadosa do processo de aprendizagem, algo que pode ser auxiliado pelas tecnologias, mas que também depende da percepção subjetiva do educador.

A dificuldade em “ler as rachaduras de aprendizagem” decorre da falta de termos e de reflexão sobre o processo de aprender (PAPERT, 1985). Além disso, o sistema educacional carece de ações que ajudem tanto os alunos quanto os professores a identificar e explorar essas rachaduras. O conhecimento sobre as “rachaduras” facilitaria a escolha das melhores estratégias de aprendizagem, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada.

Os alunos escolhem os temas dos projetos conforme seus interesses, sendo a única exigência que os temas estejam relacionados à comunicação social e utilizem mídias. Durante o processo, o professor atua como mediador, fornecendo orientações sobre a aplicação de normas e técnicas, além de promover discussões sobre os projetos de pesquisa.

A implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem personalizada, é uma tendência crescente no ensino superior.

Embora existam desafios, as experiências do curso de midialogia da UNICAMP têm mostrado bons resultados, com os alunos desenvolvendo competências valiosas e criando projetos inovadores. Além disso, essas experiências têm sido utilizadas em pesquisas acadêmicas, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica.

O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura

Marcelo Ganzela

O ensino de literatura é tradicionalmente abordado de duas maneiras distintas: uma focada na teoria literária e nas escolas literárias, e outra na interpretação de textos literários. O ensino teórico aborda conteúdos como conceitos de literatura, gêneros, figuras de linguagem, e história literária, muitas vezes destacando aspectos externos ao texto, como vida do autor, contexto histórico e movimentos artísticos. Já a abordagem interpretativa privilegia a análise detalhada das obras, com o professor guiando os alunos a compreenderem o conteúdo da obra literária.

Em ambos os casos, a prática pedagógica tende a ser expositiva, seja na transmissão de conhecimentos teóricos, seja na apresentação de interpretações estabelecidas. No entanto, as metodologias podem variar entre aulas expositivas, onde o professor transmite informações de maneira direta, e aulas dialogadas, que incentivam a construção coletiva de interpretações por meio de discussões em sala de aula.

Ao pensar em inovação no ensino de literatura, é necessário refletir sobre as práticas metodológicas. A inovação disruptiva, que propõe mudanças radicais no processo de ensino e aprendizagem, contrasta com a inovação sustentada, que introduz práticas inovadoras dentro de sistemas mais tradicionais. Ambas são importantes, pois, enquanto as disruptivas podem transformar o ensino de maneira mais ampla, as sustentadas proporcionam melhorias dentro do sistema existente.

Tecnologias digitais podem apoiar o ensino de literatura de várias formas. Elas podem ser usadas como repositórios de conhecimento, fornecendo informações sobre o contexto da obra, análises, resenhas e outras fontes relevantes. Também podem facilitar a interação entre leitores, permitindo

discussões síncronas ou assíncronas, além de incentivar a produção de novos conhecimentos, como resenhas e textos multimodais, promovendo um processo de coautoria contínuo.

Essas metodologias e ferramentas tecnológicas, ao contrário do que muitos temiam, têm o potencial de aproximar as pessoas, possibilitando um aprendizado mais colaborativo e dinâmico, mantendo a riqueza da experiência literária enquanto envolve os alunos de maneira ativa.

O uso de tecnologias digitais tem colaborado para sensibilizar o indivíduo, permitindo que o professor de literatura se aproprie dessas ferramentas para promover a educação por meio da sensibilidade. Inicialmente, no curso de Letras, as experiências com tecnologias digitais nas disciplinas de literatura eram simples, usando plataformas como o Moodle para disponibilizar materiais e promover atividades de pesquisa. Embora essas ferramentas facilitassem as aulas, não eram essenciais, pois as mesmas atividades poderiam ser feitas sem o uso da tecnologia.

A experiência mais significativa surgiu quando o estudo da ciberpoesia exigiu uma reflexão mais profunda sobre as linguagens digitais. Poemas como os de Samir Mesquita, que só faziam sentido em sua versão digital, revelaram o potencial transformador das ferramentas tecnológicas. A introdução de recursos como fóruns, glossários colaborativos e a disponibilização de materiais em diferentes formatos trouxe benefícios concretos, estimulando os alunos a interagir de forma mais autônoma e a participar ativamente na construção de seu aprendizado.

A integração da web como ferramenta de interação também gerou experiências enriquecedoras, como a realização de bate-papos síncronos com autores e especialistas via Skype. Esses encontros ampliaram a compreensão dos estudantes sobre os textos e permitiram um diálogo mais próximo com os autores, aumentando o envolvimento dos alunos com o conteúdo estudado.

Além disso, as ferramentas digitais possibilitaram a criação de projetos colaborativos, como o uso de wikis e o Padlet, para sistematizar descobertas e ampliar o repertório dos alunos. Em uma atividade, por exemplo, os estudantes pesquisaram livros infantojuvenis e, com o uso

de celulares, criaram um mural coletivo das suas impressões.

Essas experiências revelam que, ao incorporar tecnologias, o ensino de literatura se torna mais dinâmico, colaborativo e personalizado, estimulando o protagonismo dos estudantes e permitindo que cada um trace seu próprio caminho no aprendizado. A adoção de uma postura mais descentralizada e dialógica por parte do professor, somada ao uso de metodologias ativas, tem permitido uma abordagem mais inovadora e eficaz, acompanhando as transformações do mundo digital.

Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática

Marta de Oliveira Gonçalves

Valdir Silva

Hoje, os alunos possuem maior acesso à informação e não podem ser vistos como pessoas que nada sabem, mas como indivíduos capazes de pesquisar de forma independente. Isso exige uma nova abordagem na formação de professores, que precisa preparar os futuros docentes para lidar com alunos mais autônomos e proativos, que resolvem problemas e desenvolvem projetos como parte do processo de aprendizagem.

A formação de professores deve ir além da metodologia tradicional, em que o professor é o único detentor do conhecimento. O docente precisa atuar como mediador do aprendizado, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe. Nesse novo contexto, o uso de tecnologias, como a internet, oferece grandes possibilidades para a sala de aula invertida, onde os alunos estudam os conteúdos antes das aulas e participam de atividades práticas em sala.

A proposta da sala de aula compartilhada, que reúne alunos de diferentes semestres e conta com a participação de dois professores, exemplifica essa transformação. O espaço é colaborativo, com a disposição das mesas e cadeiras favorecendo a troca de ideias entre alunos e professores. A integração das disciplinas e o uso de tecnologias digitais proporcionam uma aprendizagem mais significativa, em que os alunos se tornam mais críticos e engajados.

Esse modelo também se assemelha ao ensino híbrido, em que os alunos alternam entre atividades online e presenciais. O uso de ferramentas como o Moodle, WebQuest e outras tecnologias facilita o

acompanhamento do aprendizado e a interação dos alunos com os conteúdos. Além disso, o professor, ao adotar uma postura reflexiva e colaborativa, passa a ser mediador do conhecimento, orientando os alunos para que se tornem mais autônomos e preparados para a realidade do mercado de trabalho.

Por fim, esse modelo de ensino exige que os alunos adotem uma postura proativa, se preparando antes das aulas, participando ativamente das discussões e realizando atividades práticas que consolidam o aprendizado. O professor, por sua vez, deve criar um ambiente de mediação, estimulando a curiosidade e a capacidade de pesquisa dos alunos, tornando a sala de aula um espaço dinâmico e colaborativo.

O planejamento e a gestão do tempo e do espaço são cruciais para o sucesso dessas metodologias. Na sala de aula compartilhada, atividades simultâneas para diferentes turmas exigem um planejamento eficaz para que todos os alunos possam colaborar. Quando o professor está atento a um grupo, o outro trabalha de forma colaborativa, o que fomenta a autonomia e a responsabilidade no aprendizado.

A interação entre alunos de diferentes semestres promove troca de experiências, e o modelo de sala de aula compartilhada permite que atividades sejam realizadas de forma colaborativa, atendendo a diferentes níveis de conhecimento. A flexibilidade curricular e a integração das disciplinas favorecem uma aprendizagem mais completa, quebrando a ideia de que as disciplinas devem ser separadas.

Em conclusão, a adoção de metodologias como a sala de aula compartilhada e o ensino híbrido permite novas possibilidades pedagógicas, integra alunos com diferentes perfis e necessidades, e promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. A colaboração entre alunos e professores é fundamental para o sucesso dessas práticas, que, embora desafiadoras, oferecem um caminho promissor para o ensino superior.

Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido

Ivaneide Dantas da Silva

Elizabeth dos Reis Sanada

A formação de futuros professores deve permitir que aprendam tanto conteúdos específicos

quanto metodologias inovadoras, que poderão ser aplicadas em suas práticas pedagógicas. O ensino híbrido, uma abordagem que integra atividades presenciais e online, tem se mostrado uma metodologia promissora para a personalização da aprendizagem. Esse modelo permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, tendo acesso ao conteúdo em qualquer lugar e a qualquer momento. O ensino híbrido também promove uma aprendizagem personalizada, atendendo às diferentes necessidades dos alunos e permitindo a customização do ensino, como defendem Horn e Staker (2015).

A metodologia da rotação por estações, um dos modelos de ensino híbrido, foi aplicada em experiências com alunos de pedagogia. Nessa metodologia, os estudantes alternam entre atividades online, instrução em grupos pequenos e tarefas em sala de aula. Essa abordagem favorece o aprendizado colaborativo, mediado pela tecnologia, e permite uma participação ativa dos alunos. A aprendizagem colaborativa, aliada ao uso de tecnologias digitais, proporciona trocas significativas que ultrapassam as barreiras da sala de aula, permitindo a construção do conhecimento por meio da interação entre os alunos.

Além disso, o planejamento de atividades, com a disponibilização de materiais como vídeos e textos antes das aulas, favorece a antecipação dos conteúdos e otimiza o tempo em sala de aula, possibilitando que os alunos atuem de maneira colaborativa. A abordagem do ensino híbrido também é respaldada pelos estudos de Vygotsky sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, que sugere que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os alunos são desafiados a resolver problemas com o auxílio de colegas mais experientes.

A experiência descrita foi realizada em dois dias de aula, com foco no estudo dos estágios de desenvolvimento propostos por Henri Wallon. O objetivo foi integrar as áreas física, cognitiva, motora e afetiva no desenvolvimento da criança e do adolescente, preparando os futuros professores para uma prática docente mais eficaz e respeitosa ao ritmo de aprendizagem dos alunos. A dinâmica envolveu o uso de ensino híbrido e metodologias ativas, com foco em uma aprendizagem colaborativa e gestão democrática da sala de aula.

Durante as atividades, os alunos foram distribuídos em estações de aprendizagem, com uma delas reservada para os alunos que chegaram atrasados, garantindo que o ritmo dos outros não fosse comprometido. A experiência possibilitou um maior engajamento dos alunos, evidenciado pela maior participação dos estudantes que chegaram atrasados no segundo dia de aula. A distribuição de papéis, tanto em relação aos conteúdos quanto ao controle do tempo e à organização do trabalho em grupo, também favoreceu a colaboração e o aprendizado ativo.

Em relação às resistências e inseguranças dos alunos e professores, a experiência revelou que, apesar das dificuldades iniciais, os participantes conseguiram perceber os benefícios do ensino mais flexível e colaborativo, reconhecendo a importância de integrar teoria e prática. A avaliação e a autoavaliação também contribuíram para a desconstrução de conceitos tradicionais de ensino, favorecendo a autonomia dos alunos e a adaptação dos professores às novas metodologias.

A conclusão do processo envolveu uma socialização dos conteúdos e a construção de um quadro conceitual coletivo, evidenciando o sucesso do ensino híbrido na personalização da aprendizagem e no desenvolvimento de competências críticas e colaborativas dos futuros professores.

Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores

Jordana Thadei

A ação mediadora do professor tem sido um tema central em discussões acadêmicas nos cursos de formação de professores, especialmente na educação básica. A teoria sócio-histórico-cultural, que fundamenta este artigo, oferece importantes contribuições à prática pedagógica, destacando a importância da mediação no processo educativo. Embora a ideia de um professor mediador seja amplamente reconhecida, sua aplicação na prática muitas vezes se distancia do conceito verdadeiro de mediação. A falta de integração entre teoria e prática na formação de professores, junto à influência de modelos tradicionais de ensino, contribui para essa desconexão.

É comum que professores em formação compreendam a importância da mediação, mas

falhem em implementá-la efetivamente em suas práticas pedagógicas. Isso ocorre, em parte, pela falta de uma reflexão profunda sobre como mediar e por que promover uma aprendizagem mediada. Para formar professores mediadores, é essencial não só entender o conceito de mediação, mas também o que está envolvido nesse processo, que inclui conhecimento das diversas dimensões do ensino e da aprendizagem. Além disso, os futuros professores precisam vivenciar experiências de ensino mediado durante sua formação.

A mediação no contexto pedagógico é entendida como uma prática dinâmica, que envolve mais do que a simples transmissão de conteúdo. Ela se caracteriza pela interação entre o ensino e a aprendizagem, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende com seus alunos, refletindo sobre suas práticas e as relações que estabelece. A mediação também se estende ao ensino de conteúdo e ao desenvolvimento de competências, visando à compreensão profunda por parte dos alunos e à promoção de sua autonomia.

A reflexão sobre a mediação também abrange a necessidade de personalização do ensino. O reconhecimento das individualidades dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e suas preferências permite um ensino mais eficaz e envolvente. A personalização do ensino também implica na **adaptação das avaliações**, permitindo que os alunos escolham como demonstrar seu aprendizado, o que contribui para um maior engajamento e satisfação.

O ensino personalizado exige que os alunos se envolvam mais ativamente em suas escolhas de aprendizagem, com a orientação do professor, que atua como mediador. O mediador deve ajudar os alunos a reconhecerem suas capacidades, a identificar os recursos necessários e a alinhar seus objetivos com os do grupo, promovendo um aprendizado colaborativo. Isso envolve uma mudança de postura do professor, que passa a dar mais espaço para outras formas de aprendizagem, como projetos e debates.

A **personalização também requer flexibilidade**, tanto nos recursos utilizados quanto na gestão do tempo e dos espaços de aprendizagem. O professor, como mediador, deve oferecer diferentes caminhos de aprendizagem, como exemplificado pelo **modelo de rotação por estações**, onde os

alunos se revezam em atividades diferentes, colaborando entre si e trocando conhecimentos.

O **modelo de rotação por estações** foi observado em uma experiência de curso de Letras, na qual os alunos analisaram textos e hipertextos, discutiram livros didáticos e exploraram portais didáticos de língua portuguesa. Esse modelo permitiu a troca de conhecimentos, com cada aluno passando por diferentes estações, o que impactou positivamente sua aprendizagem. A observação da aula por um coordenador revelou que, apesar de atividades instigadoras, a atuação do professor ainda estava muito centralizada, mostrando que a descentralização da aula é um processo contínuo.

O professor precisa refletir constantemente sobre sua prática, para integrar novas formas de mediação, conforme as transformações sociais. A mediação do ensino, em constante construção, exige que o professor se adapte às mudanças tecnológicas e sociais, ampliando as formas de ensinar e aprender. O processo de mediação se ressignifica, integrando novas ações e perspectivas, sempre em evolução, de acordo com as necessidades dos alunos e os desafios contemporâneos da educação.

Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica.

Helena Andrade Mendonça

A utilização das tecnologias digitais na escola é um desafio, não só pela apropriação das ferramentas, mas também pelo impacto que elas têm no registro, pesquisa e nos métodos de estudo. O uso dessas tecnologias é um meio para promover a autonomia e a crítica, evitando que o ensino se limite a atender às demandas do mercado. Desde 2012, a escola oferece cursos extracurriculares de Programação e Criação de Jogos Digitais para alunos do 4º e 5º ano, e Mídias Digitais para os alunos do 6º ao 9º ano. As atividades de programação inicial com o Scratch evoluíram para incluir o uso de ferramentas como realidade aumentada, modelagem 3D e robótica.

Além das atividades práticas, a escola também organiza apresentações dos projetos dos alunos, promovendo a troca de conhecimentos e a organização das ideias. A abordagem pedagógica

dos cursos segue os princípios da aprendizagem baseada em projetos (PBL), que se baseia em questões relevantes para os alunos, investigação aprofundada e apresentação de resultados a um público real. Os alunos participam ativamente, muitas vezes propondo e explorando temas com base em seus próprios interesses.

A apropriação tecnológica pode ser entendida em três sentidos. O primeiro se refere à apropriação individual, ou seja, a internalização de uma tecnologia que pode provocar mudanças internas no indivíduo. O segundo envolve a transformação dessa tecnologia, que, uma vez internalizada, é ajustada conforme as necessidades do usuário. O terceiro conceito é a apropriação participativa, onde as pessoas interagem socialmente e modificam o significado da tecnologia, transformando-se no processo.

Além disso, a apropriação da tecnologia nos contextos educacionais propicia mudanças significativas na aprendizagem. A formação dos alunos, com atividades como programação de jogos e o uso de mídias digitais, como a realidade aumentada, permite que eles se apropriem dessas tecnologias, experimentando, sugerindo melhorias e criando novas soluções. O curso de Programação e Criação de Jogos, por exemplo, introduz os alunos ao Scratch e à lógica de programação, incentivando a remixagem de projetos e a participação ativa no desenvolvimento de jogos. Já o curso de Mídias Digitais explora conceitos como realidade aumentada e o uso de aplicativos como Aurasma e QR Codes, permitindo aos alunos criar e compartilhar experiências interativas.

A criação do jogo envolveu questões práticas e de planejamento, mas também exigiu tentar antecipar as reações do outro, o que não é simples. Foram necessárias aproximadamente dez aulas de uma hora para que o trabalho se concretizasse, exigindo dedicação de todos os alunos. Ao verem como seus colegas interagiram com o jogo e suas regras, os alunos puderam perceber ações imprevistas e oferecer ajuda, assumindo um papel diferente do habitual.

Esses espaços fazem parte da cultura digital, permitindo aos alunos uma participação ativa. Incentivar esses espaços na escola valoriza o conhecimento dos alunos e promove uma apropriação

crítica dos recursos digitais, além de fomentar o prazer pelo saber (Buzato, 2010).

Parte II

Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas

Lilian Bacich

O desenvolvimento profissional dos professores, desde a educação básica até o ensino superior, enfrenta desafios tanto no setor público quanto no privado. A introdução de computadores nas escolas não alterou significativamente a metodologia de ensino, pois muitos professores continuaram a ministrar aulas tradicionais, apenas substituindo o quadro de giz pelo computador. A integração eficaz das tecnologias digitais ao currículo é crucial para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, a principal dificuldade reside na predominância de um ensino centrado no professor, que não aproveita plenamente o potencial das tecnologias digitais para transformar o papel dos educadores e dos estudantes em sala de aula.

Estudos indicam que, embora os professores estejam mais confiantes no uso das tecnologias digitais, seu uso ainda é limitado principalmente à preparação de aulas. A pesquisa TIC Educação de 2014 revelou que 96% dos professores utilizam recursos digitais para preparar suas aulas, mas mais da metade sente falta de preparação para usar essas tecnologias como ferramentas pedagógicas. A integração das tecnologias digitais na educação é um processo gradual, que envolve várias etapas até que os professores possam utilizá-las de forma crítica e criativa em suas práticas pedagógicas.

Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação

Julciane Rocha

O *Design Thinking* (DT) é uma metodologia originada do campo do design que tem sido aplicada em diversas áreas, incluindo a educação, para resolver desafios de forma criativa, colaborativa e centrada nas pessoas. O DT ganhou destaque a partir da atuação da empresa IDEO, que publicou materiais que sistematizam essa abordagem para

diferentes contextos. Na educação, seu potencial transformador foi impulsionado por iniciativas como o movimento *Design for Change* de Kiran Bir Sethi e a criação de guias para educadores.

No Brasil, o DT começou a ser experimentado em 2012 e vem sendo reconhecido como uma ferramenta para repensar práticas educacionais, especialmente na formação de professores. Ele se baseia em princípios como empatia, colaboração, criatividade e otimismo, destacando a importância da escuta ativa e do diálogo no enfrentamento de problemas cotidianos nas escolas.

O texto também aborda o contexto histórico da educação, marcado por críticas recorrentes ao modelo escolar tradicional desde Rousseau até os dias atuais. Há uma demanda crescente por práticas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos, promovendo aprendizagens significativas que incluam “**aprender a conhecer**”, “**a fazer**”, “**a conviver**” e “**a ser**”, como proposto pela UNESCO no relatório de Delors.

Nesse cenário, o DT se apresenta como um processo humanizado e centrado no diálogo, possibilitando que educadores e estudantes cocriem soluções inovadoras, baseadas nas suas próprias realidades e necessidades. Além disso, ele ajuda a resgatar a confiança criativa de todos os envolvidos e a encarar desafios educacionais com uma perspectiva otimista e transformadora, inspirada na ideia freiriana do “**inédito viável**”.

O processo é caracterizado por **cinco etapas principais**, flexíveis e iterativas, aplicáveis em diversos contextos:

1. **Descoberta/Empatizar:** Foca em compreender o contexto do problema e suas nuances. Envolve pesquisa documental e de campo, diálogo com envolvidos e especialistas, e a prática da empatia como princípio contínuo, não apenas técnico.
2. **Interpretação/Definir:** Consiste na análise e síntese dos dados coletados, destacando percepções e selecionando um desafio a ser resolvido, geralmente formulado em perguntas do tipo “Como podemos...?”. O uso de ferramentas como o **mapa da empatia** auxilia na identificação de necessidades e na criação de personas.
3. **Ideação/Idear:** Etapa de geração de ideias por meio de processos criativos, como **brainstor-**

ming. O objetivo é selecionar as soluções mais viáveis, sempre envolvendo o público-alvo para garantir adesão.

4. **Experimentação/Prototipar:** Nesta fase, as ideias tornam-se tangíveis por meio de protótipos (modelos, histórias, diagramas). O feedback dos envolvidos é crucial para ajustes.
5. **Evolução/Testar:** Após validação do protótipo, ocorre a implementação, envolvendo planejamento, gestão e monitoramento de resultados, garantindo adaptações contínuas.

As impressões dos professores-alunos indicaram que há impacto na experiência de cocriação com design thinking, com potencial para aprofundamentos futuros. A expectativa é que os professores busquem integrar essas práticas em suas aulas. Uma reflexão adicional, não abordada neste texto, é a de utilizar o design thinking como metodologia ativa, associada a outras como aprendizagem baseada em problemas e projetos. Embora já haja exemplos dessa prática em uso, o entendimento pleno do design como **ferramenta criativa e colaborativa** no cotidiano docente é visto como um passo inicial. Por isso, a discussão foi iniciada na formação de professores, com a intenção de expandir o debate em uma futura publicação.

O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem

Julia Pinheiro Andrade

Juliana Sartori

No século XXI, a educação enfrenta o desafio de adaptar-se a um mundo em rápida transformação, caracterizado pela conectividade, pela mobilidade e pela influência das tecnologias digitais. A escola, antes marcada por métodos mais tradicionais, agora deve repensar suas práticas, integrando o conceito de “conhecimento poderoso”, que transcende a simples transmissão de informações, visando à construção de sentidos e ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O texto apresenta a Metodologia de Contextualização da Aprendizagem (MCA), desenvolvida desde 2008 para promover ensino significativo e autoral em redes de ensino no Brasil. Essa metodologia articula duas operações principais: a contextualização inicial

do conhecimento, visando ao engajamento dos alunos por meio de situações-problema, e a descontextualização, que promove conclusões mais amplas e abstratas, aplicáveis a outros contextos.

A Metodologia de Contextualização da Aprendizagem trabalha com dois eixos complementares: **Publicações Paradidáticas:** Desenvolvidas com professores e especialistas, essas publicações, voltadas para alunos e professores, abordam temas locais e promovem o aprendizado por meio de problematização. São materiais multisseriais, interdisciplinares e com duração de três a cinco anos, que não substituem livros didáticos, mas complementam o currículo oficial.

Formação Docente: Por meio de cursos presenciais e a distância, os professores são capacitados a utilizar as publicações e desenvolver práticas autorais, que são reconhecidas e compartilhadas em rede.

O primeiro eixo fundamenta-se no design thinking, com pesquisa e escuta ativa para criar materiais personalizados que favorecem a interação e a compreensão dinâmica dos temas. Os materiais utilizam múltiplas linguagens (**verbal, visual e híbrida**), incentivando a leitura em níveis de identificação, explicação e interpretação.

O segundo eixo, focado no desenvolvimento de sequências didáticas, organiza a prática docente em quatro etapas: **1. Exploração:** Contextualiza o tema e estimula a curiosidade dos alunos. **2. Investigação:** Reúne dados e testa hipóteses sobre o tema. **3. Resolução de Problemas:** Envolve práticas concretas e análise de resultados. **4. Avaliação:** Foca na metacognição e autoavaliação para consolidar a aprendizagem.

Essas etapas articulam a contextualização cultural (baseada no ambiente conhecido) e a cognitiva (desafios que levam do concreto ao abstrato). As sequências didáticas são projetadas para serem adaptáveis, promovendo interdisciplinaridade e alinhamento com o currículo.

Desenvolvimento do currículo STEAM no ensino médio: a formação de professores em movimento.

Mariana Lorenzin

Cristiana Mattos Assumpção

Alessandra Bizerra

O ensino de ciências, tradicionalmente baseado

em uma visão linear e compartimentada do conhecimento, carece de uma abordagem mais integrada que permita aos alunos compreender a realidade de maneira mais complexa. A fragmentação do saber, embora útil para a organização, não é suficiente para explicar a realidade de forma holística, limitando o ensino à descrição de conceitos estabelecidos. A proposta interdisciplinar busca superar essa limitação, permitindo que os alunos vivenciem o conhecimento como um processo intencional, integrador e mediado por interações. Um currículo escolar baseado na interdisciplinaridade visa promover o pensamento complexo e a descoberta das relações que compõem a realidade.

A organização do ensino de ciências precisa ser revista, considerando as transformações sociais e tecnológicas, a fim de fornecer uma educação que não se restrinja ao ensino fragmentado e sequencial de conceitos científicos. Em vez de apresentar as ciências como uma disciplina isolada, é necessário integrar os conhecimentos de diversas áreas para refletir a complexidade da sociedade. A formação de professores é essencial para que esse novo modelo curricular seja compreendido e implementado, promovendo uma reorganização da prática docente e a formação de uma visão mais crítica e integrada do conhecimento.

A metodologia baseada em projetos, que integra essas áreas do conhecimento, permite que os alunos desenvolvam habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, enquanto conectam os conceitos de diferentes disciplinas. No entanto, para que o STEAM seja efetivo, é fundamental que os professores estejam bem-preparados para integrar os conhecimentos das diversas áreas de maneira colaborativa e significativa, transformando o ensino de ciências em uma experiência contextualizada e abrangente.

A implementação do STEAM exige uma reorganização significativa, envolvendo pesquisa, investimentos, reflexão sobre o ensino e aprendizagem, além de novas práticas educacionais. A proposta foca na formação acadêmica e pessoal do aluno, criando um ambiente de construção do conhecimento e efervescência cultural. A nova organização curricular, que integra as áreas do conhecimento, é planejada em laboratórios multidisciplinares, com oficinas temáticas alinhadas aos conceitos discutidos nas aulas teóricas.

O desenvolvimento do currículo STEAM envolveu uma equipe multidisciplinar, composta por professores de diferentes áreas, coordenadores, consultores e diretores, e foi realizado de forma gradual. A metodologia de design thinking foi aplicada para definir temas e conteúdos a serem abordados nas sequências didáticas, visando integrar as diferentes áreas do conhecimento e desenvolver habilidades nos alunos. As aulas, realizadas em dois encontros semanais, são organizadas em temas interdisciplinares, com ênfase no desenvolvimento de projetos em grupo.

Em síntese, a experiência de desenvolvimento e implementação do currículo STEAM promoveu uma mudança na organização do ensino de ciências, com foco na interdisciplinaridade, aprendizagem baseada em projetos e na formação integral dos alunos. O processo também levou à transformação das práticas docentes, com os professores se envolvendo em metodologias mais ativas e reflexivas, voltadas para a formação de alunos capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em "salas sem paredes"

Sarah Papa de Moraes
Daniela Zaneratto Rosa
Amélia Arrabal Fernandez
Célia Maria Piva Cabral Senna

Enquanto escolas tradicionais ainda priorizam provas e metodologias mecânicas, modelos inovadores, como o da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, integram tecnologias e métodos ativos para promover a construção do conhecimento. Essa escola, situada em Heliópolis, São Paulo, destaca-se pelo uso de roteiros de estudo que tornam o aprendizado significativo ao relacionar informações a conhecimentos prévios e incentivar a autonomia dos estudantes. Inspirada em modelos como a Escola da Ponte, de Portugal, e a EMEF Desembargador Amorim Lima, a Campos Salles adota princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade como pilares do projeto pedagógico.

A metodologia por roteiros de estudo organiza o aprendizado em grupos, nos quais estudantes

e educadores colaboram. Esse método substitui as aulas expositivas tradicionais, promovendo o ensino orientado e a aprendizagem entre pares. Os estudantes escolhem temas de interesse, respeitando o planejamento anual, e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Espaços como salões de estudo e oficinas complementam o processo, reforçando a interdisciplinaridade e a integração das áreas do conhecimento.

Descreve as práticas pedagógicas inovadoras implementadas na EMEF Presidente Campos Sales, destacando as assembleias, roteiros de estudo e avaliação. As **assembleias** envolvem estudantes e educadores para decidir temas de estudo, regras ou problemas da comunidade escolar, promovendo a democracia e registrando decisões em atas. Os **roteiros de estudo** são ferramentas pedagógicas personalizadas, com quatro tipos (integrados, intermediários, de avanço e temáticos), que respeitam o ritmo de cada estudante e estimulam o trabalho em grupo, o aprendizado interdisciplinar e a conexão com temas relevantes.

Definição e Tipos: Planejados com base em temas sugeridos pelos estudantes e estruturados em quatro etapas (capa, antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura). Os tipos incluem: **Integrados:** Interdisciplinares, abordando temas gerais. **Intermediários e de Avanço:** Adaptados para estudantes em processo de alfabetização. **Temáticos:** Abordam questões de interesse comunitário ou acontecimentos atuais, promovendo a pausa dos roteiros individuais.

A **avaliação é contínua**, centrada no processo de aprendizagem e acompanhada por conselhos de classe. São aplicadas autoavaliações e provas externas como a Prova Brasil, com resultados que indicam bom desempenho, apesar do descompasso entre as metodologias da escola e avaliações tradicionais.

Além disso, a escola desenvolveu uma matriz para os roteiros de estudo em parceria com o Programa Inova Escola, integrando tecnologia e promovendo a cocriação entre educadores. Os roteiros seguem etapas bem definidas (capa, antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura) e priorizam autonomia, diálogo, conexão com a realidade dos estudantes e o uso de recursos digitais.

QUESTÕES

1) No contexto do livro “Metodologias ativas para uma educação inovadora”, qual é a principal característica da metodologia da aula invertida?

- a) O professor conduz toda a aula por meio de aulas expositivas, com pouca participação dos alunos.
- b) O conteúdo teórico é apresentado fora da sala de aula, permitindo que o tempo em sala seja dedicado a atividades práticas e interativas.
- c) Os alunos são responsáveis por ensinar os colegas de turma, enquanto o professor apenas observa.
- e) A metodologia foca exclusivamente em aulas online, sem necessidade de encontros presenciais.
- e) O conteúdo teórico é abordado apenas no final do curso, para que os alunos possam refletir sobre o que aprenderam.

2) Na Parte II do livro, um dos capítulos aborda o design thinking. O que essa abordagem visa promover no contexto educacional?

- a) Uso exclusivo de tecnologias digitais no ensino.
- b) A aplicação de métodos tradicionais de ensino para melhorar o aprendizado.
- c) A substituição do ensino centrado no professor pelo ensino centrado no estudante.
- d) O desenvolvimento de habilidades práticas, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.
- e) A busca por soluções criativas e colaborativas para resolver problemas educacionais.

3) O que caracteriza as metodologias ativas, conforme discutido no livro?

- a) A utilização de livros didáticos como fonte única de conhecimento.
- b) A centralização do professor como único responsável pela aprendizagem dos alunos.
- c) A valorização da autonomia do aluno, com o professor atuando como mediador e facilitador.
- d) A manutenção das aulas expositivas tradicionais como forma principal de ensino.
- e) A ênfase na educação teórica, sem a aplicação de práticas ou experiências.

BARROS, Maria Isabel Armando de. Desemparedamento da Infância: A Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. Instituto Alana. Rio de Janeiro, 2018. 2ª edição

O Instituto Alana é uma Organização da Sociedade Civil que atua em prol dos direitos das crianças e adolescentes, promovendo um desenvolvimento integral e saudável. Suas iniciativas são voltadas à proteção do meio ambiente, defendendo uma abordagem que prioriza o bem-estar das crianças, ampliando seu contato com a natureza no contexto de suas comunidades.

Desemparedamento: Este conceito central promove a quebra de barreiras—tanto físicas (paredes, cercas) quanto pedagógica impedem as crianças de experimentarem a natureza livremente.

Elaborad por

Hélida Lúcia Paulini.

Pedagoga, mestra em ciências pela USP. Doutoranda em Educação. Membro do Observatório da Educação Básica do Grande ABC, Supervisora Técnica de Educação na rede municipal de São Caetano do Sul / SP

Desemparedamento da infância:

A escola como lugar de encontro com a natureza traz experiências e depoimentos de vários pesquisadores sobre o tema. O livro argumenta, em sua essência, que a conexão com a natureza é muito importante para o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças. Pesquisas recentes sugerem que a interação com a natureza melhora a criatividade, autoconfiança e habilidades sociais das crianças, contudo, ressaltam que essa conexão está seriamente comprometida na sociedade moderna, especialmente em ambientes urbanos. O pesquisador Richard Louv introduziu o conceito de “transtorno do déficit de natureza”, que evidencia a desconexão da criança com a natureza e suas consequências. O distanciamento da natureza e a urbanização crescente afetam as condições de vida das crianças, sendo mais agravados em comunidades de alta vulnerabilidade social.

A ideia central é que a falta de contato com o mundo natural está relacionada diretamente a problemas de saúde física e mental, limitando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, e afetando o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Para combater esses impactos negativos, o livro defende a transformação dos ambientes escolares para fortalecer esse vínculo com a natureza. Não se trata apenas de adicionar plantas e alguns brinquedos ao pátio, mas sim, de uma mudança profunda na concepção do espaço escolar e na forma como a educação é abordada.

Nesse livro, o tema é tratado a partir de 4 divisões:

1. Movimentos:

discute a relação entre o espaço escolar, a educação integral, territorialidade e o bem-estar comunitário, propondo que a arquitetura das escolas reflita suas concepções pedagógicas. A pesquisadora Maria Leonor de Toledo ressalta a importância de ações concretas e integradas em vários eixos para transformar a realidade escolar, garantindo que os direitos das crianças de aprender e interagir com a natureza sejam efetivamente respeitados e promovidos nas instituições de ensino. Esse discurso é fundamentado com as bases legais no Brasil. Nessa primeira parte, os seguintes pontos são evidenciados:

- As escolas são apresentadas como locais necessários para fomentar a conexão das crianças com a natureza. O texto critica o tempo limitado e o acesso restrito que muitas crianças têm a ambientes naturais. Nesse sentido, defende o aumento do tempo que as crianças passam ao ar livre e a garantia de acesso à natureza dentro e ao redor da escola.

- Muitas escolas ainda veem a sala de aula como o principal local de aprendizado, descon siderando a importância de espaços como os pátios escolares. Essa visão limita a educação a um contexto rígido, ignorando a aprendizagem que pode ocorrer na interação com a natureza e a comunidade.

- É urgente a necessidade de transformar espaços escolares e urbanos para que promovam experiências ao ar livre, criando oportunidades de brincar e aprender em ambientes naturais. A reintegração da natureza na educação é exemplificada por iniciativas de escolas que utilizam seus pátios como espaços de aprendizado e socialização.

- A educação integral é apresentada como um modelo que deve ir além da mera rotina escolar, incorporando práticas da vida cotidiana, habilidades sociais e valores éticos, e enfatizando a interconexão entre o ambiente escolar e a cidade. O conceito de “comunidade de aprendizagem” sugere que o território urbano pode se tornar um espaço educativo, com a colaboração de diferentes atores da sociedade.

- Experiências de políticas públicas, como o Bairro Escola e a Escola Integrada, mostram que é possível criar articulações intersetoriais para di-

versificar as atividades educativas, aproveitando espaços ociosos da comunidade. A inclusão de áreas verdes nas escolas é destacada como uma forma de enriquecer a experiência educativa e proporcionar mais saúde e bem-estar à comunidade.

- Transformar espaços escolares pode contribuir para a criação de um ambiente urbano mais amigável às crianças. Além disso, a parceria entre escolas e espaços públicos, como praças e parques, pode levar a uma redução da violência e promover a convivência social, incentivando um uso mais ativo e saudável do espaço urbano.

- Para que as escolas cumpram seu papel na formação integral das crianças, precisam repensar sua estrutura, expandindo a noção de aprendizado para fora das salas de aula, integrando-se à vida comunitária e ao uso de territórios naturais. Essa abordagem beneficiaria não apenas os estudantes, mas toda a sociedade, promovendo um desenvolvimento mais saudável e sustentável.

- Entre as bases legais que garantem os direitos das crianças no Brasil, destaca-se o artigo 227 da Constituição Federal, que prioriza a vida, saúde, educação e lazer infantil, responsabilizando sociedade, família e Estado por garantir essas condições. O programa Prioridade Absoluta do Instituto Alana enfatiza que as crianças devem ter o direito de brincar e explorar a natureza, e a responsabilidade por isso deve ser compartilhada.

- No âmbito da educação infantil, há uma crescente valorização dos espaços externos e da importância do movimento e experiências sensoriais. No entanto, essa discussão ainda é limitada, especialmente nos ensinamentos fundamental e médio, onde a legislação e diretrizes para infraestrutura escolar são deficientes. O texto critica a falta de implementação dessas diretrizes nas escolas e destaca que, embora documentos legais existam, eles não são suficientes para promover mudanças práticas.

2. Caminhos para o desaparelhamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados

A mensagem principal trazida na segunda parte do livro concentra-se na transformação dos pátios escolares em espaços naturalizados. Fornece vários exemplos de transforma-

ções bem-sucedidas de pátios escolares em espaços naturalizados, mostrando diferentes abordagens e benefícios. Esses exemplos incluem a incorporação de elementos naturais (árvores, jardins, fontes de água), criação de espaços de brincadeira variados e o envolvimento da comunidade. São caminhos para o desemparedamento:

■ **Escuta das crianças:** O texto enfatiza a importância de ouvir as crianças sobre onde e como desejam brincar e aprender, destacando sua conexão com os espaços externos, que representam liberdade e desenvolvimento integral, não apenas intelectual. Especialista no assunto, Lea Tiriba propõe que, ao acompanhar os desejos infantis, os adultos podem inovar pedagogicamente. As crianças devem ser vistas como protagonistas do seu próprio aprendizado, expressando-se por meio de diversas linguagens, como gestos, grafismos e narrativas. Iniciativas como o programa Território do Brincar e outros projetos têm mostrado a relevância de observar e registrar as opiniões das crianças para incluir suas vozes na transformação dos espaços escolares. Exemplos práticos, como o pedido das crianças por uma pista de triciclos, ilustram como suas percepções podem impactar positivamente o ambiente educacional. Estudos revelam que as crianças se sentem enclausuradas em ambientes fechados, enfatizando a necessidade de integrar a natureza aos espaços escolares. A experiência de crianças indígenas, como as tupinambás, demonstra que a conexão com a natureza é essencial para o desenvolvimento de um senso de pertencimento.

■ **Formação dos educadores:** O texto discute a formação de educadores, enfatizando a importância de resgatar memórias da infância e suas conexões com a natureza. Em vez de seguir receitas ou modismos, o foco deve ser na transformação da percepção dos educadores sobre os espaços escolares, reconhecendo os pátios e ambientes naturais como locais ricos para o aprendizado e o desenvolvimento infantil. É essencial que os educadores reflitam sobre suas próprias experiências de infância, incluindo as interações com a natureza, para compreenderem a relevância dessas vivências no contexto atual. Essas memórias podem motivá-los a compartilhar essas experiências significativas com as

crianças, permitindo que elas também desfrutem de momentos de encantamento e aprendizagem. O texto sugere que, ao compreender a importância de atividades consideradas de risco, como escalar árvores, os educadores podem superar medos e proporcionar às crianças oportunidades semelhantes, enriquecendo seu desenvolvimento e promovendo uma vivência mais plena da infância.

■ **Envolvimento de outros territórios e articulação comunitária:** Destaca a importância de envolver outros territórios e articular comunidades na inserção de experiências naturais no cotidiano escolar, enfatizando que não é necessário ter grandes espaços físicos ou recursos abundantes. Com criatividade e uma nova perspectiva, é possível promover mudanças significativas para tirar as crianças dos ambientes fechados. Isso implica em expandir a compreensão do espaço escolar, reconhecendo equipamentos públicos e privados da cidade como parte integrante do ambiente educacional. Formar comunidades de aprendizagem que integrem saberes de diversos profissionais, como jardineiros e cozinheiros, permite que as crianças e os estudantes vivenciem processos cotidianos, ampliando suas oportunidades de aprendizado, tanto dentro quanto fora da escola.

■ **Ampliação do tempo:** Trata da importância de ampliar o tempo que as crianças passam em espaços abertos, como pátios e quintais, para favorecer o desemparedamento. Destaca que o tempo vivido pelas crianças ao ar livre deve ser livre e não rigidamente cronológico, permitindo a exploração, a descoberta e a criação de vínculos com o ambiente e outras crianças. Para que isso aconteça, é fundamental requalificar as rotinas escolares, eliminando escalas que restringem o uso dos espaços externos. O exemplo de escolas que mudaram suas práticas mostra que abolir estas limitações não só permite que as crianças se encontrem e socializem, mas também encoraja uma observação mais atenta dos educadores, que devem se tornar mais presentes e receptivos ao aprendizado espontâneo das crianças. A liberdade de acesso a estas experiências naturais, de acordo com o ambiente e o momento oportuno, é essencial para o desenvolvimento dos laços sociais e a construção de uma vivência mais rica e significativa.

■ **Composição e organização dos espaços:** Indica a importância da composição, organização e uso dos espaços escolares para favorecer a infância, defendendo que os ambientes devem ser projetados para permitir que as crianças brinquem, explorem e se movimentem livremente, beneficiando seu desenvolvimento. Maria Amélia Pereira enfatiza que os espaços não devem ser estanques e que a inclusão de elementos como árvores, água e materiais naturais pode enriquecer a experiência de aprendizagem ao ar livre, aumentando o engajamento tanto das crianças quanto dos educadores. A participação da comunidade e das famílias na criação e organização destes espaços é essencial, possibilitando que os pátios reflitam as marcas e vivências dos estudantes. O texto propõe que a organização dos espaços se torne um processo dinâmico, sempre em evolução, e sugere diretrizes para o planejamento, priorizando a diversidade, conectividade e ambiente natural, para promover uma experiência educacional mais rica e estimulante.

■ **Escolha dos materiais disponíveis:** Enfatiza a importância da seleção de materiais disponíveis para as crianças em ambientes escolares, argumentando que a qualidade do espaço é determinada não apenas pela sua organização, mas também pela diversidade sensorial dos elementos presentes. Destaca que, muitas vezes, as escolas oferecem um repertório limitado de brinquedos industrializados, predominantemente de plástico e com obsolescência programada, que restringem as experiências sensoriais e a criatividade das crianças. A reflexão sobre o desemparedamento envolve ampliar as opções de materiais e recursos, especialmente aqueles que derivam da natureza, o que enriquece o contato sensorial e motor das crianças, fomentando sua imaginação, habilidades motoras e capacidade de criação. Estudos de Ghandy Piorski sugerem que a interação com materiais naturais permite que as crianças explorem sua criatividade de maneira mais elaborada, estabelecendo conexões significativas com o mundo ao seu redor. Brinquedos de madeira, utensílios de cozinha de louça, madeira ou metal, materiais não estruturados, elementos naturais, ferramentas, constituem-se bons materiais para as crianças explorarem os espaços externos.

3. Por que é importante aprender com e na natureza?

Esta terceira parte do livro destaca a importância de integrar a natureza nos ambientes escolares para a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Argumenta que a atual desconexão entre crianças e natureza leva a problemas significativos, como obesidade, déficits de atenção e desequilíbrios emocionais. O capítulo ressalta pesquisas que mostram que a interação com a natureza promove a criatividade, a autoconfiança, habilidades de resolução de problemas e o senso de pertencimento.

O texto sugere que as escolas devem priorizar o fornecimento de tempo e oportunidades amplas para que as crianças se engajem com elementos naturais, fomentando a sensação de admiração e exploração. Reitera a ideia de criar ou adaptar pátios escolares para incluir recursos naturais, como jardins, áreas de recreação e outros ambientes naturais, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os benefícios se estendem além do desenvolvimento físico e cognitivo, abrangendo considerações éticas, empatia e um senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente.

4. Inspirações

Referências a experiências históricas no Brasil mostram o potencial de integração entre educação e natureza. Práticas inspiradoras são apresentadas nesta última parte do livro, mostrando formas criativas e efetivas de desemparedar as infâncias, estimulando o uso de todos os ambientes disponíveis para aprendizagem e desenvolvimento, além das salas de aula. Finaliza apresentando iniciativas de sucesso, exemplificando com vários estudos de caso de escolas brasileiras, de diferentes regiões, que ilustram estratégias bem-sucedidas para criar pátios escolares naturalizados. Essas práticas demonstram como a incorporação de elementos baseados na natureza pode impactar positivamente a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar geral das crianças.

Concluindo...

Em síntese, a ideia principal do livro não é simplesmente “colocar mais natureza na escola”.

É um chamado por uma mudança sistêmica na educação, que reconheça a importância fundamental do contato com a natureza para o desenvolvimento pleno da criança e que transforme a escola em um local que promova e facilite esse contato, de forma intencional e participativa. A transformação é vista como um processo contínuo e complexo, que exige a participação ativa de todos os envolvidos – crianças, educadores, famílias, e a comunidade.

QUESTÕES

1. Qual é a ideia central discutida no conceito de “Desemparedamento da infância”?

- a) A educação deve acontecer em espaços seguros, garantindo que a criança não se machuque. Para isso, assegurar que a maioria das propostas ocorra dentro das salas de aula e revestimentos sintéticos nas áreas externas são as melhores opções.
- b) A conexão com a natureza é secundária para o desenvolvimento infantil, devendo ser garantida, essencialmente, pelas famílias, nos momentos de lazer.
- c) Pesquisas recentes revelam que a falta de contato com a natureza está relacionada a problemas de saúde física e mental. É necessária uma mudança sistêmica na educação, reconhecendo a importância do contato com a natureza.
- d) A ideia de quebrar as paredes da escola e plantar uma horta garantem o desemparedamento da infância e o aprendizado.
- e) O contato com a natureza deve ser garantido nas escolas desde que não prejudique as aprendizagens dos conteúdos curriculares.

2. Qual das seguintes iniciativas é considerada uma forma de integrar a natureza nos ambientes escolares?

- a) Colocar um vaso, com a planta escolhida pelas crianças, e um aquário com peixes, em cada sala de aula, garantindo que as atividades aconteçam nesses ricos espaços de aprendizagem.
- b) Adicionar mais brinquedos industrializados nas escolas, despertando o interesse das

crianças e proporcionando mais tempo para as brincadeiras e interações.

- c) Criar pátios escolares com elementos naturais, como jardins e espaços de investigação sensoriais, assegurando o convívio, a exploração e as aprendizagens em espaços abertos.
- d) Restringir o tempo de lazer ao ar livre para as crianças, assegurando que as aprendizagens curriculares aconteçam nas salas de aula.
- e) Manter janelas e portas abertas, garantindo que os estudantes possam apreciar os jardins externos e assegurando o acesso da luz natural nas salas de aula.

3. Configuram-se caminhos para promover a transformação dos pátios escolares em espaços naturalizados:

- a) Aplicação da grama sintética, garantindo que as crianças tenham a sensação de que brincam em jardins, mas de forma segura / O envolvimento da comunidade / A garantia do tempo necessário para as brincadeiras / A organização dos espaços / A escolha de materiais seguros para as crianças.
- b) Promover a escuta das crianças sobre o que desejam para seus espaços de brincar / A formação dos educadores / O envolvimento do território e articulação comunitária / A ampliação do tempo / A composição e organização do espaço / A escolha dos materiais.
- c) Limitar o tempo das crianças em ambientes externos para evitar que se machuquem/ A formação dos educadores / A escuta das famílias e da comunidade / A composição e organização dos espaços e materiais.
- d) A confecção de flores, árvores e animais nas aulas de artes / O envolvimento do território e articulação comunitária / A ampliação do tempo / A formação dos educadores / Promover a escuta das crianças.
- e) Credibilizar as opiniões de educadores sobre o espaço escolar / O investimento em espaços seguros que simulem a natureza, como árvores, flores e pedras de fibra sintética / A ampliação do tempo / O envolvimento do território e articulação comunitária.

BOTÃO. U. Dos S.; SILVA, S. Narrativas Quilombolas. p. 38 – 55. São Paulo. SÃO PAULO

Narrativas Quilombolas: Dialogar, Conhecer e Comunicar

Resenha elaborada por **Luci Ana Santos da Cunha**

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

O material “Narrativas Quilombolas” foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) em resposta às demandas das comunidades quilombolas existentes no estado. É composto por um livro didático e um caderno de atividades, ambos disponibilizados em formato PDF¹ para as Diretorias de Ensino. Ele visa proporcionar possibilidades para a utilização de elementos do patrimônio material e imaterial quilombola em sala de aula, permitindo que os estudantes se apropriem da história quilombola como parte da História do Brasil.

A obra aborda temas essenciais relacionados às comunidades quilombolas, destacando sua cultura, história e resistência. O objetivo principal da obra é dar voz às narrativas quilombolas, destacando sua importância cultural, histórica e educacional. Contadoras e contadores são figuras centrais, são as guardiãs das histórias quilombolas que transmitem conhecimentos sobre a vida nos quilombos, práticas culturais, festejos, tradições, lutas e resistências.

As narrativas quilombolas podem ser integradas ao contexto educacional. O objetivo é permitir que os estudantes compreendam a história dos quilombolas como parte integrante da História do Brasil, indo além da visão folclórica ou lendária. As narrativas são apresentadas como ferramentas pedagógicas valiosas para enriquecer o currículo escolar e promover uma educação inclusiva e diversa.

Analisando as estratégias de resistência adotadas pelos quilombolas contra a escravidão, este material destaca as formas de luta e sobrevivência diante da opressão. As narrativas de resistência são apresentadas como um legado de força e resiliência que atravessa gerações.

Apresenta as diferentes maneiras pelas quais os quilombolas resistiram à opressão, incluindo rebeliões, fugas e a formação de quilombos. Além disso, explora a organização social e polí-

tica dessas comunidades como formas de resistência contínua. A diversidade das estratégias de resistência reflete a complexidade e a determinação das comunidades quilombolas em manter sua liberdade e identidade cultural.

1. Quilombos e Comunidades de Valores

Multiforme, real ou imaginário, o quilombo concentra uma multiplicidade de vidas. O quilombo, enquanto lugar de habitação, é criador de sentidos que afirmam os valores civilizatórios herdados das sociedades africanas e que favorecem a coesão social, a solidariedade e a reciprocidade. A consciência dessa multiplicidade é imprescindível para a manutenção das relações comunitárias idealizadas, fundadas no uso da palavra: aprende-se a aprender aprendendo primeiro a escutar; aprende-se a aprender aprendendo a ouvir, antes de falar de maneira consciente (p.37).

■ **Conceito Oficial de Quilombo:** Um quilombo é oficialmente definido como uma comunidade formada por descendentes de escravizados que resistiram à opressão e se estabeleceram em territórios próprios. Esses territórios são reconhecidos como espaços de resistência, memória e cultura.

“Art. 3º - Entende-se por quilombos:

I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - Comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.”

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26

■ **Importância dos Quilombos:** Os quilombos representam a luta histórica dessas comunidades pela terra e pelo direito de existir. Eles são símbolos de resistência contra a escravidão e a opressão, além de serem espaços onde a cultura e a identidade afro-brasileira são preservadas.

2. Memória Coletiva:

A memória coletiva é uma memória compartilhada por um grupo, povo, nação, país ou grupo de países. Ela constitui e modela a identidade e a inscreve na história do grupo. Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), a “memória coletiva” é uma teoria científica que diz que partilhamos a memória e que lembrar não é um ato solitário. Isso significa que nossas lembranças e memórias são, em parte, estruturadas pela sociedade, compartilhadas pelo grupo. Logo, há uma memória coletiva e uma multiplicidade de memórias individuais. A nossa memória está em constante mudança. Ela muda ao longo do tempo: nós nos esquecemos, nós nos lembramos.... A memória coletiva também se transforma por meio de eventos e ao longo do tempo. Quando partilharmos a nossa memória com as pessoas que estão ao nosso redor, estamos construindo uma parte da nossa memória coletiva (p.49).

■ **Conversa sobre a Vida no Passado:** Neste item, as narrativas quilombolas buscam resgatar a memória coletiva, promovendo conversas sobre a vida no passado. Isso inclui histórias, experiências e tradições transmitidas oralmente de geração em geração.

■ **Práticas Culturais:** As línguas reminiscentes, que têm raízes africanas, são preservadas nas comunidades quilombolas. Além disso, os festejos e rituais são parte fundamental da cultura quilombola, celebrando a vida, a espiritualidade e a resistência.

“Narrativas Quilombolas” busca valorizar e compartilhar a riqueza cultural, histórica e social das comunidades quilombolas, promovendo o diálogo, o conhecimento e a comunicação entre as gerações e além das fronteiras dessas comunidades, registrando oficialmente suas histórias

e contribuindo para a promoção da igualdade racial e educação antirracista.

QUESTÕES

1. Qual é o objetivo principal da obra que aborda as narrativas quilombolas?

- a) Destacar a visão folclórica e lendária dos quilombos.
- b) Distorcer a diversidade cultural e histórica dos quilombolas.
- c) Transmitir conhecimentos sobre a vida nas senzalas.
- d) Enfatizar a importância das estratégias de resistência, somente.
- e) Integrar as narrativas quilombolas ao currículo escolar.

2. Com base no Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assinale a alternativa correta:

- a) Os quilombos são grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica.
- b) Os quilombos são comunidades rurais que lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito somente à propriedade

da terra, sem valorizar os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições.

- c) Os quilombos são comunidades urbanas que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitem perpetuar sua memória.
- d) Os quilombos são grupos étnico-raciais definidos por documentação civil, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, mas sem presunção de ancestralidade negra.
- e) Os quilombos são comunidades rurais e urbanas que não compartilham trajetórias comuns, não possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

3. Qual das seguintes afirmações é verdadeira sobre a memória coletiva e as comunidades quilombolas?

- a) A memória coletiva é exclusivamente individual e não tem relação com a sociedade. B) As línguas reminiscentes nas comunidades quilombolas são de origem europeia.
- b) Os festejos e rituais não desempenham um papel importante na cultura quilombola. D) A memória coletiva é compartilhada por um grupo e molda a identidade da comunidade.
- c) A memória coletiva não sofre mudanças ao longo do tempo.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1997.

Elaborado por

Alesandra do Vale Castro.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, USP.

A Comissão Internacional considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. O papel cen-

tral da UNESCO, na linha das ideias que presidiram a sua fundação se assentam na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos e de promoção do gênero humano.

É certo que a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o ambiente natural, mas não conseguiu, ainda, os meios para solucionar esse problema, apesar das sérias advertências surgidas na sequência de fenômenos naturais ou de acidentes tecnológicos. Mas, como aprender a viver juntos nesta aldeia global, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia ou vizinhança? Se por um lado a democracia conquistou novos espaços dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, ela tem tendência a se tornar pouco estimulante, como se tudo devesse, constantemente, recomeçar, renovar ou ser reinventado. As políticas educativas não podiam deixar de se sentir questionadas por estes grandes desafios, onde a tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, levam a uma constante concentração de problemas imediatos.

A educação deve encarar de frente os problema e desafios, pois ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica a capacidade que cada um tem de se responsabilizar pelo seu projeto pessoal. É preciso dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e dar efetivamente a cada um os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica, começando por conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação, e pelo exercício da autocrítica.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI, ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, e vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora. O Relatório chama a aten-

ção para a necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, para o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo, de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca da própria história, das tradições e espiritualidade, além de sonhar com uma educação capaz de fazer surgir um espírito novo. Os pilares que sustentam a educação estão baseados no *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprende a viver junto e aprender a ser*.

A educação é uma experiência social, com a qual a criança descobre a si mesma e as relações com os outros. A educação básica é um problema de todos os países, em que as fases dos conteúdos devem ser desenvolvidas. As políticas adotadas em relação aos jovens e adolescentes que terminam o ensino primário são objeto de muitas críticas e gerador de frustrações. O acesso e permanência ao ensino superior também é fator de preocupação – uma das principais falhas é permitir que jovens fiquem excluídos do ensino antes de obterem um diploma reconhecido oficialmente.

As universidades têm papel fundamental a desempenhar, extraindo lições do seu passado para analisar as dificuldades que seus países enfrentam, e deve levar a cabo pesquisas que possam contribuir para a solução dos problemas mais graves, propondo novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor. Para uma tentativa de obtenção de sucesso das reformas educativas, o Relatório aponta que são atores importantes: a comunidade local, os pais, os órgãos diretivos das escolas, os professores, as autoridades oficiais, e a comunidade internacional. Também aponta que não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores, e aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores, reconhece que há um sentimento de frustração por parte dos professores, e alerta para que haja discussão de ideias, e que todos possam contribuir para o sucesso das reformas indispensáveis.

O aperfeiçoamento do sistema educativo exige que os políticos assumam todas as suas responsabilidades. Só os responsáveis políticos podem suscitar debates de interesse geral, que são de necessidade vital para a educação, aqui incluídos os valores para que os programas edu-

cativos possam prosperar. Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, é necessário pensar que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. Nos domínios políticos e econômicos, recorre-se cada vez mais a países industrializados e desenvolvidos, para que colaborem com suas experiências, técnicas e meios financeiros e materiais, modos de transmissão da herança cultural, itinerários de socialização das crianças, e modos de ser diferentes.

PARTE 1 - HORIZONTES

Capítulo 1 - DA COMUNIDADE DE BASE À SOCIEDADE MUNDIAL

Da elevada densidade demográfica, o aumento significativo de jovens em idade escolar resulta em uma sobrecarga do sistema educativo, fazendo com que o número de escolarizados chegue a 1/5 da população mundial. O fenômeno da globalização, que começou na área da economia e elevou o PIB de alguns países emergentes, também se configurou em um aprofundamento das diferenças, expondo mais escandalosamente a separação econômica entre os que ganham e os que perdem. As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal, abolindo as distâncias, concorrendo muito para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá a nenhum modelo do passado. Fatores esses que transformaram tanto as relações internacionais como a compreensão do mundo pelas pessoas, mas, as dificuldades são grandes entre os que têm e os que não têm facilidade de acesso, e a educação desempenha papel importante no desenvolvimento e cruzamento de redes de comunicação com o intuito de permitir que os homens escutem uns aos outros.

As migrações têm implicações muito mais fortes, tanto nos países de origem como nos países de acolhimento, e em particular, no campo da educação. Mais de metade dos movimentos migratórios mundiais acontece, atualmente, entre países em desenvolvimento. Intensificou-se os movimentos migratórios para países industrializados, e muitos migrantes vem de países em desenvolvimento. Outra vertente da problemática do futuro é a multiplicidade de línguas, expressão da diversidade cultural da humanidade. Calcula-se que existam seis mil línguas no mun-

do, sendo apenas uma dúzia falada por mais de cem milhões de pessoas. Nos casos em que subsistem várias línguas, a alfabetização na língua materna é, muitas vezes, considerada como a mais indicada para o desenvolvimento escolar da criança.

O fim da guerra fria deu origem a um mundo mais complexo e inseguro, as tensões ficaram mais latentes entre nações, etnias, comunidades religiosas, constituindo outros tantos focos de agitação, ou causas de conflitos declarados, culminado no chamado “mundo multirrisco”, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial. A acumulação de armas é fruto de uma competição generalizada para ver quem detém as armas mais sofisticadas, e não diz respeito apenas a alguns Estados, também envolve associações políticas ou grupos terroristas.

A crescente diferenças existentes no mundo fez revelar vários desequilíbrios entre países ricos e pobres, expondo uma fratura social entre os mais favorecidos e os excluídos. O uso descontrolado dos recursos naturais provocou uma rápida degradação do meio ambiente, que se agravam ainda mais em países mais pobres. Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação, além da necessidade de preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo, para isso a educação precisa assumir o seu papel na formação da capacidade de julgar, e ajudar cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em constante mudança. Assim, a educação deve procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo e ensinar o respeito pelas outras culturas, com a ideia de que compreender o outro faz com que cada um conheça melhor a si mesmo.

Capítulo 2 - DA COESÃO SOCIAL À PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

A educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Atualmente, os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais. O desenraizamento ligado às

migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. O conceito de democracia é colocado à prova na medida em que corresponde a um sistema político que procura assegurar, através do contrato social, a compatibilidade entre as liberdades individuais e as organizações comuns da sociedade, que ganha cada vez mais terreno e corresponde a uma reivindicação de autonomia individual. O sistema de representação política e o modelo de exercício de poder que a caracterizam entram, muitas vezes, em crise, mas as dificuldades presentes não nos devem deixar desanimar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia.

Para dar à educação o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém salvaguardar a sua função de combater todas as formas de exclusão: contar com a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos; ajudar as famílias mais pobres, para não permitir que a escolarização dos seus filhos sejam um custo impossível de suportar. A educação para o pluralismo não é só uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. A definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade, e tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino. Compete, porém, à escola explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, quanto na escola ou em sala de aula.

O sistema educativo tem por missão, seja explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É no dia a dia da sua atividade profissional, cultural, associativa que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvol-

vido as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. Baseado na convicção de que a educação pode, e deve, situar-se na vanguarda dos esforços e em certos princípios que permitam: uma nova maneira de encarar a história e as ciências sociais; a iniciação às questões de direito; a reflexão crítica; a ética e a formação moral; a compreensão da dimensão planetária; o pluralismo e a educação multicultural, e é assim que se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa.

A digitalização da informação operou uma revolução profunda no mundo da comunicação, caracterizada, em particular, pelo aparecimento de dispositivos multimídia e por uma ampliação extraordinária das redes telemáticas. Estamos perante as autoestradas da informação, e esse impacto sobre os nossos modos de aprender foi inevitável e maciço. É importante compreender a natureza destas novas tecnologias, e, sobretudo, passar à formulação de questões que remetem a perspectiva de uma evolução que faz surgir alguns receios. Um deles remete ao acesso ao mundo virtual que pode levar a uma perda do sentido da realidade. Esse receio leva a uma perturbação da aprendizagem, do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educativos formais, com sérias consequências sobre os processos de socialização de crianças e dos adolescentes.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação e da responsabilidade dos sistemas educativos, e cabe a ela fornecer os meios para dominar a proliferação de informações, de selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, onde os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente.

Capítulo 3 - DO CRESCIMENTO ECONÔMICO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir de 1950 sob os efeitos conjugados da segunda revolução industrial, do aumento da

produtividade e do progresso tecnológico. Os modos de vida e os estilos de consumo sofreram profundas transformações e o projeto de uma melhoria do bem-estar da humanidade pela modernização da economia começou a ganhar forma de modo quase universal. Calcula-se que mais de 3/4 da população mundial vivem em países em desenvolvimento e se beneficiam de apenas 16% da riqueza mundial, por outro lado, as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se cada vez mais evidente, requerendo novas aptidões aos sistemas educativos, que devem dar resposta a estas necessidades, além da necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias, e que revelem um comportamento inovador. Em todos os setores, mesmo na agricultura, sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber fazer mais atualizado. Já não é mais suficiente formar pessoas para empregos estáveis, mas sim para a inovação, formar pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e com capacidade de adaptação às transformações.

Acompanhar e antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. O modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos de progressos são muito diferentes entre os países e as regiões do mundo. Os países em desenvolvimento perdem todos os anos milhares de especialistas, frustrados pelo baixo nível de salários e falta de reconhecimento em seus países de origem. A falta de fundos, necessários para investir em pesquisas, constitui uma pesada limitação, aliados a investimentos que podem constituir a base de um rápido desenvolvimento econômico, se forem acompanhados por políticas de formação voltadas às necessidades de cada país.

Fato preocupante observado em todo o mundo, mas sobretudo nos países em desenvolvimento, é a desigualdade de homens e mulheres perante a educação que, apesar dos avanços, as disparidades continuam enormes. Contabilizadas como 2/3 dos adultos analfabetos do mundo, a

maioria das mulheres vivem em regiões em desenvolvimento da África, da Ásia e da América Latina (Dados de 1995). Concretamente, estabeleceu-se uma correlação entre o nível de educação das mulheres, com a melhoria geral da saúde e da nutrição da população. O Relatório registrou um ciclo vicioso em que mães analfabetas tenham filhas que permanecem também analfabetas, se casam jovens e ficam condenadas à pobreza, ao analfabetismo, e a uma elevada taxa de fecundidade e mortalidade. Nas economias de subsistência, as mulheres efetuam a maior parte dos trabalhos, trabalham durante mais tempo, e contribuem mais para o rendimento familiar ou são a única fonte de rendimento doméstico, em muitas economias do mundo.

No ritmo atual de produção, os chamados “recursos não renováveis” correm o risco de se tornarem cada vez mais escassos. As próprias indústrias ligadas às ciências físicas, químicas e biológicas estão na origem de poluições destruidoras da natureza, à escassez de água potável, ao desmatamento, e à transformação dos oceanos em lixeiras gigantes. Essas são manifestações inquietantes de uma irresponsabilidade geral das gerações atuais, geradas pela falta de um novo modelo de estruturação da vida humana. Pode-se dizer que o progresso avança mais depressa que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que são colocados às pessoas e às sociedades modernas. O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico, e a educação deve ser encarada com uma nova problemática em que não apareça apenas como um elemento constitutivo das finalidades essenciais desse desenvolvimento. O processo de desenvolvimento, sublinhou que a educação deve despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, protagonista e destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na terra, mas também o que nela viverá no dia de amanhã.

PARTE 2 - PRINCÍPIOS

Capítulo 4 - OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

O próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve trans-

mitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais os saberes adaptados à civilização cognitiva, ao mesmo tempo que deve buscar referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações efêmeras. À educação cabe fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele, para isso, a educação precisa organizar-se em torno dos pilares que sustentam a educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Cada um desses pilares do conhecimento deve ser objeto de atenção por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

O *aprender a conhecer* remete ao repertório de saberes necessários à vida humana por se pretender que cada um compreenda o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para se comunicar, e essa aprendizagem pressupõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Aprender a conhecer e *aprender a fazer* são indissociáveis, porém, a aprendizagem do fazer está estreitamente ligada à questão da formação profissional, que não pode se constituir em uma simples transmissão de práticas, mas de um valor formativo, com compromisso pessoal e como verdadeiros agente de transformação. O desenvolvimento dos serviços exige cultivar qualidades humanas que correspondam à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

Aprender a viver representa um dos maiores desafios da educação atualmente, em um mundo cada vez mais violento. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Ensinar a não violência na escola, e lutar contra os preconceitos geradores de conflitos faz com que a educação tenha duplo papel, o estímulo à descoberta do outro, e a participação em projetos comuns, que são eficazes na resolução de conflitos latentes. *Aprender a ser* exprime o preâmbulo e o temor da desumanização do mundo relacionada com

a evolução das sociedades. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, é essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. Neste sentido, a educação é uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade.

Capítulo 5 - EDUCAÇÃO AO LONGO DE TODA A VIDA

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Hoje em dia ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes a fim de ampliar as dimensões da sociedade, designar pela expressão: “educação ao longo de toda a vida”, entendido como a chave para o século. Mas a educação ao longo da vida vai mais longe, e deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. O analfabetismo nos países em desenvolvimento, o iletrismo nos países desenvolvidos, aliados às limitações da educação permanente, constituem obstáculos importantes, a concretização de verdadeiras sociedades educativas.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser, constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Se tende hoje em dia para uma ideia de educação pluridimensional, desenvolvida ao longo de toda a vida, que reúna as intuições fundamentais de diferentes culturas, fazendo com que todos se beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial. À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de

aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais.

O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e formações em alternância para os que os jovens possam completar ou corrigir a formação inicial, conciliando saber com saber fazer, e facilitando a inserção na vida ativa. Importa superar o antagonismo entre a educação e os meios de comunicação social, já que são parte integrante do nosso espaço cultural, no sentido mais amplo do termo. É importante que os professores formem os alunos para uma leitura crítica que os leve a usar os meios de comunicação como instrumentos de aprendizagem, fazendo a triagem e hierarquizando as múltiplas informações transmitidas. É preciso insistir, sempre, que a finalidade essencial da educação é levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e a adotar comportamentos livres.

PARTE 3 - ORIENTAÇÕES

Capítulo 6 - DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE

O conceito de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida não desconsidera a educação formal em proveito da educação informal, mas considera que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender, e a educação formal e a informal devem fecundar-se mutuamente. Deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século, um empenho a favor do ensino secundário, e este processo dever estar adaptado aos diferentes acessos à maturidade por parte dos adolescentes, que variam conforme as pessoas e os países, assim como às necessidades da vida econômica e social. Trata-se de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades, para tentar instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender e continue a aprender ao longo de toda a sua vida, além de repensar as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade.

O acesso ao ensino básico, apesar de ter melhorado, continua escandalosamente longe de ser generalizado. Atingir os que continuam excluídos da educação exige o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes, além de conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados a esses grupos, num esforço coordenado para dar a crianças e adultos uma educação básica pertinente e de qualidade. Além da falta de acesso à escolarização básica, há um elevado número de crianças trabalhando com idades entre os cinco e os catorze anos, além de diversas outras formas de escravidão. Nos países industrializados, embora o trabalho das crianças esteja muito menos generalizado do que nos países do terceiro mundo, observa-se um ressurgimento de fenômenos que os afastam da educação. Para escapar à segregação educativa que divide o mundo hoje, uma educação de alto nível, postas à disposição da maioria nos países industrializados e não industrializados, precisa tentar preencher o déficit de conhecimentos que está intimamente ligado ao subdesenvolvimento.

As crianças que tiveram uma educação pré-escolar têm uma disposição mais favorável em relação à escola, e correm menos riscos de abandono prematuro do que as que não tiveram essa oportunidade, além de favorecer a integração com crianças de outras culturas. Para as crianças com necessidades especiais, incumbe à escola fornecer e desenvolver as potencialidades de aprendizagem. O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação – quando o coletivo está ativamente envolvido, a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade, e isso é importante para que as comunidades olhem para a educação como algo pertinente à vida real, levando em conta o meio rural e urbano, para que a comunidade possa tomar consciência das condições necessárias ao seu bem-estar e ao desenvolvimento social. O papel dos grupos femininos, em especial daqueles em que participam mães de família, são determinantes para assegurar o sucesso e dos programas de educação básica.

O ensino secundário parece cristalizar muitas das esperanças e das críticas que suscitam os sistemas formais, muitas famílias e alunos consideram-no, muitas vezes, como a via de acesso

à promoção social e econômica. Admite-se, hoje em dia, que para haver desenvolvimento é preciso que uma proporção elevada da população possua estudos secundários. Se analisarmos a progressão das taxas de escolarização no mundo inteiro o ensino secundário é, de todos os setores de ensino formal, o que está tendo um desenvolvimento mais rápido. Ao mesmo tempo, o princípio de educação permanente deve abrir possibilidades mais vastas de realização pessoal e de formação após a educação básica, permitindo que jovens e adultos possam retomar ao sistema formal.

Enquanto a educação básica deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população, o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. Os alunos devem poder adquirir na escola instrumentos que os habilitem a dominar as novas tecnologias, a enfrentar os conflitos e a violência. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade de serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores. A falta de recursos e o custo relativamente elevado de uma formação técnica de qualidade tornam, contudo, muito difícil o desenvolvimento deste setor, exatamente nos países em que ele é mais necessário.

A orientação profissional, que permite que os diferentes alunos escolham cursos variados, não deveria fechar a porta a outras opções posteriores. Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudo, lançando pontes entre os diversos setores de ensino, e dando a possibilidade de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional. O ensino profissional ou geral deveria basear-se numa avaliação séria que determine os pontos fortes e fracos dos alunos. A responsabilidade do ensino secundário é imensa, porque é durante essa fase da vida escolar que o futuro do aluno ganha forma.

Não menos importante, o ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e um dos polos da educação ao longo de toda a vida, além disso, devido ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. Numa grande parte do mundo em desenvolvimento o ensino superior está em crise, as políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino. O desemprego de diplomados e o êxodo de cérebros arruinaram a confiança depositada no ensino superior, mas, ainda são as universidades que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e a transmissão de saberes: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente.

A responsabilidade das universidades é mais evidente em países em desenvolvimento, onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior fornecem a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação dos recursos humanos de nível médio e superior. Tanto nas ciências sociais como nas ciências exatas e naturais, a pesquisa científica deve ser independente e estar ao abrigo de pressões políticas e ideológicas, mas deve também contribuir para o desenvolvimento a longo prazo. Numa época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, o que se espera das instituições de ensino superior é que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado.

Além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, a universidade deve continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na curiosidade o meio de dar sentido à vida. As universidades têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar estas funções, pois são um local de cultura e de estudo aberto a todos, e tem a responsabilidades de promover debates relacionados ao processo de transformação da sociedade. Diante das dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação, cabe ao setor econômico estabelecer parcerias de pesquisa para estudar os problemas nas di-

ferentes regiões, esses doadores podem dar um novo impulso a todas estas parcerias. O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.

Capítulo 7 - OS PROFESSORES EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS

Nos capítulos anteriores o Relatório atribuiu um papel ambicioso ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, o que depende muito dos professores, já que exigirá deles a concretização de parte dessas aspirações. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, em prol da compreensão mútua e tolerância, nunca foi tão importante quanto hoje. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo. O totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e a alta tecnologia deverá dar lugar a um mundo tecnologicamente unido. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida, mas, para isso, é necessário melhorar o recrutamento, a formação e as condições de trabalho de professores e agentes colaboradores da educação.

Cada vez mais as crianças chegam à escola carregando consigo a imagem de um mundo — real ou fictício — que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade. Os problemas que envolve a sociedade não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, drogas entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando, até há pouco tempo, ficavam de fora, junto com as crianças não escolarizadas. Com essas preocupações em pauta, espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar problemas, como esclarecer sobre um conjunto de questões sociais. Têm, ainda, que tentarem obter sucesso em questões que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam. No passado, os alunos eram obrigados a aceitar o que a escola lhes oferecia, em termos de conteúdo ou da organização do ensino, mas hoje é cada vez mais importante que eles tenham algo a dizer nas discussões relativas aos assuntos escolares.

Com essas concepções, cabe ao professor estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, tornando-se aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem servir de orientação para toda a vida. A profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo, e a forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode adquirir-se de diversas maneiras, e o ensino a distância com a utilização de novas tecnologias e ferramentas, têm-se revelado eficaz. O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de solução de problemas, situando-os num contexto e colocando-os numa perspectiva que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras mais abrangentes. É preciso, ainda, repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos professores as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino.

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. Todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a sua importância, desde a educação básica, e criar condições para que melhorem as suas qualificações, assim, as medidas a serem tomadas perpassam pela melhoria da sua formação inicial e continuada, dos seus conhecimentos e técnicas ao longo da vida, além de incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, definidos em função das circunstâncias particulares de cada país. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de modo a poderem cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Capítulo 8 - OPÇÕES EDUCATIVAS: O PAPEL DO POLÍTICO

O papel que cabe ao político, a quem compete definir o futuro por uma visão a longo prazo, é o de assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e abrindo-se para o

verdadeiro debate sobre as opções econômicas e financeiras. Os princípios já apresentados devem entrar nesse debate e nenhum dos elementos fundamentais do conhecimento — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos — devem ser negligenciados. Para bem de todos, deve apoiar-se numa avaliação profunda do sistema educativo para que possam ser aceitos por todos, e não deverá ser de natureza estritamente econômica. A importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica que a coletividade peça contas, que se promova o debate público no parlamento e nos meios de comunicação social, provocando um verdadeiro debate de sociedade, apoiados em avaliações objetivos e pertinentes.

Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e um meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É necessário pensar em uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais, assim como nas sociedades educativas voltadas para os recursos da educação e dos instrumentos cujo valor e eficácia dependem muito do contexto político, econômico, social e cultural. Seja qual for a organização do sistema educativo, mais ou menos descentralizado ou diversificado, o Estado deve assumir certo número de responsabilidades para com a sociedade civil. É igualmente necessário assegurar a gestão programada das interdependências entre os diferentes elementos do sistema educativo.

No interior do dispositivo educativo as instituições formais, públicas ou privadas, devem se desenvolver de maneira harmoniosa e de acordo com uma visão a longo prazo. Cabe às políticas nacionais garantirem essa coerência no espaço e no tempo, e assumir a dupla função de enquadramento e regulamentação, além de uma coordenação entre os diferentes níveis de ensino, primário, secundário e superior e o desenvolvimento da oferta de educação, são particularmente importantes para evitar disfunções. Diante das necessidades de ampliar os recursos disponíveis devido a vários fatores, os sistemas educativos entram em concorrência na utilização dos recursos públicos com os outros domínios de intervenção do Estado, e suportam as

dificuldades globais do orçamento e das opções políticas, no que se refere à repartição dos recursos públicos.

Quanto aos recursos financeiros, cabe às autoridades governamentais organizarem parcerias financeiras, efetuando as correções necessárias. É preciso evitar que a educação aumente as desigualdades sociais mobilizando importantes recursos em favor de grupos populacionais menos favorecidos, a fim de desenvolver medidas de apoio específico destinadas a lutar contra o insucesso escolar, ou uma educação de qualidade, e por fim, é necessário um financiamento público que assegure a equidade e a coesão social.

Capítulo 9 - COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: EDUCAR A ALDEIA GLOBAL

A mundialização das atividades põe em relevo a amplitude, a urgência e a imbricação dos problemas a serem enfrentados pela comunidade internacional. Só uma cooperação internacional, renovada no seu espírito e reforçada em seus meios, permitirá desencadear ações. Irreversível, a globalização exige respostas globais, e a construção de um mundo melhor tornou-se, mais do que nunca, tarefa de todos. A educação constitui inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida, a mais fundamental. É preciso inscrever a cooperação em matéria de educação no contexto mais geral dos esforços a serem levados a cabo pela comunidade internacional, para suscitar uma tomada de consciência do conjunto dos problemas a resolver e procurar consensos sobre questões que exigem uma ação combinada.

Nas competências que abrangem domínios vitais, a UNESCO tem grandes responsabilidades, ao lado das outras organizações internacionais, e em especial, num momento da história em que é papel chave da educação o desenvolvimento humano, universalmente reconhecido e proclamado. São muitos os encontros promovidos para discutir a dimensão social das políticas educativas. Os Estados participantes são chamados a comprometerem-se com as recomendações apresentadas por líderes participantes, com intuito de promover o acesso universal e a um ensino de qualidade, e a assegurar altos níveis de saúde física e mental. São convidados ao empenho e correção das desigual-

dades sociais, sem qualquer distinção de raça, nacionalidade, sexo, idade ou limitação física, a comprometeram-se com o respeito e promoção das culturas comuns e particulares, e a reforçar o processo de desenvolvimento e preservar das bases essenciais para um desenvolvimento sustentável, centrado no ser humano. Na vertente dos obstáculos que travam o progresso da educação, a atenção volta-se para os domínios em que se operam transformações rápidas, como a tecnologias da informação, que transformam as sociedades e criam um mundo virtual cujas promessas e perigos são ainda difíceis de avaliar, mas que podem dar uma contribuição preciosa para os sistemas educativos.

Em muitos países desenvolvidos as crises econômicas e as crises de emprego alertaram para a complexidade das relações entre educação e emprego, ou entre educação e coesão social. É preciso encontrar também meios de orientar mais eficazmente a cooperação internacional para a luta contra a pobreza: no domínio da educação é preciso um esforço combinado para fazer chegar o ensino aos que dele estiveram excluídos até agora. Nos países ricos verifica-se que a cooperação entre cientistas trabalhando na mesma disciplina transcende as fronteiras nacionais e constitui um poderoso instrumento de internacionalização de ideias, atitudes e atividades, e contribui para aumentar a capacidade de pesquisa em países pobres. Não sendo nem um organismo financeiro nem uma simples instituição de pesquisa, a UNESCO sempre teve por missão desenvolver as potencialidades humanas, em colaboração com os Estados membros e os seus múltiplos parceiros e interlocutores na cena internacional. A cooperação intelectual que ela estimula é simultaneamente um elemento de aproximação e de compreensão mútua entre povos e indivíduos e um instrumento indispensável à ação.

O Relatório encerra com a contribuição individuais de cada um dos onze membros que trazem, além dos assuntos destacados no Relatório, sobre:

- A importância da uma Educação de excelência, com investimento nos talentos que passam a escola.
- A melhoria da qualidade do ensino escolar: focado na competência.

- A revivificação de comunidades voltadas para uma visão escolar socializadora.
- As contribuições significativas para a educação na África atual.
- A atenção com a coesão, solidariedade e exclusão de indivíduos em seus direitos fundamentais.
- A criação de oportunidades justas e sustentáveis
- A educação, a autonomização e reconciliação social.
- Uma educação voltada para as sociedades mundiais.
- Uma educação para um mundo multicultural.
- A abertura de espíritos para obtenção de uma vida melhor.
- As interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano, numa perspectiva asiática.

QUESTÕES:

1. A educação ocupa uma posição central no sistema de valores, e esses valores são os pilares em que se apoia a educação, postas a serviço das necessidades de desenvolvimento do ser humano. A educação e a cultura tornam-se meios e fins deste mesmo desenvolvimento, e em seu redor estão os pilares do conhecimento que remetem: à aquisição dos instrumentos da compreensão; à progressão do agir sobre o meio envolvente, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e a uma via essencial que integra as precedentes. Essas vias do saber constituem uma única, já que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Essas vias são:

- a) ordem econômica; aquisição de capacidades; saber fazer; aprender a ser;
- b) ensinar; aprender continuamente; aprender a aprender; compreender o outro;
- c) aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto, e aprender a ser;
- d) o conhecimento; desenvolvimento de aptidões; valores; e atitudes.
- e) aquisição de capacidades; desenvolvimento de aptidões.

2. O ensino de base e, em especial, as universidades, têm papel fundamental a desempenhar,

extraindo lições do seu passado para analisar as dificuldades que enfrentam seus países. Para um correto enfrentamento de seus principais problemas, deve levar a cabo pesquisas que possam contribuir para a solução dos problemas mais graves, propondo novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor. Para uma tentativa de obtenção de sucesso das reformas educativas, o Relatório aponta que são atores determinantes desse contexto:

- a) a comunidade local, os pais, os órgãos diretivos das escolas, os professores, as autoridades oficiais, a comunidade internacional;
- b) a educação integradora; a economia; as autoridades oficiais; a comunidade internacional;
- c) a comunidade internacional; o desenvolvimento contínuo; as políticas educativas; o desenvolvimento do conhecimento; e as atitudes pessoais;
- d) a economia; desenvolvimento humano; a participação do Estado; as autoridades oficiais; e a colaboração dos países desenvolvidos.
- e) as autoridades oficiais e a comunidade internacional.

3. O Relatório registrou um ciclo vicioso em que mães analfabetas tenham filhas que permanecem também analfabetas, se casam jovens e ficam condenadas à pobreza, ao analfabetismo, e a uma elevada taxa de fecundidade e mortalidade. Apontou ainda, sobre o trabalho das mulheres e as economias de subsistência global, que:

- a) as mulheres representam uma parcela representativa na educação de crianças, jovens e adultos, especialmente nos países mais pobres, ou em desenvolvimento.
- b) as mulheres trabalham durante mais tempo, contribuem mais para o rendimento familiar ou são a única fonte de rendimento doméstico, em muitas economias do mundo;
- c) as mulheres são, na sua maioria, professoras que colaboram, especialmente com as famílias mais pobres, para uma efetiva educação de seus filhos;
- d) as mulheres são fundamentais para as comunidades e para as economias em países desenvolvidos e, em especial, em países em desenvolvimento.
- e) as mulheres são fundamentais para as economias somente em países desenvolvidos.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

Texto já publicado pela APEOESP, reelaborado por
Luci Ana Santos da Cunha.

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

Prefácio

Telma Weisz, ao escrever o prefácio do livro de Emília Ferreiro, afirma que o mesmo não traz para o leitor nenhum novo método, nem novos testes, nada que se pareça com uma solução pronta. Porém, a autora (Ferreiro) oferece ideias a partir das quais é possível repensar a prática escolar da alfabetização, por meio dos resultados obtidos em suas pesquisas científicas.

Emília Ferreiro, Doutora pela universidade de

Genebra, teve o privilégio de ter sido orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Ferreiro realizou suas pesquisas sobre alfabetização, principalmente, na Argentina, país onde nasceu e também no México.

Anteriormente às pesquisas de Ferreiro, a crença implícita quanto à questão de alfabetização era de que tal processo começava e acabava na sala de aula e que a aplicação do método correto garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

Na medida em que um número maior de alunos passou a ter acesso à educação, ampliou-se também o número do fracasso escolar. Na ausência de instrumentos para repensar a prática falida e os fracassos escolares, passou-se a buscar os culpados: os alunos, a escola e os professores. Tal momento promoveu uma revolução conceitual, principalmente no que se refere à alfabetização.

As pesquisas de Ferreiro e de seus colaboradores romperam o imobilismo lamurioso e acusatório, impulsionando um esforço coletivo na busca novos caminhos para que o educador rompa o círculo vicioso da reprodução do analfabetismo.

Apresentação

Por Emília Ferreiro

Ferreiro afirma que o livro apresenta quatro trabalhos produzidos em momentos diferentes, porém dentro da mesma linha de preocupação que é o de contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora, a partir de novos dados oriundos das investigações sobre a psicogênese da escrita na criança. Suas investigações evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. *Destaca que a criança desempenha um papel ativo na busca da compreensão desse objeto social, complexo, que é a escrita.*

1. A representação da linguagem e o processo de Alfabetização

Ferreiro destaca que, tradicionalmente, a alfabetização é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de 'prontidão' da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem – *quem ensina e quem aprende* – tem sido considerados sem levar em consideração o terceiro elemento da

relação que é a *natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.*

A partir desta constatação, a autora aborda de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo utilizando uma relação tríade: de um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas: por outro lado as concepções de quem aprende (crianças) e as concepções dos que ensinam (professores), sobre este objeto de conhecimento.

1. A Escrita como Sistema de Representação

A escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um **código de transcrição gráfica das unidades sonoras**. A autora destaca que a *invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não um sistema de codificação.*

Dessa forma, se considerarmos o sistema de representação do número e o sistema de representação da linguagem, no início da escolarização, as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se afirmar que, em ambos os casos, a criança reinventa esses sistemas, ou seja, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, as crianças devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: *qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação.*

Se concebermos a escrita como um **código de transcrição do sonoro para o gráfico** privilegiando-se o significante (grafia) dissociado do significado, destruímos o signo linguístico por privilegiarmos a técnica e a mecanização. Se concebermos aprender a língua escrita como a compreensão da construção de um sistema de representação em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, (apropriação de um novo objeto de conhecimento) realizaremos uma aprendizagem conceitual.

2. As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita

A criança realiza explorações para compreender a natureza da escrita e isto pode ser observado através das suas produções espontâneas,

que são valiosos documentos que precisam ser interpretados para poder ser avaliados.

As escritas infantis têm sido consideradas como garatujas e 'puro jogo'. Aprender a lê-las, ou seja, interpretá-las é um aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Nas práticas escolares tradicionais, há uma concepção de que a criança só aprende quando submetida a um ensino repetitivo. No entanto, elas ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender. Saber algo a respeito de certo objeto não significa saber algo socialmente aceito como 'conhecimento'. *'Saber' significa ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade.*

Ferreiro, analisando as produções espontâneas das crianças, através de suas pesquisas, confirmou que elas possuem hipótese / ideias / teorias sobre a escrita, apresentando uma evolução psicogenética.

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas, contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos repetidos. A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção.

No referencial tradicional, as professoras prestam atenção nos aspectos gráficos das produções das crianças, ignorando os aspectos construtivos. Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões.

Para executar suas ideias (em seus escritos) a criança:

1. faz distinção entre a modo de representação icônico (figurativo, desenho) e não icônico (não-figurativo).

2. constrói formas de diferenciação; faz diferenciação intrafigural que consistem no estabelecimento de propriedades que um texto deve possuir para poder ser interpretável. Os critérios intrafigurais se expressam sobre o eixo quantitativo (mínimo de três letras) e sobre o eixo qualitativo (variação de caracteres); faz a diferenciação interfigurais que é a criação de modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, para garantir a diferença de interpretação que será atribuída,

3. desvela a fonetização da escrita (descobre a relação som / grafia), começa com o período silábico e culmina no período alfabético.

Ferreiro, analisando a evolução da escrita infantil, reconhece quatro períodos, que denomina como: período pré-silábico, período silábico, período silábico alfabético e período alfabético.

A) Período Pré-Silábico

As crianças escrevem sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita. Escreve coisas diferentes apesar da identidade objetiva das escritas e relaciona a escrita com o objetivo referente (Ex. coloca mais letras na palavra "elefante" do que na palavra borboleta - Realismo Nominal). Exemplos de escrita pré-silábica:

ILUSTRAÇÃO 1 - Escrita sem diferenciações interfigurais (Adriana - 4,5 anos)



1. O que você desenhou? Um boneco.
2. Ponha o nome. (Rabisco.) (a)
3. O que você colocou? Ale (-seu irmão).
4. Desenhe uma casinha. (Desenha)
5. O que é isso? uma casinha.
6. Ponha o nome. (Rabisco) (b).
7. O que você escreveu? Casinha
8. Você sabe colocar o seu nome? (Quatro rabiscos separados) (c).
9. O que é isso? Adriana.
10. Onde diz Adriana? (Assinala globalmente)
11. Por que leem quatro pedacinhos?... porque sim.
12. O que diz aqui? (1º) Adriana.
13. E aqui (2º) Alberto (seu pai).
14. E aqui? (3º). Ale (seu irmão).
15. E aqui? (4º) Tia Picha.

	1. peixe 2. o gato bebe leite 3. galinha 4. franguinho 5. pato 6. patos
--	--

ILUSTRAÇÃO 2 - Escrita com diferenciação interfigurais (Carmelo 6,2 anos)

	1. Carmelo Enrique Castilho Avellano (uma letra para cada nome). 2. vaca. 3. mosca 4. borboleta 5. cavalo 6. mamãe como tacos (comida típica mexicana)
--	---

B) Período Silábico

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura e escrita. É quando se dá a descoberta de que as representações escritas têm um vínculo com

a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estáveis as partes sonoras semelhantes entre as palavras.

ILUSTRAÇÃO 3a - Escrita silábica (letras de forma convencional, mas utilizadas sem seu valor sonoro convencional) cada letra vale por uma sílaba (Jorge, 6 anos).

	1. ga - to (gato) 2. ma-ri-po-sa (borboleta) 3. ca-ba-llo (cavalo) 4. pez (peixe) 5. mar (mar) 6. el-ga-to-be-be-le-che (o gato bebe leite) As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.
--	--

**ILUSTRAÇÃO 3b - Escrita silábica (vogais com valor sonoro convencional):
cada letra vale por uma sílaba (Francisco, 6 anos)**

FR i o m
A i o A m
A o A m
A A o m
A o E m
A o m
B i B m
B o B m

1. FRAN-CIS-CO (Francisco)
2. MA-RI-PO-SA (borboleta)
3. PALOMA (pomba)
4. PA-JA-RO (pássaro)
5. GA-TO (gato)
6. PA-TO (pato)
7. PEZ (peixe)
8. PEZ (2ª tentativa) (peixe – 2ª tentativa)

C) Período Silábico-Alfabético

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de

serem construídos. Os conflitos provenientes do meio social desestabilizam a hipótese silábica e a criança tem coragem de se comprometer em um novo processo de construção.

ILUSTRAÇÃO 4 - Escrito silábico-alfabética (Júlio César, 6 anos)

gato m
mariposa m
caballo m
psa m
lgarBlch m

1. gato (gato)
2. mariposa (borboleta)
3. caballo (cavalo)
4. pez (peixe)
5. mar (mar)
6. el gato bebe leche (o gato bebe leite)

As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.

D) Período Alfabético

Consiste no período que a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é por sua vez reanalisável em elementos menores.

Neste momento, deve haver uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Trata-se de conhecer o valor sonoro convencional:

a) pelo lado quantitativo não pode estabelecer regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas com 1,2,3, ou mais letras).

b) pelo lado qualitativo, problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras nem a identidade de letras a de sons).

3. As concepções sobre a língua subjacente à prática docente

As discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado sobre os métodos utilizados: analíticos versus sintéticos; fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita.

Para Ferreira a compreensão dos problemas, tal como as crianças os colocam e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis, é, sem dúvida, essencial para um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real da aprendizagem. Reduzir esta intervenção ao método utilizado é limitar nossa indagação.

É útil se perguntar por meio de que tipos de práticas a criança é introduzida na linguagem escrita e como se apresenta este objetivo no con-

texto escolar? Há práticas que levam as crianças a suporem que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só pode obter da boca dos outros, sem participar dessa construção; há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” é um conjunto, estabelecido de coisas, fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a criança a ficar de “fora” do conhecimento, como espectador ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos porquês.

Nenhuma prática pedagógica é neutra e estão apoiadas nas concepções do processo ensino e aprendizagem, bem como o objeto dessa aprendizagem. São essas práticas e não os métodos, que tem efeitos no domínio da língua escrita ou em outros conhecimentos. A reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica.

É importante ter claro que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização integral não se resolvem com **um novo método de ensino**; nem com **novos testes de prontidão**; nem com **novos materiais didáticos**.

Segundo Ferreiro, é preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Para ela, temos uma imagem empobrecida da língua escrita e uma imagem empobrecida de criança que aprende, um **novo método** não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita. Ferreiro acredita ter chegado a momento de se fazer uma revolução conceitual a respeito da alfabetização.

II. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos

(Escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky)

A leitura e a escrita, há muito são consideradas como objeto de uma instrução sistemática e cuja aprendizagem, suporia **o exercício de uma série de habilidades específicas**. Muitos trabalhos de psicólogos e educadores têm se orientado neste sentido. As autoras realizaram pesquisas sobre os processos de compreensão da linguagem escrita e abandonaram estas ideias, pois, para elas, as atividades de interpretação e

de produção da escrita começam antes da escolarização como parte da atividade da idade pré-escolar. Essa aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzida a **um conjunto de técnicas perceptivo-motoras**.

A escrita não é **um produto escolar**, mas sim um objeto cultural que cumpre diversas funções e tem meios concretos de existência especialmente nas concentrações urbanas.

1. Construções Originais das Crianças

Por meio de diferentes situações experimentais, as autoras obtiveram dentre os resultados o seguinte:

- Aproximadamente aos quatro anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida;

- O primeiro critério é a de fazer uma dicotomia entre o “figurativo”, por um lado, e o “não-figurativo”, pelo outro (icônico e não-icônico). Surge o critério de “quantidade” mínima de caracteres: ambos são construções próprias da criança.

2. Informações Específicas

No desenvolvimento da linguagem existe uma série de concepções que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio (a escrita em sua existência material). São concepções acerca das propriedades estruturais e do modo de funcionamento de certo objeto. Ao contrário, existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio de outros (leitores adultos ou crianças maiores).

A criança que cresce em meio “letrado” está exposta a interações, se vê continuamente envolvida, como agente e observador no mundo “letrado”. Os adultos lhes dão a possibilidade de comportar-se como leitor, antes de lê-lo, aprendendo precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

3. Algumas Implicações Pedagógicas

A dimensão das questões pode suscitar de imediato uma pergunta: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel, principalmente dos professores no que tange à aprendizagem? E a escola?

A transformação desta prática é difícil, mas a escola pode cumprir um papel importante e insubstituível, ajudando as crianças, especialmente as filhas de pais analfabetos ou semianalfabetos. O professor é quem pode diminuir esta carência, adaptando o seu ponto de vista ao da criança.

Alguns aspectos sobre os quais os professores deveriam estar atentos:

a) Se a escrita remete de maneira óbvia e natural à linguagem, estaremos **supervalorizando as capacidades da criança** que pode estar longe de ter descoberto sua natureza fonética.

b) Em contrapartida, poderíamos menosprezar seus conhecimentos ao trabalhar exclusivamente com base na **escrita, como cópia e sonorização dos grafemas**.

c) Não desvalorizar seus esforços para compreender as leis do sistema tratando suas **produções como rabiscos**.

d) Avaliar tendo em vista os processos e intenções e não apenas como **certo ou errado**, do ponto de vista ortográfico.

e) Ênfase na **produção de traçado** reduz a escrita a um objeto 'em si', de natureza exclusivamente gráfica.

f) Os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não estão sujeitos a qualificativos em termos de "simples" ou "complexos". São os problemas que ela pode resolver de forma coerente e não aleatória.

g) Finalmente, se **só nos dirigirmos às crianças que compartilhem alguns de nossos conhecimentos** deixaremos de lado uma grande parte da população infantil estacionada em níveis anteriores a esta evolução condenando-a ao fracasso.

III. Processos de Aquisição da Língua Escrita no Contexto Escolar

Estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar (controle sistêmico), que há grande dificuldade em considerar que o desenvolvimento da leitura / escrita acontece antes da escolarização.

As crianças ignoram este controle e desde que nascem estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

A construção de um objeto de conhecimento é muito mais que uma coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual, que permite interpretar dados prévios e novos dados, isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimentos; um esquema conceitual que permita processos de interferência acerca das propriedades não-observáveis de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado.

O propósito de controlar o processo de aprendizagem supõe que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem. Ferreiro adverte que os estudos de Piaget nos obrigaram a reconhecer a importância de considerar os processos da criança no desenvolvimento cognitivo, obrigando-nos a abandonar o ponto de vista do adultocentrismo.

A pesquisa de Ferreiro, além da análise qualitativa, apresenta dados quantitativos de um Projeto de Pesquisa na Diretoria Geral de Educação Espacial-Ministério de Educação do México (1980-1982) procurando evidenciar que não se está referindo a uma minoria de crianças.

Parte IV: O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar

A polêmica sobre a idade adequada para o acesso à língua escrita ocupou milhares de páginas escritas por vários pesquisadores. O problema sempre foi colocado tendo por pressuposto serem os adultos que decidem quando essa aprendizagem deverá ou não ser iniciada.

Para Ferreiro, *a função da pré-escola deveria ser de permitir às crianças que não tiveram convivência com a escrita, informações básicas sobre ela, em situações de uso social (não meramente escolar).*

Ferreiro destaca a importância de introduzir a leitura e a escrita na educação pré-escolar de forma lúdica e acessível. Ela ressalta que, nesta fase, a criança ainda está construindo sua compreensão da escrita e que atividades pré-alfabetização são essenciais para desenvolver o interesse e a familiaridade com a linguagem escrita. Ferreiro defende que, em vez de um ensino formal precoce, a pré-escola deve proporcionar experiências ricas em leitura e

escrita, que incentivem a exploração e o prazer em aprender, ajudando a criança a construir uma base sólida para o aprendizado futuro.

Conclusão

Na conclusão, Ferreiro revisita os principais pontos discutidos ao longo do livro, reforçando a importância de uma alfabetização que respeite a construção autônoma do conhecimento pela criança. Ela critica os métodos que consideram a alfabetização como um processo mecânico e argumenta que o papel do educador deve ser o de facilitador, proporcionando um ambiente que permita à criança explorar e compreender a escrita de forma ativa e significativa.

QUESTÕES

1. Segundo Emília Ferreiro, qual é a visão tradicional da alfabetização que suas pesquisas ajudaram a questionar?

- a) A alfabetização é um processo exclusivamente mecânico de transcrição gráfica.
- b) A alfabetização depende principalmente do ambiente familiar da criança.

- c) A alfabetização é alcançada apenas com métodos fonéticos.
- d) A alfabetização acontece apenas quando há domínio pleno da leitura.
- e) A alfabetização é um processo simples e rápido.

2. Em suas pesquisas, Emília Ferreiro propôs que o desenvolvimento da escrita nas crianças passa por diferentes períodos (estágios). Qual dos períodos abaixo representa o estágio em que a criança começa a relacionar a escrita com a pauta sonora das palavras?

- a) Período Pré-Silábico.
- b) Período Silábico.
- c) Período Alfabético formal.
- d) Período Pós-Alfabético.
- e) Período Nominal.

3. Qual é o papel da pré-escola na introdução à língua escrita, segundo Ferreiro?

- a) Ensinar formalmente a leitura e a escrita.
- b) Avaliar a prontidão para o aprendizado da escrita.
- c) Oferecer atividades lúdicas que promovam o interesse e a familiaridade com a escrita.
- d) Ensinar métodos de codificação gráfica.
- e) Atrasar o ensino da escrita até a fase escolar.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Elaborado por

Jorge Silvino Neto.

Graduação em Filosofia e Pedagogia. Mestrado em Educação pela PUC de São Paulo. Especialização em Currículo e Prática Educativa pela PUC do Rio de Janeiro. Docente na educação básica e no ensino superior.

Aprender a dizer a sua palavra

Paulo Freire é um pensador (educador) comprometido com a vida...pensa a existência. E na sua existência, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (p.17).

Primeiras Palavras

Freire escreve essa obra no exílio, Chile, 1968.

Introdução

Os comprometidos com a libertação dos homens não temem ouvir, não temem o encontro com o povo e o diálogo com ele, pois desse resulta o saber de ambos.

Justificativa da pedagogia do oprimido

A desumanização não é “destino dado”, mas resultado de uma “ordem” injusta, que gera violência dos opressores.

A humanização é a luta pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si.

Daí, a luta pela humanização ter significado.

A contradição de opressores – oprimidos. Sua superação.

A grande tarefa dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores.

Quem melhor que os oprimidos para entender o significado de uma sociedade opressora?

Para que os oprimidos se libertam, é necessário que descubram que “hospedam um opressor.”

Por ex. querem a reforma agrária para se tornarem proprietários e explorar seus empregados.

Os oprimidos que introjetam o opressor temem a liberdade. A liberdade exige uma permanente busca. A luta justa dos oprimidos pela sua libertação é a de não se tornar opressor dos opressores

Não é doação. É uma conquista. A libertação é um parto doloroso que trará o “homem novo.”

A realidade é domesticadora. Só através da práxis autêntica (ação – reflexão) é que poderemos vencer a sua força.

A ação – reflexão – ação dos homens sobre o mundo poderá transformá-lo – superando a contradição opressor-oprimidos.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva, e incidem sobre ela a sua ação transformadora, mais poderão se inserir nela criticamente.

Dois momentos da pedagogia do oprimido:

1. Os oprimidos vão desvelando o mundo da

opressão e vão compreendendo-se, via práxis, com sua **transformação**.

2. Transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a **ser dos homens** em processo de libertação.

A situação concreta de opressão e os opressores

■ Os opressores

O ato de violência é inaugurado pelos que têm poder. E passa de geração à geração. Tendem a transformar tudo que os cerca em objetivos de seu domínio – a terra, os bens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens.

Para eles o dinheiro é a medida de todas as coisas. O lucro- seu objetivo principal. O que vale é ter mais.

São necrófilos (os que amam a morte) matam a vida.

Os opressores se sentirão “oprimidos”, pois perderão o direito de oprimir.

A consciência possessiva revela que fora da posse direta não podem entender a si mesmos. “O que vale é ter mais, cada vez mais, à custa do ter menos ou do nada ter dos oprimidos”.

■ Os oprimidos

Não têm finalidades. Os opressores que lhes prescrevem as finalidades. Eles são vistos pelo opressor como “**objetos**”, são condicionados pelo medo.

Renascer – é aproximar-se do povo, comunicar com o povo.

A situação concreta de opressão e os oprimidos

Os oprimidos imersos na “ordem” que serve aos opressores, muitas vezes são violentos e oprimem seus próprios companheiros.

Há muitas vezes uma atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida.

Querem imitá-lo.

■ Os oprimidos

De tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem nada, se convencem de sua “incapacidade”. Não confiam em si, não lutam. Se convencem que não sabem o que o doutor da classe superior sabe. O “doutor” sabe. Há uma “dependência emocional”.

Os oprimidos até o momento em que não tomem consciência da razão de seu estado de opressão, aceitem fatalisticamente a sua exploração.

NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, SE LIBERTA SOZINHO: OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO

Somente quando os oprimidos descobrem o opressor e se engajam na luta organizada para sua libertação, começam a crer em si mesmos.

A liderança revolucionária deverá viver a prática de uma pedagogia humanizadora. Não manter os oprimidos como coisa, mas estabelecer com eles uma **relação dialógica permanente**.

Educador e educandos – (liderança e massa) encontram-se numa tarefa: desvelar a realidade, criticamente conhecê-la, recriar o conhecimento.

O processo de libertação acontece por uma ação política junto e com os oprimidos por meio de ação cultural.

O opressor se aproveita da dependência emocional, fruto da dominação dos oprimidos. A ação libertadora reconhece essa dependência como ponto vulnerável dos oprimidos e tenta transformá-la em independência.

A presença dos oprimidos na busca de sua libertação deve ser engajamento. Ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. Há uma co-intencionalidade: educador e educandos.

A CONCEPÇÃO BANCÁRIA

2. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão, pressupostos, sua crítica.

Na escola a relação educador-educando é por meio de narrações, dissertações.

O educador – o que encherá o educando de narrações. Ele conduz educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Ele deposita, transfere e transmite aos educandos.

O educador - sujeito.

O educando - uma vasilha a ser enchida pelos depósitos do educador.

O saber - uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Portanto, educador e educando são seres de adaptação.

Os opressores desejam “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime.”

A concepção problematizadora e libertadora da Educação. Seus pressupostos.

“Se os homens são seres de busca e se sua vocação é humanizar-se, podem perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.”

Educador bancário – ao superar a contradição de fazer depósitos, não tentaria domesticar. O Educador estaria à serviço da humanização, da libertação e não da opressão.

Educação bancária – não existe companheirismo entre educador-educando.

Educador humanista - revolucionário

Busca humanização dos educandos e de si.

A educação libertadora

Não é o ato de depositar,

É dialógica

É problematizadora

A concepção “bancária” e a contradição educador-educando

O papel do educador nessa concepção bancária, é o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. O educador enche os educandos de conteúdos, considerados como verdadeiro saber, mas o autor os classifica como falso saber, pois imita o mundo. Nessa visão cabe a educação apassivar e adaptar os homens ao mundo.

Essa concepção interessa aos opressores, pois adequam os homens ao mundo. As minorias dominadoras têm finalidades próprias e querem que as grandes majorias se adaptem a elas e não tenham direito às próprias finalidades. Um dos objetivos dessa concepção e prática de educação é de dificultar o pensar autêntico por meio de aulas verbalistas.

O educador ‘bancário’ não pode perceber que a vida humana tem sentido somente na comunicação. O pensar do educador ganha autenticidade no pensar dos educandos. O pensar do educador não pode ser imposto aos educandos, o autor critica essa forma de educação como uma prática de superposição e dominação. O pensar

do educador ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela ação em torno da realidade pela intercomunicação das consciências.

A opressão nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária” transforma os alunos em recipientes, quase coisas. Ela tem o objetivo de controlar o pensar e ação dos homens para ajustá-los ao mundo, inibindo o poder de criar e obstaculizando a atuação como sujeitos de sua ação, como seres de opção. Isso os leva ao sofrimento e frustração.

As elites dominadoras aumentam a repressão em nome da liberdade e da paz social, para combater a rebeldia da ação humana.

A educação como prática da dominação, mantém a ingenuidade dos educandos para acomodá-los ao mundo da opressão. O autor denuncia o caráter desumanizador da educação bancária. Ele afirma que os comprometidos com a libertação não podem usar esse instrumento alienador.

A libertação não é uma coisa que se deposita

nos homens, é uma práxis, uma ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A educação comprometida com a libertação não pode compreender os homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos.

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, é consciente, pois tem intencionalidade de transformar o mundo. A educação libertadora, problematizadora, não pode ser o ato de depositar ou transferir, transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente.

A educação problematizadora coloca a exigência da superação da contradição educador-educandos. O objeto cognoscível [a realidade, o mundo] não é um objeto/conteúdo a ser depositado, mas é o mediatizador dos sujeitos cognoscentes – educador e educandos.

-As duas concepções, bancária e problematizadora, são antagônicas. A primeira mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação, pois se faz dialógica.

NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO. OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO.

Educação bancária	Educação problematizadora
prática da dominação	prática da liberdade
conteúdos impostos	conhecimento compartilhado
assistencializa	desvela a realidade, conscientiza
inibe a criatividade	estimula a criatividade
domestica	estimula a reflexão e a ação dos homens sobre a realidade
desconhecem os homens como seres históricos	homens-seres históricos e inacabados
percepção fatalista da realidade	a realidade é histórica, capaz de ser transformada pelos homens
Opressores x oprimidos	homens lutando por sua emancipação na solidariedade dos existires

- Educação problematizadora – é impossível de realizar-se como prática de liberdade sem superar a contradição entre educador e educando.

- No diálogo ambos se tornam sujeitos. O educador enquanto educa é educado, ele é mediatizador da reflexão crítica de ambos.

- O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do “ser mais”

3. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade

A existência, porque humana, não é muda, silenciosa. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão.

“Dizer a palavra” não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo.

1º reconquistar esse direito.

2º pronunciar o mundo.

DIÁLOGO: caminho (para a conquista do mundo)

O diálogo é impossível na relação entre opressores versus oprimidos.

Os opressores são aqueles que não querem a pronúncia do mundo e negam aos demais o direito de dizer a palavra.

Os oprimidos são aqueles que querem a pronúncia do mundo e se acham negados do direito de dizer a palavra.

Educação dialógica e diálogo

“Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.”

Como posso dialogar, se me vejo como superior e vejo o outro como um “nativo inferior?”

Diálogo pressupõe humildade.

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição do outro?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo.

Quem não tem humildade não pode aproximar-se do povo e ser companheiro de pronúncia do mundo.

No encontro, os homens em comunhão buscam saber mais, sem ignorantes, nem sábios absolutos.

Sem diálogo não há comunicação, nem verdadeira educação. Não há diálogo se não há intensa fé nos homens, e esperança.

Situação Gnoseológica (de conhecimento) acontecerá com a superada contradição educador-educandos. Os sujeitos incidem seu ato cognoscente [conhecer] sobre o objeto cognoscível [mundo/realidade] que os mediatiza.

O diálogo começa na busca do conteúdo programático

O que vou dialogar com os educandos?

Os temas geradores

A partir das situações concretas, das aspirações do povo que o educador irá organizar os conteúdos.

As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação

- O conteúdo programático da situação ou ação política poderá ser organizado a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo.

- É preciso propor ao povo sua situação existencial como problema que o desafia e exige resposta. Nunca dissertar ou propor conteúdos que não tenham a ver com suas dúvidas, esperanças e temores. Temores de uma consciência oprimida.

- Não falar ou impor ao povo nossa visão de mundo, mas dialogar. Sua situação no mundo, que o constitui, reflete sua visão do mundo.

- O educador e o político precisam conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo se constituem.

- O conteúdo programático para a ação não é de escolha exclusiva do educador e do político, mas deles e do povo. E vamos buscar esse conteúdo programático da educação na realidade mediatizadora.

- O momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade, pois investigamos o universo temático do povo e seus temas geradores.

- A metodologia dessa investigação não pode contradizer a dialogicidade com a apreensão dos temas geradores e a consciência dos indivíduos em torno deles. Os homens não são o objeto da investigação, mas eles são os investigadores, portanto, os sujeitos.

- O que se pretende investigar, não são os homens, mas o seu pensamento-linguagem e os níveis de percepção da realidade, sua visão de mundo em que se encontram os temas geradores.

- Chegamos a uma constatação do tema gerador por meio da experiência existencial e de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens.

- Os homens são seres transformadores e criadores de bens materiais e também de instituições sociais. Eles transformam a realidade objetiva, criam a história e se fazem seres históricos-sociais.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais

geral ao mais particular. Como tema amplo se encontra o da libertação e o da opressão. Para alcançar a meta da humanização, é preciso o desaparecimento da opressão desumanizante com a superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados, como na situação-limite do subdesenvolvimento e dependência.

Em círculo mais restrito, existem diversificações temáticas dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em subunidades epocais, em relação com o todo.

Investigação

Universo temático ou **temas geradores**

A investigação dos temas geradores e sua metodologia

O movimento do pensar deve se verificar na **análise** de uma situação existencial concreta [realidade codificada].

Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade e à sua práxis. A investigação do tema gerador, que se encontra no universo temático mínimo, se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, uma maneira crítica de pensar o mundo.

A educação problematizadora propõe aos indivíduos a compreensão de dimensões significativas de sua realidade e fazendo uma análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação das partes com a totalidade. Essa movimentação do concreto [das partes] ao abstrato [todo], e de volta do abstrato à situação existencial, permite a superação da abstração [realidade em que o sujeito se vê separado do objeto-mundo] a partir da percepção crítica do concreto.

A investigação temática: um exercício de consciência da realidade e de autoconsciência.

Na alfabetização: palavra geradora

Na pós-alfabetização: tema gerador

A educação problematizadora deve propor aos indivíduos dimensões significativas [aspirações / finalidades / motivos humanos] de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite a interação de suas partes.

Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

A metodologia defendida por Freire é a de que os investigadores e os homens do povo sejam ambos sujeitos da investigação, assumindo postura ativa na tomada de consciência da realidade e na explicitação da temática significativa e se apropriando dela.

Os temas existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos.

A significação conscientizadora da investigação dos temas geradores e sua metodologia. Os vários momentos da investigação.

Na investigação temática os sujeitos buscam e descobrem no encadeamento dos temas significativos a relação entre os problemas. Os sujeitos deixam as visões estreitas e parciais da realidade e se fixam na compreensão da totalidade.

Segundo o autor, não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar, na ação, que ele mesmo superará, não consumindo, mas produzindo ideias e transformando-as em ação e comunicação.

Os homens, seres em situação, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e os desafiam. Pensam a própria condição de existir, captam a situação objetivo-problemática e se engajam na própria consciência histórica.

1º momento - Encontro dos investigadores com o povo, visitas como observadores simpáticos, diálogos informais para decodificação do contexto, explicação sobre os objetivos da presença, do porquê e para quê, registros, (em momentos distintos) lazer, conversas, entre pais e filhos, entre jovens etc. Observar linguagem, comportamentos.

2º momento – Os investigadores recolhem os dados [codificações].

Todos expõem o que percebem, sentem, pensam sobre a realidade e as necessidades,

3º momento – iniciam o tratamento do material recolhido nos círculos de investigação– Os investigadores não apenas ouvem os indivíduos, mas os desafia, problematizando as situações existenciais

codificadas. Cartaz com desenho ou foto – que devem representar situações conhecidas.

Temas geradores têm esse nome porque provocam reflexões e ações e contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas.

O coordenador desafia o grupo com perguntas e ouve muitas vezes respostas que não imaginaria ouvir. (pág.157)

A elaboração do programa

Estudo sistemático e interdisciplinar.

A equipe coloca também outros temas que sejam relevantes. Elabora-se o programa.

Confecção do material didático – slides, cartazes, textos, fotos etc.

Também se usam dramatização e leituras de jornais e revistas.

A partir de um conhecimento mínimo da realidade, os educadores poderão escolher alguns temas básicos.

Esclarece, por meio de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e como mundo, como seres de transformação e não da adaptação.

4. A teoria da ação antidualógica

Homens: seres da práxis, seres do “quefazer” (fazer = ação e reflexão)

Animais: seres do fazer

O fazer humano, a práxis é iluminado por uma teoria. O “quefazer” é teoria e prática.

“Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário.” Lenin

Todos que se comprometem com os oprimidos, com a causa da libertação, devem se embasar numa teoria.

A teoria da ação antidualógica e suas características:	A teoria da ação dialógica e suas características:
a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural	a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural
Ação opressora ■ Antidualógica ■ a necessidade da conquista (das mais duras às mais sutis) - O outro é quase “coisa.” - Ex. falsa admiração - dividir para manter a opressão - Ex. “Aos estudantes cabe estudar. Aos operários trabalhar.” ■ manipular (serve também à conquista) - Ex. pactos com engodos e promessas ■ Assistencialismo ■ invasão cultural (como manifestação da conquista)	Ação revolucionária-libertadora - Dialógica ■ a co-laboração - Os sujeitos se encontram para transformar o mundo em co-laboração. Não se quer a conquista, mas a adesão. ■ unir, buscar a união ■ a organização ■ síntese cultural
O dominador - nega a reflexão aos dominados - quefazer não humanista - relação antidualógica - perpetua a dominação	A liderança revolucionária - cria condições para a reflexão - quefazer humanista - relação dialógica - busca construir a libertação
Ex. “O povo é inculto.” O povo não tem visão do mundo; apenas os profissionais. O povo é ignorante. ■ a invasão econômica ■ a invasão militar	A síntese cultural não nega as diferenças entre a visão da liderança e a visão do povo – mas reconhece que uma se enriquece com a outra. Na investigação dos temas geradores participantes do povo também são investigadores.

“Não há história sem homens, como não há uma história para os homens. Mas, uma história de homens que, feita por eles, também os faz.”
Marx

Últimas páginas

Últimas páginas, GUEVARA, Ernesto. Relatos de la guerra revolucionária, Buenos Aires: Nueve 64, 1965.

Muitos erros comete a liderança, se não considerar a visão do mundo que o povo tem. Todavia, deve perceber que muitas vezes ela é ingênua.

O opressor elabora a teoria de sua ação sem o povo, pois é contra ele.

O povo oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho construir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro do povo com a liderança revolucionária, na comunhão da práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz.”

Esta obra foi escrita em 1968, mas foi proibida no Brasil pela ditadura militar, permanecendo inédita em nosso país até 1974. Entretanto, foi traduzido para mais de 25 idiomas

QUESTÕES

1. Segundo Freire, qual é o papel do educador na “Pedagogia do Oprimido”?

- a) Ser um transmissor de conhecimento.
- b) Ser um facilitador do diálogo e da conscientização.
- c) Ser uma figura autoritária.
- d) Ser um avaliador rigoroso.
- e) Ser um administrador escolar.

2. O que Freire entende por “conscientização”?

- a) O processo de memorização de conteúdos.
- b) A capacidade de resolver problemas matemáticos.
- c) A tomada de consciência crítica sobre a realidade opressora.
- d) A habilidade de decorar fatos históricos.
- e) A prática de atividades físicas regulares.

3. Qual é a relação entre opressor e oprimido na visão de Paulo Freire?

- a) Uma relação de cooperação mútua.
- b) Uma relação de exploração e dominação.
- c) Uma relação de amizade e confiança.
- d) Uma relação de indiferença.
- e) Uma relação de competição saudável.

KLEIMAN, Ângela B. et al. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Elaborado por

Viviane Rodrigues Zeppelini.

Graduação e mestrado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Produtora editorial e revisora de textos científicos. Professora de EJA no Sesi.

Introdução: o que é letramento?

Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola – Angela B. Kleiman

Nesse capítulo introdutório, Kleiman busca trazer fatos da construção do conceito de letramento, expondo, sobretudo, como o letramento abarca e, de certa forma, supera a “dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado” (p. 19) – ressal-

tando, desde o início de seu texto, que, quando se mobiliza o termo analfabeto na fala corrente não se trata dos sentidos implicados pelo pensamento freiriano. Para ela, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

Fica evidente a questão institucional que faz parte da caracterização do termo letramento. “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (p. 20). E é a escola a principal dessas instituições, a qual trabalha para promover o **letramento autônomo**, que guarda relação causal com o progresso, a civilização e a mobilidade social, abdicando de um trabalho de reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida e que todo sujeito detém. A ele se opõe o **modelo ideológico**, “em que as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21).

O modelo autônomo de letramento considera a escrita como um “produto completo em si mesmo” (p. 21), ou seja, que não sofre influência do momento da interação, como a linguagem oral, e que funciona unicamente por uma lógica interna. A aquisição e o desenvolvimento da escrita, portanto, signo da modernidade e amostra do avanço tecnológico, correlaciona-se ao desenvolvimento cognitivo.

Ponto importante do texto é quando se chama atenção para o fato de letramento e escolarização de confundirem, pois “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (p. 24). Tal confusão é perigosa, pois pode fazer crer que a norma é o grupo escolarizado, criando e reproduzindo o preconceito linguístico.

Outra questão levantada é a diferenciação entre escrita e oralidade, como se a primeira fosse sempre formal e planejada e a segunda, informal e sem planejamento – o que não é verdadeiro: pensemos, por exemplo, na informalidade permitida em um bilhete e na formalidade requerida

em uma palestra. O foco, assim, deve ser o conteúdo, ou na “função ideacional da linguagem” (p. 28). Kleiman lembra do caráter polifônico da linguagem elaborado por Bakhtin, pois por meio dela falam sempre “vozes outras que a do enunciador” (p. 28).

Dentre as qualidades da escrita, a autora trata de seu poder transformador de nossas estruturas mentais, pela possibilidade de operações abstratas por meio da linguagem. Uma orientação estrita como essa faz nascer o chamado “mito do letramento” (p. 34), o qual “confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito do social” (p. 34). Dentre esses efeitos, estão:

- Os que garantem a manutenção das características da espécie.
- Os que garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna e o igualitarismo.
- Os que determinam a ascensão e a mobilidade social.
- Nos macroprocessos de desenvolvimento econômico.
- Como agente necessário para a distribuição da riqueza.
- No aumento da produtividade.
- Como agente necessário no processo de emancipação da mulher.
- Como agente necessário para o avanço espiritual.

Não há, contudo, “evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (p. 37).

Por outro lado, no letramento ideológico, toma-se a escrita como parte essencial para que determinada situação faça sentido. Trata-se, pois, de uma atividade na contramão das práticas escolares,

que encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema. (p. 44)

No ambiente escolar, em geral, a escrita deve

se prestar cada vez mais para a produção de uma linguagem abstrata e, desse modo, distante da prática discursiva – ou seja, dos vários letramentos que um sujeito pode ter. Um exemplo da complexidade desse tema se dá na alfabetização de adolescentes e adultos. Segundo a autora,

a interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. (p. 48)

Por fim, para um modelo efetivo de aprendizagem, pressupõe a autora que o modelo autônomo de letramento precisa ser preterido em relação ao ideológico. Isso porque somente pela valorização de práticas discursivas outras que a transmitida em sala de aula como a culta se podem garantir a pluralidade e a diferença, tão importantes para concepções ideológicas efetivas.

Parte I: Modo de participação da oralidade no letramento

Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar” – Roxane Helena Rodrigues Rojo

Nesse capítulo, a autora trata da escrita como objeto participativo em processos de constituição social, considerando quatro aspectos dela: como contraponto à naturalidade da fala; como uma representação da oralidade; como acessível por si mesma; como um desenho estabelecido arbitrariamente. Para tal, ela aborda concepções correntes sobre as relações entre oralidade e escrita.

Em primeiro lugar, Rojo sugere que seja revisito o lugar da oralidade como natural e precedente ao processo de aquisição da escrita (p. 70). Ela pontua que

é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está, ou não, inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto. (p. 70)

Assim, pode a criança reconhecer a leitura como um outro modo de falar.

Sobre a escrita como uma representação da oralidade, Rojo lembra do mito da silabação, da contagem e da descrição/nomeação de ilustrações, que acabam por reforçar a superioridade da escrita.

Por sua vez, a acessibilidade da escrita por si só fica evidente pelo fato de a criança conhecer a escrita muito mais do que imagina e antes mesmo de frequentar a escola. Isso se dá “por interações orais, onde o discurso do outro da cultura sobre e a partir desses objetos – discurso este muitas vezes mitológico –, recortou-os como existentes e interpretáveis e dotou-os de sentido” (p. 82).

Já ao pensar a escrita como um desenho estabelecido arbitrariamente, Rojo lembra de pesquisas que tratam o “desenho como protoforma da escrita” (p. 86).

Em suma, conclui a autora:

Em primeiro lugar, se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade.

Por outro lado, não há re(a)presentação – nem secundidade, em nenhum sentido – neste processo. Episódios de fala letrada na interação primária são tão frequentes, em meios de alto grau de letramento, quanto a dialogia mais pura. A constituição das duas (se duas) modalidades é tão coetânea quanto complexamente relacionada na própria constituição da oralidade. Em outros graus de letramento, em que o poder, o papel e o valor da escritura não estão completamente disponíveis (ou desejáveis) pelo próprio adulto, aí sim, teremos uma constituição em fases.

Por último, qualquer “etapização”, mesmo que esta tenha por base uma pseudofilogenia, coma e o caso da postulação da necessária precedência (e pureza,

muitas vezes!) do desenho em relação à escrita, também aqui aparece claramente como mito que se faz reprodução de si próprio – na teoria e na prática. (p. 87)

A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados – Sylvia Bueno Terzi

A isomorfia parcial entre escrita e oralidade é a tônica desse capítulo, considerando que uma criança, ainda que não domine a língua escrita, já faz pleno uso da oralidade, suprimindo suas necessidades comunicacionais. Porém, esse pré-conhecimento parece ser desprezado na escola quando se vai ensinar a escrita.

Assinala Terzi que leitores precoces, de um ambiente familiar rico em eventos de letramento, apresentam desenvolvimento acelerado de leitura na escola. Isso porque

Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências. (p. 94)

Contudo, a autora chama a atenção para dois fatores: primeiro, os estudos que tratam do tema fazem sempre considerações quantitativas (número de livros, números de eventos de letramento), e, segundo, o parâmetro de sucesso do letramento (o bom leitor) é sempre o escolar. Para Terzi, para além de a quantos livros a criança foi exposta, deve importar também o sentido que eles tiveram na vivência dela, ou o texto será sempre um “conjunto de palavras” (p. 104).

No geral, a exposição da criança à leitura e, principalmente, a discussão sobre o que foi lido na fase pré-escolar são bastante restritas. Quando a leitura e a discussão sobre o que foi lido ocorrem, duas etapas importantes para a aprendizagem da escrita são vencidas: a primeira é a percepção de que a oralidade influencia a construção da escrita, e a segunda é a de que tal relação redefine a escrita para a criança. Somente assim tanto a língua oral como a escrita podem ser reconhecidas pela criança como um mesmo objeto: a linguagem verbal.

(...) uma vez percebida a escrita num con-

tínuo comunicativo do qual a oralidade e parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. (...) Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece (pp. 113-114)

Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula – Stella Maris Bortono

Bortono, nesse capítulo, debate o ensino da língua padrão, ou “linguagem monitorada” (p. 120). Ela busca responder se “as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua” (p. 120). Para tal, ela se debruça sobre as práticas de letramento e nos processos intelectuais que se influenciam mutuamente em sala de aula, bem como sobre suas implicações para a educação.

O desenvolvimento desse capítulo se dá a partir de uma pesquisa realizada em uma escola no interior de Goiás. A autora parte do pressuposto de que é a escola “um ambiente **bidialetal** porque todas as crianças são falantes de variedade rural do português e a linguagem da escola, pelo menos em nível programático, e a língua padrão” (p. 122, grifo nosso).

Considerando evento como uma unidade com começo, desenvolvimento e fim, foram identificados quatro tipos de eventos que ocorrem simultaneamente, a partir da pesquisa realizada. O primeiro deles “consiste de respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos e as atividades de sala de aula em geral” (p. 124). O segundo foram exposições instrucionais mais longas, como a explicação de um problema de matemática. O terceiro é um evento de “oralidade secundária”, pois há um texto escrito que é pauta para o texto oral (p. 125). O último tipo de evento é “iniciação, resposta, avaliação”. Para a análise desses

eventos, contextualização, envolvimento e grau de rigidez das regras interacionais foram observados.

O foco da pesquisa estava justamente em como intervinha o professor quando o aluno fazia uso da norma não padrão na sala de aula, e sua intervenção variou de acordo com o tipo de evento, sendo menos frequente no primeiro tipo.

A autora deixa claro a importância da necessidade de conscientizar o aluno das diferentes linguagens existentes, sem prejuízos para seu aprendizado e com respeito às características culturais e psicológicas do estudante, saindo da dicotomia “português ruim e português bom” e passando para “o português que usamos para ler e escrever e o português que usamos para conversar” (p. 140). O capítulo é finalizado pelo conceito de scaffolding, um “termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento” (p. 141).

Parte II: O não escolarizado na sociedade letrada

Letramento, cultura e modalidades de pensamento – Marta Kohl de Oliveira

Nesse capítulo, Oliveira verifica as relações entre cultura e modo de pensamento de grupos pouco letrados em sociedades urbanas, industrializadas e sob o signo da comunicação de massa. O uso do termo “pouco letrado” se dá pela pouca interação do sujeito com instrumentos de cultura da sociedade.

É inegável a diferença percebida na capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada entre sujeitos menos e mais escolarizados. Um dos exemplos dados é a dificuldade demonstrada pelos alunos para seguir instruções dos professores, ou seja, a capacidade de “autoinstruir-se” (p. 151). Trata-se, pois, de um controle da produção cognitiva.

Além dele, percebem-se diferenças nos “procedimentos metacognitivos”, que são “operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias operações intelectuais” (p. 151). Nele, está a busca intencional por estratégias adequadas a cada tarefa específica, por exemplo.

Isso porque

um modo específico de inserção no mundo social, que no caso dos grupos urbanos pouco letrados evidencia uma condição de exclusão de determinados aspectos culturais da sociedade na qual estão integrados, pode ter consequências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos. (...)

A própria escrita como sistema simbólico é, quase por definição, um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento. (p. 154)

A sociedade contemporânea demanda planejamento, organização e tomada de decisão, ou seja, âmbitos do pensamento descontextualizado. Desse modo, a escola, local onde a criança é colocada em contato com o sistema de escrita, é também onde o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva podem ser trabalhados.

Letramento e (in)flexibilidade comunicativa – Inês Signorini

Ser letrado na escola, no Brasil, acaba por garantir poder social: esse é o sujeito “bem-sucedido”.

“E como é a escola o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a performance do indivíduo na comunicação social” (p. 162).

Assim, aquele que não vai à escola, ou que vai, mas não completa os estudos, é visto como um ignorante.

A referência letrada acaba prevalecendo e sendo valorizada. Porém, também é importante entender e efetivar a **flexibilidade comunicativa** em contextos interculturais. Signorini demonstra como isso pode acontecer por meio entrevistas informais realizadas com professores universitários e coordenadores de programas universitários, além de artigos, relatórios e questionários de avaliação. Das entrevistas, sobressaiu a

dificuldade de comunicação entre falantes de níveis variados do funcionamento do programa universitário (pesquisados/técnico; pesquisador/professor etc.), a qual reorientou as ações programadas, buscando uma **melhor adequação “à realidade dos fatos e das pessoas”** (p. 169).

Por flexibilidade comunicativa, a autora entende uma “perspectiva sociointeracionista de construção/reprodução da realidade social através da linguagem” (p. 170). É ela que permite interagir satisfatoriamente com desconhecidos de ambientes socio e etnoculturais distintos, por meio de sinais linguísticos e metalinguísticos. Ocorre um mal-entendido quando esses sinais não são bem escolhidos. Contudo, é sempre a referência de maior poder sociopolítico que determina a interação.

Desse modo, a interação verbal é sempre uma ação coletiva, perfazendo uma coconstrução:

E essa coconstrução da ordem social se traduz em termos interacionais pela função de “coautoria” atribuída ao interlocutor: é a audiência que constitui, confirma e sustenta um evento de fala, na medida em que é a audiência que estabelece a coerência e a autenticidade do que é dito, não em relação as intenções do falante, mas em relação ao contexto em que se insere a atividade interacional.

Isso implica, evidentemente, que as estratégias de interpretação são mediadas pela posição social dos interactantes, a qual é definidora de suas perspectivas de referência (Rommetveit 1985; Hundeide 1985), e também do viés ideológico-cultural que vai orientar localmente avaliações e eventuais (des)alinhamentos. (p. 175)

As dificuldades de interação podem ter três origens – ou crenças, como quer a autora. A primeira diz respeito a tomar o letramento como fator de capacitação psicocognitiva do falante, uma vez que a escrita garante o desenvolvimento de faculdades cognitivas superiores, em vez de habilidades específicas, relacionadas a práticas determinas (p. 177). Essa crença concorre diretamente para a construção da identidade do “aculturado” (p. 179).

A segunda crença concebe letramento como fenômeno único, com impacto psico e socio-cognitivo uniforme, independente da bagagem do falante (p. 180). Tal concepção é bastante relevante no contexto escolar, onde um único padrão discursivo é eleito como aceitável.

A terceira crença é sobre a transparência e universalidade da linguagem como instrumento mediador de sentido. Afetada pela padronização de seu uso, a polissemia prevista na língua, porque esta é simbólica, apaga-se.

Em suma, ao se examinar a flexibilidade comunicativa, compreende o risco que o sujeito falante corre de perder o controle absoluto – e, portanto, de posição social – no ato comunicacional.

Como a busca de uma maior flexibilidade comunicativa significa, na prática, tentar justamente inserir o interlocutor em sua alteridade – modo de vida ou modo de raciocinar/ agir/ avaliar no cotidiano – nesse mundo homogeneizado, significa também correr o risco de tomar vulnerável todo um edifício feito de leis e razões, inclusive a base de natureza ideológico-cultural, diretamente relacionada com a distribuição do poder na sociedade e na interação comunicativa. Nesse sentido, toda ação visando a esse objetivo tem uma dimensão política indiscutível, dificilmente assumida pela perspectiva informacional (pollianesca) cultivada institucionalmente. (p. 195)

Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres – Izabel Magalhães

Magalhães narra nesse capítulo a experiência de estabelecimento e crescimento da população no Lago Paranoá, no Distrito Federal. Para tal, ela analisa a língua exposta em placas e letreiros, e, assim, intenta traçar a identidade de mulheres no contexto de alfabetização de adultos. A Análise de Discurso Crítica, ou Etnografia Crítica, embasa seu estudo.

Ela inicia seu texto reforçando que é a educação um direito de todos, e que o fracasso no acesso a ela se dá quando camadas mais populares tentam alcançá-la. Em Paranoá, parte da população, em sua maioria homens, acessou a escola, mas muitos nada aprenderam. As mu-

lheres, em sua maior parte, ficaram em casa para ajudar no trabalho doméstico e na roça.

Nesse estudo, faz-se importante compreender o que é a prática discursiva de letramento. A partir da “prática de letramento”, intersecção entre a Linguística e a Antropologia, advêm as práticas discursivas de letramentos, que

são matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos. As práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas pelo meio escrito. (p. 204)

Também deve-se ter em mente que texto, que é um produto (resulta de um contexto) e um processo (exige escolha semântica a todo momento), é entendido pela autora como linguagem falada ou escrita organizada em uma unidade semântica (p. 205). O texto, para ela, opera por três funções: ideacional, que compreende a experiencial e a lógica; interpessoal, que atende à relação entre processos e participantes do texto; e textual, que perfaz a ligação entre as partes do texto.

A escrita, por sua vez, opera, segundo o sociolinguista americano Joshua Fishman, nos domínios público e privado, sendo o primeiro mantido sobretudo pelo governo, e o segundo, pela comunidade (p. 207). Os letrados são exemplos do domínio privado da escrita.

A identidade social é constituída pelo discurso, ou prática social, e discurso é:

■ “Um modo de ação sobre o mundo e os outros” e “um modo de representar a realidade” (p. 213).

■ Guarda relação dialética com a estrutura social, sendo moldado por ela.

■ “Constitui socialmente objetos, identidades e conceitos” (p. 214).

De acordo com Foucault, sujeito é constituído por um sistema de relações, determinado, por sua vez, por uma prática discursiva específica. É, porém, o sociólogo britânico Anthony Giddens que completa o conceito de identidade, a qual é caracterizada por três fatores, nas palavras do próprio autor:

a) *A separação de tempo e espaço: a condição para a articulação de relações sociais através de amplos períodos de tempo-espço, até e inclusive sistemas globais.*

b) *Mecanismos descontextualizadores: consistem de índices simbólicos e sistemas especialistas (estes juntos = sistemas abstratos). Os mecanismos descontextualizadores separam a interação das particularidades dos locais.*

c) *Reflexividade institucional: o uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como um elemento constitutivo em sua organização e transformação (p. 215-216)*

Por fim, para tratar da identidade da mulher construída no contexto da alfabetização de adultos, somos apresentados a Mariana, cujo texto é reproduzido como exemplo no capítulo. Por meio de seu texto, temos pelo menos duas Marianas: uma de antes de aprender a escrita e outra de depois da aprendizagem. Além disso, ficou claro como a idade diferencia o propósito do estudo, pois as mulheres mais jovens buscam aprender a ler e a escrever para terem uma colocação profissional melhor, enquanto as mulheres de meia-idade, como Mariana, o querem para poderem assinar o próprio nome num contrato de trabalho.

Parte III - Verso e reverso do analfabetismo

Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento – Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Esse capítulo retoma o ano de 1990, que foi o Ano Internacional da Alfabetização, debruçando-se sobre o conceito de analfabetismo e suas consequências sociais na imprensa escrita. Para tal, são analisados textos provenientes de um dossiê organizado pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) e de uma coletânea da própria autora.

Assume-se a distinção entre significado e sentido de Ducrot, para quem “significação é a caracterização semântica de uma frase”, e sentido é a “representação de sua enunciação”, incluindo a indicação das fontes de enunciação (p. 240). Discurso, para a autora, difere do texto e é

um objeto de estudo construído pelo investigador, que lhe possibilita verificar tanto as práticas sociais e culturais, como as discursivas. Texto é uma “unidade de análise”, inserida no processo discursivo (p. 240). E, por fim, antes da análise dos textos propriamente dita, tem-se que a atividade linguística pressupõe uma interação entre sujeitos, da qual emerge uma identidade social a partir da própria história do falante, de sua posição no discurso etc.

o conjunto de práticas sociais, culturais e discursivas que emergem como resultado da complexidade estrutural das sociedades modernas resulta, por sua vez, em modelos de letramento diferenciados. (p. 241)

Como resultado de sua pesquisa, a autora apreende que existem dois tipos de texto: um que denuncia a situação de analfabetismo no Brasil e seu viés político e outro que propaga programas de alfabetização. Os do primeiro tipo trazem índices variados, pois cada um adota um determinado conceito de analfabetismo, que consideram, por exemplo, idade do aluno, tempo de escolaridade etc.

A autora não vê distância entre esses textos dos anos 1990 e os dos anos 1970, com propostas do Mobral (p. 245). O Mobral era um programa nacional que propunha a alfabetização para proporcionar mudanças sociais. Porém,

as concepções do analfabetismo como obstáculo para o desenvolvimento individual e social, e de que a educação sistematizada pode reduzir a pobreza, subjazem a essa tentativa de, em um programa nacional, respeitar-se as características individuais, acreditando-se na eficácia desse sistema para mudanças sociais. (p. 246)

Matencio compara o planejamento da redução do planejamento a uma “cruzada” e a figura do professor a de um “sacerdote” (p. 248). Nos textos analisados pela autora, o analfabetismo deve ser “vencido”, pois o que há é uma “guerra”; ou ele é um “mal” a ser exterminado.

Já o analfabetismo, ainda segundo os textos analisados, é decorrente da pobreza. Apenas um texto dos analisados não fez essa relação, dizendo que “não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres” (p. 249). Os analfabetos, por sua vez, incorporam todo esse

cenário de que aprender a ler e a escrever garante uma vida melhor.

Por fim, a autora analisa o texto do ex-ministro da Educação do governo Collor, Carlos Chiarelli, intitulado Alfabetização é cidadania. Nele, o autor, após situar o problema, expõe sua visão amparada pelo liberalismo democrático. Chiarelli se coloca como porta-voz do povo e trata da “desigualdade do saber” (p. 253). Em suma, ele “reafirma a imagem social do analfabeto, em seguida instaura a imagem de governo que pretende construir, a de um governo de integração” (p. 253).

Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto – Ivani Ratto

Nesse capítulo, a autora revisita o estigma de “sujeito menor” que acompanha o iletrado, ressaltando a relação de poder entre dominador e dominado que subjaz entre quem sabe e quem não sabe ler e escrever. Para tal, Ratto se volta à autoestima daqueles não escolarizados, apoiada na Análise do Discurso, verificando como instituições lidam com o estigma do analfabeto adulto.

No início do capítulo, a autora reproduz uma propaganda da Fundação Roberto Marinho sobre educação na qual o rosto de um menino é transformado no de um chipanzé, cuja legenda fala do direito à educação, apontando a imagem que a sociedade constrói do analfabeto: a de um primata (p. 270). Para o letrado, uma propaganda como essa reforça seus próprios valores, para o iletrado, reafirma a diferença.

Sobre tal, ela mobiliza o conceito de **transparência semiótica**, que trabalha a invisibilidade dos mecanismos semióticos que concorrem no processo de ressignificação. “Há uma sobre-determinação de códigos os quais dependem das condições específicas de cada formação social” (p. 272). Daí, da imagem do analfabeto que se torna um chipanzé, tem-se que ele não evoluiu, é inferior, que a educação é a responsável pelo desenvolvimento cognitivo etc. Para a autora, esse sentido que se retém da propaganda revela uma violência simbólica (p. 273).

Ponto importante do capítulo é quando a autora afirma que “os analfabetos percebem o estigma e se autodestituem por força dessa imposição” (p. 273). Isso é perceptível também dentro das salas de aula. Os professores, institucionaliza-

dos, ofertam a esses alunos um saber igualmente institucionalizado, dificultando a construção de qualquer conhecimento novo – trata-se da transferência de conhecimento por inculcação (p. 274). Os próprios analfabetos não se percebem marginalizados nesse processo – daí a observação da autoestima deles aventada pela autora.

Em conclusão, a autora deixa claro que a história do sujeito determina seu lugar social e sua relação com a linguagem. “E é justamente o modo como se dão as relações na sociedade letrada que pode ou não vir a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e acelerar o desenvolvimento de práticas letradas” (p. 288).

QUESTÕES

1- Para Kleiman, letramento é:

- a) o mesmo que alfabetização, ou seja, é letrado aquele que sabe ler e escrever.
- b) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.
- c) pode ser confundido com escolarização, pois somente a escola pode tornar alguém letrado.
- d) o saber institucionalizado.
- e) resultado de uma pessoa ser culta, letrada.

2- Sobre a flexibilidade comunicativa, é correto afirmar que:

- a) ela permite interagir satisfatoriamente com desconhecidos de ambientes socio e etnoculturais distintos, por meio de sinais linguísticos e metalinguísticos.
- b) não sofre influência do poder sociopolítico.
- c) é uma coconstrução de ordem social, mas apartada do contexto em que se insere a atividade interacional.
- d) ao praticá-la, não há qualquer risco de alteração do cenário de controle social, pois as posições de poder permanecem estáticas.
- e) não existe flexibilidade comunicativa.

3- Para Ratto, uma pessoa não alfabetizada:

- a) não percebe o estigma que carrega de ser um “sujeito menor”, para sustentar a relação de poder entre dominador e dominado que subjaz entre quem sabe e quem não sabe ler e escrever.
- b) percebe o estigma de ser um “sujeito menor” e lutam com força contra essa imposição.
- c) percebe o estigma de ser um “sujeito menor” e concordam que a alfabetização é a única responsável pelo desenvolvimento cognitivo.
- d) não percebe o estigma que carrega de ser um “sujeito menor” já que, por não ter frequentado a escola, não tem desenvolvimento cognitivo pleno.
- e) desenvolveu seu pleno potencial de compreensão de sua identidade cidadã

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. 4ª Parte, cap. III.

Elaborado por
Jorge Silvino Neto.

Graduação em Filosofia e Pedagogia. Mestrado em Educação pela PUC de São Paulo. Especialização em Currículo e Prática Educativa pela PUC do Rio de Janeiro. Docente na educação básica e no ensino superior.

Introdução

As políticas educacionais e diretrizes curriculares influenciam as escolas e seus profissionais, determinando o tipo de aluno a ser formado. Os profissionais podem aceitar ou resistir a essas políticas e até criar práticas formativas coletivas para buscar outro sujeito a ser educado.

Essa obra não se subordina à lei, mas reconhece a importância das políticas educacionais e normas legais, avaliando-as criticamente do ponto de vista social e ético. O sistema de ensino e as escolas devem contribuir para a construção de um projeto de nação, formando pessoas capazes de participar ativamente desse processo.

4ª Parte - Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho

Os professores têm várias responsabilidades profissionais: dominar a matéria, conectar o ensino à realidade e ao contexto social dos alunos, e investigar sua própria prática. Além disso, devem participar ativamente na organização e gestão da escola, uma tarefa nem sempre valorizada.

Capítulo III. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos

1. O planejamento e o Projeto Pedagógico – curricular

A gestão da escola requer planejamento. O Projeto Pedagógico–curricular é o documento que reflete as intenções os objetivos, os ideais da equipe escolar.

Quatro razões que justificam a importância do projeto pedagógico:

1. Os educadores estão envolvidos numa atividade conjunta para a formação humana. O Projeto Pedagógico – curricular é a expressão das aspirações do grupo de especialistas e professores.

2. O projeto resulta de práticas participativas.

A formulação do Projeto Pedagógico–curricular é a prática educativa. E todos aprendem a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa.

3. O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar.

4. A pergunta mais importante a ser respondida é: “O que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradora dos alunos?”

Para a elaboração do projeto, é necessário:

a) Princípios: Que os professores e especialistas formem um consenso mínimo em torno de

opções sociais, políticas e pedagógicas do papel da escola na sociedade.

b) Objetivos: Que as intenções sejam concretas e com base em um diagnóstico prévio, realista.

c) Sistema e práticas de gestão negociadas: Que os professores e a direção entrem em acordo sobre as práticas de gestão.

d) Metodologia: Que haja unidade de teórico metodológica.

e) Avaliação: Que haja transparência no acompanhamento e na avaliação do projeto.

2. A organização e o desenvolvimento do currículo

Currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização.

Currículo formal é o oficial, estabelecido pelos sistemas de ensino. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Currículo real é o que de fato acontece na escola.

Currículo oculto são as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. São provenientes da experiência cultural, dos valores vivenciados no ambiente escolar.

Ao planejar o currículo da escola, é necessário considerar alguns princípios:

a) um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania;

b) o currículo deve expressar o cruzamento de culturas, uma síntese (cultura elaborada, experienciada na família, na rua, na cidade nas mídias etc.);

c) o currículo deve expressar a interculturalidade (o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferentes origens sociais dos alunos, combate ao racismo etc.);

d) o currículo deve atender às necessidades da comunidade, respeitar a cultura social, mas também pensar sobre valores e hábitos que precisam ser modificados;

e) um bom currículo ajuda a fortalecer a identidade pessoal, a subjetividade dos alunos;

f) a organização curricular precisa de interdisciplinaridade e de projetos comuns.

3. A organização e o desenvolvimento do ensino.

A metodologia de ensino está fundamentada em quatro referências:

1. ligação entre a cultura elaborada e a experienciada dos alunos;
2. uma pedagogia do pensar, que promova o aprender a pensar e o aprender a aprender;
3. uma pedagogia diferenciada, que reconhece e valoriza as diferenças individuais dos alunos. Em vez de aplicar um método único para todos, essa pedagogia adapta as estratégias de ensino para atender às diversas necessidades, habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada aluno é considerado em sua singularidade, e as práticas pedagógicas são ajustadas para maximizar o potencial de cada um;
4. ensino e prática de valores e atitudes na escola e na sala de aula.

A organização do ensino depende do Projeto Pedagógico-curricular, orientação metodológica, materiais de estudo e sistema de avaliação.

Dos professores, é necessário: domínio dos conteúdos e adequação desses aos conhecimentos que o aluno já possui, domínio de metodologias de ensino, planos de ensino e de aula, uma classe organizada, dominar procedimentos e instrumentos de avaliação.

4. As práticas de gestão

4.1. Ações de natureza técnico – administrativa

Englobam a legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; a direção e a administração, incluindo as rotinas administrativas; a secretaria escola.

4.2 Ações de natureza pedagógico – curricular

Essas ações dizem respeito à gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e a avaliação, ou seja, à gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade profissional.

5. O desenvolvimento profissional (formação continuada)

Refere-se ao aprimoramento profissional do

pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto do trabalho.

Aspectos a serem considerados na formação dos professores:

- a) Os professores já possuem modos de agir consolidados devido à sua formação e cultura profissional. É importante considerar esses modos de pensar.
- b) As características sociais e culturais dos alunos podem afetar a autoridade do professor, sua autoestima e segurança. Novas necessidades devem ser abordadas na formação continuada.
- c) O despreparo profissional pode estar ligado a uma formação inicial fraca, exigindo maior conhecimento teórico e pedagógico.

6. Avaliação institucional da escola e da aprendizagem, dos alunos feita pelo professor.

Para uma visão progressista, as práticas de avaliação podem promover maior autorregulação institucional.

A autorregulação institucional é a capacidade da escola de se autoavaliar e ajustar suas práticas e políticas para melhorar seu funcionamento e alcançar seus objetivos. Isso envolve a análise interna de processos, a identificação de áreas que precisam de melhorias e a implementação de mudanças de forma autônoma, sem depender exclusivamente de avaliações externas. Em outras palavras, é a habilidade da instituição de se autoajustar para garantir um desempenho eficaz e eficiente.

A avaliação externa pode ajudar a organizar o trabalho na escola e nas salas de aula, criando uma cultura de responsabilidade na equipe escolar.

Concluindo: As políticas educacionais e diretrizes curriculares devem ser constantemente avaliadas e adaptadas para atender às necessidades sociais e éticas. A participação ativa dos professores na gestão escolar e a elaboração de projetos pedagógicos colaborativos são fundamentais para a formação de pessoas críticas, criativas e éticas. Assim, a educação se torna um instrumento poderoso na construção de uma nação mais justa e consciente, capaz de enfrentar os desafios do futuro com responsabilidade e inovação.

QUESTÕES

1. O Projeto Pedagógico – curricular segundo a obra “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização”, de Libâneo, Oliveira e Toschi, é um documento que:

- a) apenas os diretores e coordenadores devem elaborar.
- b) reflete as intenções, objetivos e ideais da equipe escolar.
- c) não precisa ser revisado.
- d) os alunos não precisam conhecer.
- e) não influencia a prática educativa.

2. Qual é o papel das práticas de avaliação na visão progressista?

- a) Promover maior autorregulação institucional.
- b) Aumentar a carga de trabalho dos professores.
- c) Reduzir a responsabilidade dos alunos.

- d) Eliminar a necessidade de avaliações externas.
- e) Focar apenas em resultados acadêmicos.

3. Segundo o texto, quais são os quatro pilares da metodologia de ensino?

- a) Cultura popular, pedagogia tradicional, ensino uniforme, prática de valores.
- b) Cultura dominante, pedagogia do pensar, pedagogia diferenciada, ensino e prática de valores e atitudes.
- c) Cultura elaborada, pedagogia do pensar, pedagogia diferenciada, ensino e prática de valores e atitudes.
- d) Cultura popular, pedagogia do pensar, ensino uniforme, prática de valores.
- e) Cultura experienciada, pedagogia tradicional, pedagogia diferenciada, prática de valores.

LERNER, Délia. É possível ler na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 2. Brasília: MEC, 2001. p. 18-41.

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

1. Introdução

“Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita...” (p.18).

No início do texto, Delia Lerner aborda o paradoxo da leitura na escola. Apesar de a escola ser o local onde, teoricamente, a leitura deve se fortalecer, o contexto escolar muitas vezes transforma a leitura em uma atividade mecânica e desinteressante. Lerner questiona como a leitura, uma prática social rica em significados, acaba, na escola, perdendo sua essência.

A autora sugere que a escola, ao transformar a leitura em algo mecânico e desvinculado dos interesses dos alunos, falha em promover leitores críticos e autônomos. Ler é uma prática social com diversos propósitos, mas, na escola, geralmente se limita a treinar habilidades, deixando de lado o sentido pessoal e o prazer. Esse contraste entre a leitura como prática cultural e sua interpretação institucional serve como ponto de partida para Lerner questionar: será que é realmente possível ensinar a ler na escola?

2. A realidade não se responsabiliza pela perda de suas (nossas) ilusões (ou: Não. Não é possível ler na escola)

Lerner argumenta que a leitura na escola se distancia dos propósitos que lhe dão sentido no uso social. Na prática cotidiana, lemos por diferentes motivos: para nos informar, para resolver problemas, ou simplesmente por prazer. Já na escola, os alunos são ensinados a ler de forma linear, focando na leitura em voz alta e em exercícios de compreensão que pouco dialogam com as práticas reais de leitura. A apresentação fragmentada da leitura no ambiente escolar leva os alunos a verem-na como uma tarefa obrigatória, não como uma atividade de interesse ou utilidade pessoal.

Além disso, Lerner aponta que a transposição didática — ou seja, a adaptação da leitura como objeto de ensino — acaba por limitar o contato dos estudantes com textos autênticos. Em vez de lidarem com obras completas ou gêneros variados, os alunos recebem textos artificiais, simplificados, que raramente despertam o prazer ou a curiosidade. Assim, Lerner acredita que o modelo atual da escola é insuficiente para formar leitores genuínos, pois prioriza a facilidade de controle e avaliação sobre o verdadeiro sentido da leitura.

Análises realizadas pela autora:

- **Leitura e compreensão de texto:** Lerner questiona a abordagem escolar que desconsidera o propósito da leitura para o aluno, levando a uma prática onde a construção de sentido não é essencial. Na escola, ensina-se a leitura de maneira tradicional, dividindo o processo em fases como leitura mecânica, compreensiva e crítica, o que limita o aluno a fragmentos e elementos

isolados, sem relacioná-los com a prática social de compreender e interagir com o texto como um todo.

- **Leitura em voz alta:** A autora critica o foco na leitura em voz alta, uma prática que, segundo ela, é rara fora do ambiente escolar. Na escola, a leitura em voz alta parece ser uma forma de controle, permitindo que o professor avalie com mais facilidade a precisão mecânica dos alunos. No entanto, essa prática ignora as nuances de uma leitura mais pessoal e introspectiva, comum em outros contextos, onde a leitura silenciosa permite uma maior construção de sentido e interação com o texto.

- **Textos produzidos especialmente para o ensino da leitura:** Lerner observa que os textos escolares são simplificados e gradualmente estruturados, o que, embora facilite o controle da aprendizagem, afasta os alunos de textos reais. Essa prática deriva da crença de que o aprendizado deve evoluir do simples para o complexo. Os textos escolares, então, são construídos para cumprir objetivos didáticos, não refletindo a diversidade e complexidade dos textos usados socialmente.

- **Uma única interpretação válida para cada texto:** A concepção de que existe apenas uma interpretação correta para um texto é outra prática questionada por Lerner. Ela argumenta que, na leitura social, interpretações múltiplas são esperadas e até incentivadas, pois a compreensão de um texto depende da interação do leitor com o conteúdo. No contexto escolar, essa multiplicidade é suprimida, com o professor impondo a interpretação “correta” para facilitar o controle sobre o processo de ensino.

Essas concepções de Lerner revelam uma crítica profunda ao modelo escolar, que trata a leitura como um objeto de ensino descontextualizado, sem considerar o propósito e o processo natural de construção de sentido que a prática de leitura deveria ter na formação dos alunos como leitores autônomos.

Em síntese: uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição de conhecimento como um processo cumulativo e graduado, como uma decomposição do conteúdo em ele-

mentos supostamente mais simples; uma distribuição do tempo escolar que predetermina os períodos destinados à aprendizagem de cada um desses elementos; um controle estrito da aprendizagem de cada componente; e um conjunto de regras que dão ao professor certos direitos e deveres que só ele pode exercer enquanto o aluno exerce outras complementares. Esses são os fatores que, articulados, tornam impossível ler na escola. (p.22)

3. A escola como microssociedade de leitores e escritores (ou, Sim. É possível ler na escola)

Apesar das dificuldades, Lerner afirma que é possível transformar a escola em um ambiente de leitura significativa. Ela sugere que, ao adotar uma abordagem construtivista, a escola pode recriar as condições sociais de leitura, oferecendo projetos e atividades que envolvam a escolha e o interesse dos alunos. Por exemplo, um projeto em que os estudantes escolham livros para ler e compartilhar com colegas pode torná-los protagonistas do processo de leitura, reforçando seu interesse e engajamento.

A autora acredita que a escola pode se tornar uma “microssociedade de leitores e escritores”, onde a leitura e a escrita sejam praticadas de forma colaborativa e contextualizada. Essa abordagem possibilita que a leitura na escola reflita as práticas de leitura que os alunos encontram fora dela. Nesse sentido, Lerner propõe a criação de situações didáticas que envolvam a leitura para resolver problemas reais ou para escrever produções autênticas, como revistas escolares, despertando o prazer e o sentido da leitura.

4. O sentido da leitura na escola: propósitos didáticos e propósitos do aluno

Lerner discute a importância de alinhar os propósitos didáticos da leitura com os objetivos e interesses dos alunos. Para que a leitura faça sentido na escola, ela precisa responder a um propósito que seja valorizado pelo estudante. A autora sugere a utilização de “situações a-didáticas” (BROSSEAU, 1986), onde os alunos enfrentam problemas ou desafios de leitura de forma independente, sem que o professor dite o ca-

minho. Por exemplo, em um projeto de criação de uma receita culinária, os alunos poderiam ler instruções e interpretar ingredientes, fazendo da leitura uma ferramenta prática.

Além disso, Lerner defende que as atividades de leitura devem engajar os alunos em práticas próximas às do mundo real, como ler para buscar informações específicas, ler para criar algo novo ou para compartilhar com os colegas. Essas experiências promovem um encontro genuíno entre os alunos e os textos, ampliando a função da leitura como parte do desenvolvimento crítico e pessoal do estudante.

A autora Délia Lerner apresenta diferentes modalidades de leitura que podem ser usadas em situações variadas, cada uma ajustada para atender propósitos específicos e contextos sociais e individuais do aluno. Essas modalidades são representadas na escola de maneira que a leitura atenda a um duplo propósito: ensinar sobre a prática social da leitura e cumprir um objetivo imediato que tenha sentido para o aluno.

- **Leitura seletiva:** Essa modalidade é utilizada quando o leitor deseja obter informações gerais de um material extenso, como um jornal. Por exemplo, ao ler um jornal, o leitor examina manchetes e decide quais notícias detalhadas vai explorar, focando naquelas que lhe são mais relevantes. Esta forma é útil para os alunos na escola em atividades de exploração inicial de textos, ajudando-os a desenvolver a habilidade de selecionar informações rapidamente.

- **Leitura para resolver problemas práticos:** Esse tipo de leitura é essencial em situações em que o leitor precisa de instruções precisas, como na montagem de um móvel ou no uso de um aparelho. O leitor precisa observar detalhadamente todas as informações. Essa modalidade é explorada na escola quando o professor propõe projetos nos quais as instruções de leitura são necessárias para o aluno completar tarefas manuais, como construções ou experimentos.

- **Leitura por prazer:** Quando se lê para desfrutar da narrativa, o leitor pode optar por focar nas partes mais agradáveis do texto, relendo trechos e ignorando os que menos interessam. Na escola, essa modalidade é incentivada ao propor leituras literárias que estimulem a apreciação estética e pessoal, sem a necessidade de análise

formal. Isso permite ao aluno experimentar a leitura como uma atividade prazerosa, promovendo o desejo de ler mais.

- Leitura para busca específica de informação: Neste caso, o leitor tem um objetivo claro, como encontrar o significado de uma palavra ou o endereço de um local específico. Na prática escolar, esse tipo de leitura é ensinado ao solicitar aos alunos que busquem informações pontuais em dicionários ou na internet. É uma prática importante para desenvolver a autonomia de pesquisa.

- Leitura para aprendizagem e elaboração de conhecimento: Essa modalidade ocorre em situações em que o leitor precisa aprofundar-se em um tema, como na leitura para a elaboração de uma monografia ou artigo. Na escola, Lerner sugere que essa leitura seja trabalhada em projetos, nos quais os alunos leem para escrever, estabelecendo conexões mais profundas com o

conteúdo e consolidando o aprendizado de forma significativa.

Essas diferentes modalidades de leitura, segundo Lerner, são essenciais para conectar a prática escolar à realidade social, permitindo que os alunos compreendam a leitura como uma ferramenta diversificada e significativa. Ao trabalhar essas práticas na escola, o professor pode introduzir situações de leitura que atendam aos propósitos imediatos dos alunos, ao mesmo tempo em que ensina a ler com autonomia e desenvolve o desejo de aprender.

5. Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades

A autora enfatiza que a organização do tempo e das atividades é fundamental para integrar a leitura de forma mais completa na escola. Ela sugere diferentes modalidades organizativas.

Modalidade	Características	Exemplos
Atividades permanentes	Repetidas de forma regular (semanal, quinzenal), permitindo contato frequente com um tipo específico de texto, como contos, notícias ou curiosidades científicas.	“A Hora do Conto”: alunos, em rodízio, escolhem um conto e o apresentam aos colegas, explorando o autor e o conteúdo.
Projetos	Atividades de longa ou curta duração, que envolvem planejamento e execução colaborativa. Com objetivos “atingíveis”, os projetos podem durar desde alguns dias até meses.	Produção de uma fita de poemas ou de um jornal escolar, permitindo uma experiência autêntica de leitura e escrita e promovendo a participação ativa dos alunos.
Atividades sequenciadas	Permitem explorar diferentes textos dentro de um mesmo gênero, como uma sequência de contos ou poesias, ou obras de um mesmo autor. Incentivam o desenvolvimento de critérios de seleção e interpretação de textos, promovendo a apreciação literária e o entendimento das características do gênero escolhido.	Leitura de vários contos de aventura, permitindo que os alunos comparem características e desenvolvam preferências.
Situações independentes Ocasional	Surgem de forma espontânea e podem incluir a leitura de um artigo, poema ou conto relevante para o momento. Essas atividades respondem ao interesse imediato dos alunos ou professores, aproveitando oportunidades únicas para enriquecer o repertório de leitura.	Leitura de um artigo de jornal que algum aluno trouxe, gerando uma discussão sobre o tema abordado.
Situações independentes De sistematização	Têm o objetivo de consolidar e organizar o conhecimento adquirido em outras modalidades. Podem ocorrer após uma sequência de leituras de fábulas, por exemplo, para refletir sobre características desse gênero. Também incluem reflexões sobre as diferenças entre gêneros, como entre contos e fábulas.	Discussão sobre as características das fábulas após uma sequência de leituras, comparando com contos lidos anteriormente.

6. Sobre o controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

Lerner apresenta a importância de equilibrar a avaliação e o ensino na formação de leitores autônomos. Avaliar é fundamental para a escola, pois permite verificar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados. No entanto, quando a avaliação se torna mais importante que o aprendizado em si, ela pode limitar o conteúdo ensinado, priorizando aspectos mais fáceis de controlar, como a leitura em voz alta ou o uso de textos curtos.

Para promover a autonomia na leitura, é essencial oferecer experiências que envolvam a leitura de livros completos, a escolha individual de textos e a prática de leitura silenciosa. Essas práticas incentivam os alunos a desenvolverem habilidades de autocontrole e autoavaliação, permitindo que validem suas interpretações sem intervenção imediata do professor.

O professor, embora tenha a palavra final, deve delegar temporariamente o controle da avaliação, promovendo o diálogo entre os alunos sobre suas interpretações. Esse processo de autoavaliação e coavaliação é fundamental para a autonomia do leitor, mas o professor ainda é responsável por orientar e corrigir quando necessário. Por fim, enfatiza que a avaliação deve estar a serviço do aprendizado, e não ao contrário, e sugere que esse campo de estudo ainda é mais rico em perguntas do que em respostas, sendo necessário aprofundar as investigações didáticas sobre o tema.

7. O professor: um ator no papel de leitor

Lerner defende que o professor deve atuar como modelo de leitor, demonstrando aos alunos como e por que se lê. Nas séries iniciais, essa prática é essencial para despertar o interesse e guiar os alunos na descoberta dos textos. Por exemplo, o professor pode ler um conto em voz alta, com entonação e expressividade, mostrando como a leitura pode evocar emoções e interpretações.

Além disso, o professor deve compartilhar suas próprias experiências de leitura, exemplificando comportamentos que são típicos de um leitor. Esse envolvimento cria um “clima de leitura” e demonstra que a leitura é uma prática viva e pessoal. A figura do professor como leitor

engajado é fundamental para motivar os alunos e integrá-los ao mundo da leitura.

Quando o professor lê para os alunos, ele demonstra comportamentos de leitura, seja de contos que envolvem emoção e interpretação, ou de textos informativos que exigem consulta e pesquisa, como enciclopédias. A leitura do professor é especialmente importante nos primeiros anos escolares, incentivando o interesse e a curiosidade dos alunos pelos livros. Conforme as crianças progridem, o professor introduz estratégias para ajudá-las a lidar com textos mais difíceis, incentivando-as a buscar o sentido geral antes de se aprofundar em detalhes. Ele também promove a cooperação entre os alunos para enriquecer a compreensão coletiva.

Em última instância, o professor transfere gradualmente a responsabilidade da leitura para os alunos, incentivando a autonomia e a aplicação de estratégias de autocontrole. Assim, ele não apenas ensina a ler, mas ajuda os alunos a se tornarem leitores independentes e engajados.

8. A instituição e o sentido da leitura

Para Lerner, o desafio da leitura deve ser enfrentado de forma institucional, e não apenas individualmente pelos professores. Projetos institucionais, como jornais escolares e clubes de leitura, promovem um ambiente de leitura que envolve toda a escola, incluindo alunos, professores e até familiares. Em uma escola da Argentina, por exemplo, um quiosque de livros no pátio escolar incentivava a leitura e a troca de livros entre pais e filhos, criando uma comunidade de leitores.

Projetos institucionais criam condições para que a leitura tenha um valor compartilhado e significativo dentro da escola. Lerner acredita que, ao transformar a escola em um espaço que valoriza a leitura como prática social e cultural, é possível não apenas formar leitores competentes, mas também fortalecer a relação dos alunos com o conhecimento e a cultura escrita.

A título de conclusão – deste ponto e também do artigo – só nos resta acrescentar que, quando se consegue produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, quando se concilia a necessidade de avaliar com as prioridades do ensino e da aprendizagem, quando se distribuem as responsabilidades entre professores e alunos em rela-

ção à leitura para possibilitar a formação de leitores autônomos, quando se desenvolvem na aula e na instituição projetos que deem sentido à leitura, que promovam o funcionamento da escola como uma microssociedade de leitores e escritores da qual participem crianças, pais e professores, então... sim, é possível ler na escola.

QUESTÕES:

1. Segundo Délia Lerner, qual é um dos principais motivos pelos quais a leitura na escola se torna uma atividade mecânica e desinteressante?

- a) Falta de livros apropriados para o nível dos alunos.
- b) Excessiva ênfase na leitura em voz alta e na análise formal dos textos.
- c) A utilização de textos complexos demais para a faixa etária.
- d) Ausência de avaliação do aprendizado.
- e) Uso de atividades interativas em excesso.

2. Em relação à avaliação da leitura, Lerner sugere que:

- a) A avaliação seja feita apenas ao final de cada ano.
- b) A responsabilidade pela avaliação seja exclusiva do professor.
- c) O foco da avaliação seja balanceado com os objetivos de ensino.
- d) A leitura em voz alta seja abolida nas avaliações.
- e) A avaliação seja realizada exclusivamente por meio de provas escritas.

3. De acordo com Lerner, como o professor pode incentivar a leitura nas séries iniciais?

- a) Fazendo perguntas constantes durante a leitura para testar a compreensão.
- b) Compartilhando suas próprias experiências de leitura e lendo em voz alta com emoção.
- c) Evitando ler para os alunos e incentivando apenas a leitura independente.
- d) Limitando-se a textos instrucionais e técnicos.
- e) Priorizando a memorização de conteúdos dos textos.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion Passos. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica. 2019

Elaborado por

Bruna Acioli Silva Machado

Mestranda no Ensino de Ciências e Matemática da UNIFESP, possui Especialização no Ensino de Matemática (UNICAMP) e licenciada em Matemática (UNIB). Lecionou na rede Estadual SP e rede particular. Atualmente é professora efetiva na Rede Municipal de São Paulo.

Introdução

O livro apresenta como desafio discutir o ensino de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Contando com a participação de duas professoras com experiência na sala de aula (fundamental II e médio) e uma professora de anos iniciais que é recém-formada.

Na **Parte I**, será discutido o processo de formação das professoras dos anos iniciais e educação infantil. As lacunas dessa formação inicial que colo-

ca para a professora o desafio de apresentar alguns conceitos específicos da matemática, além de romper algumas crenças sobre as práticas de ensino.

Na **Parte II**, o objetivo do livro é apresentar contextos da sala de aula que demonstram as concepções de ensinar matemática a estudantes desse nível.

Na **Parte III**, são apontados os desafios e perspectivas da prática de formação e pesquisa com professores dos anos iniciais.

Parte I - APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS (p. 11)

“Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha, não posso ensinar o que não sei.” Freire, 1996 p.95

Capítulo I

A formação matemática da professora polivalente: desafios de ensinar o que nem sempre aprendeu

O livro apresenta uma retrospectiva sobre as reformas curriculares para o ensino de Matemática.

Na década de 1980, os currículos trazem como inédito: alfabetização matemática, indícios de não linearidade do currículo; aprendizagem com significado; valorização da resolução de problemas; linguagem matemática, entre outros.

Cita como referência a pesquisa de Carvalho (2000) p. 122 e 123, que para os anos iniciais apresenta como ponto positivo:

- o tratamento e análise de dados por meio de gráficos;
- a introdução de noções de estatística e probabilidade;
- o desaparecimento da ênfase na teoria dos conjuntos;
- a percepção de que a matemática é uma linguagem;
- o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório;
- um esforço para embasar a proposta em estudos recentes de educação matemática;
- o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório;

a percepção de que a função da Matemática escolar é preparar o cidadão para uma atuação na sociedade em que vive. (pág. 14 e 15)

E como ponto negativo ele apresentou em sua pesquisa que predominava a ênfase no detalhamento dos conteúdos e não nos conceitos.

E com isso, a formação muitas vezes era centrada em processos metodológicos, desconsiderando os fundamentos da matemática.

As autoras apresentam também o levantamento feito por Curi (2005) demonstrando que a Matemática raramente estava presente nos cursos de pedagogia de forma significativa.

Ainda na década de 1980, as autoras apresentam o CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que apresenta em seus materiais pouco investimento nas áreas de geometria e estatística.

Na década 1990 com a LDB e os PCN, a matemática é apresentada conforme destaca Pires (2000 p. 57) como instrumento de compreensão e leitura do mundo; o reconhecimento dessa área do conhecimento se amplia para curiosidade, investigação e capacidade de resolver problemas.

Nessa mesma década, a Declaração Mundial Educação para Todos (Unesco), explicita a importância do conhecimento como a resolução de problemas “como instrumento de aprendizagem essencial”.

Em síntese, o século XXI se inicia cheio de ideias inovadoras, pelo menos nas práticas discursivas curriculares, no ensino de Matemática.

A formação matemática da professora polivalente

Conforme a pesquisa de Curi (2005) 90% dos cursos de pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação profissional, porém as disciplinas são reduzidas.

As autoras apontam que a ausência de indicações de que futuros professores vivenciem a prática da pesquisa em educação matemática, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de matemática.

Crenças e sentimentos em relação à matemática e seu ensino

“Essas questões merecem reflexão e, como discutido na seção anterior, há

necessidade de conhecer as experiências com a matemática que as futuras professoras já vivenciaram durante sua escolarização. Diferentes autores têm discutido o quanto a professora é influenciada por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil, ou seja, a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização". (pág. 20)

As autoras apresentam como a formação dessas professoras possuem marcas negativas em relação a disciplina de matemática, implicando em bloqueios para aprender e ensinar.

As autoras definem que as crenças são construídas historicamente, daí a importância de analisar as informações dos cursos, e da trajetória profissional para verificar a possibilidade de transformar e modificar as crenças.

"No que diz respeito às crenças sobre a natureza da matemática, Chacón (2003) considera três perspectivas: (a) matemática como ferramenta (visão utilitarista); (b) matemática como corpo estático e unificado de conhecimento (visão platônica); (c) matemática como um campo de criação humana, portanto um campo aberto e de verdades provisórias (ênfase na resolução de problemas)". (pág. 22)

Modelos de Ensino e Aprendizagem da Matemática

Sobre a natureza do ensino e da aprendizagem da matemática, existem crenças sobre a Natureza da Matemática, como:

a) Visão Utilitarista:

- Modo de Ensino: Prescritivo
- Foco: Regras e procedimentos
- Papel do Professor: Instrutor
- Papel do Aluno: Sujeito passivo, aprendizado por transmissão, mecanização e reprodução

b) Visão Platônica:

- Modo de Ensino: Conceitual e Lógico
- Foco: Conceitos e lógica dos procedimentos matemáticos
- Papel do Professor: Instrutor
- Papel do Aluno: Sujeito passivo, aprendizado por transmissão, mecanização e reprodução

c) Matemática como Criação Humana:

- Modo de Ensino: Gerativo
- Foco: Resolução de problemas e processos criativos
- Papel do Professor: Mediador e organizador do ambiente de aprendizagem
- Papel do Aluno: Sujeito ativo, construtor do próprio conhecimento

A partir dessas definições as autoras demonstram as percepções das estudantes/ formadas, professoras dos anos iniciais que compreendem a matemática como algo complicado, utilitarista, sem necessidade de aprofundar em conceitos.

Alguns dos relatos apresentados pelas autoras na página 25, da concepção/ crença e vivências sobre o ensino da matemática ao longo de suas trajetórias.

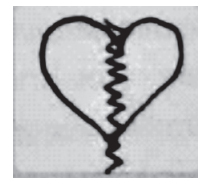
A aluna Sim, após fazer o desenho abaixo, explicou-o assim:

Representei meus sentimentos através do desenho de uma bomba que está a ponto de explodir, porque na maioria das vezes eu levava "bomba" nas avaliações de matemática na escola.



A aluna Jaq assim justificou seu desenho:

Por não conseguir entender, resolvi abandonar, tentar entender e só cumprir as regras; foi um tanto frustrante, pois não tive sucesso.



Os depoimentos apresentados demonstram os desafios postos aos formadores de professores, pois romper com esses sistemas de crenças implica criar estratégias de formação que possam (des)construir os saberes que foram apropriados durante a sua trajetória de estudante.

As autoras citam Galvão (1998) que demons-

tra a importância de analisar as narrativas ocorridas pelos professores para compreendermos o todo.

Ensaíamos a análise dessa narrativa numa perspectiva sociolinguística. Segundo Cortazi (apud Galvão), as histórias de professores possibilitam-nos ouvir suas vozes e, assim, podemos começar a entender a sua cultura a partir do seu ponto de vista. Nesse sentido, na narrativa que apresentamos, fica evidente quando ocorre a mudança de papéis que a narradora assume, ao contar sua história.

Aprender e ensinar matemática nas séries iniciais: algumas perspectivas

Matematizar significa, em princípio, formular, criticar e desenvolver maneiras de entendimento. Ambos, estudantes e professores devem estar envolvidos no controle desse processo, que, então, tornaria uma forma mais democrática. Skovmose (2001, p.51)

A alfabetização matemática, segundo Skovmose (2001), vai além da habilidade de ler e escrever, possuindo uma dimensão crítica que visa capacitar as pessoas a compreenderem e transformar suas sociedades, sendo essencial para a emancipação social e cultural. Nessa perspectiva, a educação matemática deve promover a cidadania crítica, formando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida ativa e participativa na sociedade. Trata-se de entender a educação matemática como uma prática de possibilidades e importância de sua natureza crítica.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que o currículo e a matemática devem ser pensados não apenas em conteúdos, mas em possibilidades de inclusão social e que a matemática precisa ser compreendida como um patrimônio cultural da humanidade, portanto com direitos de todos.

Para isso, é necessário superar o modelo tradicional centrado em exercícios repetitivos, onde o professor explica e os alunos resolvem listas de exercícios padronizados. Em vez disso, o foco deve estar nas possibilidades de inclusão social e cidadania que o ensino de matemática pode oferecer.

Skovmose (2008) define uma “zona de risco” como um espaço para novas aprendizagens, onde o professor deve permitir a experimenta-

ção, perdendo mesmo um pouco do controle, pois isso incentiva os alunos a descobrirem mais. Para atuar nessa área, a professora precisa de três tipos principais de conhecimentos: o domínio do conteúdo matemático, a compreensão pedagógica de como ensinar diferentes áreas da matemática, e o conhecimento dos recursos curriculares, como materiais didáticos e documentos oficiais. Idealmente, os cursos de formação inicial deveriam integrar esses saberes, superando a divisão entre conhecimentos específicos e pedagógicos para melhor preparar os professores para a prática.

A formação inicial é considerada como utopia, pois fica focada apenas nos conhecimentos específicos sem nenhuma articulação com a prática.

As autoras chamam atenção para a importância da formação continuada que deveria partir da prática docente, valorizando o saber experiencial como base para integrar e adaptar outros conhecimentos necessários. No entanto, é fundamental que essa prática seja objeto de reflexão, evitando a reprodução automática de métodos, como o uso de metáforas em algoritmos, que podem limitar a compreensão dos estudantes. Ao incentivar que professores reflitam criticamente sobre suas práticas, a formação continuada contribui para a criação de novos ambientes de aprendizagem que promovam um entendimento mais profundo dos conteúdos. Dessa forma, o saber prático se torna ponto de partida e chegada, fortalecendo o ensino nas séries iniciais.

É essencial fornecer uma abordagem que valorize o pensamento conceitual na educação matemática, permitindo que os alunos expressem e comuniquem suas ideias. Isso inclui uma introdução de problemas abertos que incentivam os estudantes a levantarem conjecturas e buscar explicações, garantindo que a matemática seja acessível a todos, não apenas a uma minoria. Contudo, os desafios enfrentados na formação de professores das séries iniciais são significativos. É fundamental problematizar as crenças que as professoras desenvolvem ao longo de sua escolarização, além de integrar os fundamentos matemáticos dentro das novas tendências pedagógicas. Sem um investimento adequado na formação inicial e continuada, uma mudança na abordagem do ensino de matemática nas escolas básicas se torna difícil.

Apesar das condições adversas e das lacunas na formação, muitas professoras das séries iniciais demonstram um forte compromisso com a aprendizagem de seus alunos e estão abertas a novas experiências. Muitas delas não têm medo de enfrentar desafios e carecem de oportunidades para participar de projetos de formação que promovam seu desenvolvimento profissional.

Parte II - O FAZER MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS (p. 35)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Freire, 1996 p.24

Capítulo II

Um ambiente para ensinar e aprender matemática (p.37)

Para analisar a produção de conhecimento matemático nas séries iniciais do ensino fundamental, é preciso discutir aspectos essenciais que favorecem essa aprendizagem. A criação de um ambiente de aprendizagem que deve ser caracterizado pelo diálogo, conforme planejado por Alrø e Skovsmose (2006) e inspirado em Paulo Freire que considera que no ambiente de aprendizagem todos os sujeitos aprendem, ou seja, os professores aprendem ao ensinar.

Nesse ambiente de aprendizagem, a comunicação desempenha um papel vital. Alrø e Skovsmose destacam que o contexto de comunicação influencia diretamente a aprendizagem dos envolvidos. A comunicação inclui diversas linguagens, como a oral, a escrita e a matemática, além de interações e negociações de significados.

O movimento de comunicação e de negociação de significados exige o registro escrito tanto do aluno sobre a sua aprendizagem quanto do professor sobre sua prática. Escrever não é algo que está muito presente nas aulas de matemática, porém a produção textual auxilia todo o processo de aprendizagem do estudante.

Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler para aprender, pois interpretar a lingua-

gem matemática, símbolos próprios, auxilia no processo de compreender o significado dos conceitos, ou seja, a escrita deve fazer parte das aulas de matemática, na elaboração de relatórios, opiniões e descrições das estratégias utilizadas.

Outra contribuição da escrita seria através da construção de memória (Smole e Diniz, 2001) a partir de uma discussão ou estratégia de forma que sistematize o que ficou definido, outra contribuição seria na comunicação a distância, ao fazer a leitura de um texto específico feito por alguém que nem sempre conhecemos, que possa contribuir para a aprendizagem.

Uma valorização apontada pelas autoras é o registro pictórico feito pelos estudantes, pois principalmente nos anos iniciais estão no processo de organizar as suas representações e esse é um processo que precisa ser valorizado.

As autoras concordam com Sandra Santos (2005, p. 129) em que a linguagem escrita é mediadora, pois integra as experiências individuais e coletivas na busca da apropriação de conceitos abstratos estudados pelos estudantes.

O Professor é visto como guardião da memória, a escrita do professor visibiliza o trabalho da sala.

“Em síntese, o ambiente de aprendizagem, tal como o concebemos, traz estas características: um espaço para a atividade intelectual em matemática mediada pelo diálogo e pela leitura e escrita, em que a comunicação e a produção de significados são centrais.” (p.42)

Outro aspecto que as autoras destacam são as várias funções da resolução de problemas, que as autoras se alinham nas perspectivas trazidas por Branca (1997):

- f) *Resolução de problemas como uma meta: constitui o objetivo para ensinar matemática, independentemente do conteúdo matemático envolvido.*
- g) *Resolução de problemas como um processo: a essência está nos métodos, nos procedimentos, nas estratégias, na heurística utilizada.*
- h) *Resolução de problema como uma habilidade básica: é a mais usual, principalmente nos processos avaliativos, embora a própria compreensão do que é habilidade básica não seja consenso*

entre os educadores matemáticos. Nesta perspectiva deve-se levar em consideração as especificidades do conteúdo, os tipos de problemas e os métodos de solução, contrapondo-se à primeira perspectiva e pouco contribuindo para a autonomia do aluno. (pág.43).

Um problema matemático é caracterizado como uma atividade para a qual os alunos não possuem métodos ou regras predefinidas, nem percebem que existe uma única forma correta de resolver. Nessa dinâmica, o professor exerce um papel central, sendo responsável por criar um ambiente de aprendizagem motivador e estimulante, dividido em três momentos: o antes, o durante e o depois da resolução. No primeiro momento, cabe ao professor propor problemas que sejam desafiadores, mas acessíveis, ajustando-os ao nível dos alunos. Durante a resolução, ele observa o trabalho dos estudantes para garantir a adequação da proposta ao contexto. Por fim, o professor conduz a discussão das soluções apresentadas, permitindo que os alunos justifiquem e analisem seus métodos, antes de formalizar os novos conceitos.

Além da resolução de problemas, a criação de situações-problema pelos próprios alunos também é essencial. Esse processo estimula os estudantes a organizar seus conhecimentos e estruturar problemas de forma significativa e compreensível, comunicando suas intenções de maneira clara. Segundo Chica (2001), ao criar seus próprios problemas, os alunos exercitam a elaboração e o planejamento, promovendo uma abordagem mais ativa e engajante. Essa estratégia desafia os métodos tradicionais, pois os alunos não apenas resolvem problemas, mas também participam da criação deles, o que aumenta seu envolvimento e compreensão da matemática.

Capítulo III

O papel do registro do aluno e do professor para os processos de comunicação e argumentação nas aulas de matemática (p.45)

As autoras consideram como registro todas as produções feitas pelos estudantes: relatório, carta, diário, narrativa, mapa conceitual, desenho, (auto)biografia.

Entre as funções da escrita, as autoras des-

tacam a “escrita expressiva” (Powell, Bairral, 2006 p. 27-28) que os autores definem como a escrita que demonstra como os estudantes se expressam em voz alta e pode ser uma escrita que pode ser utilizada como uma avaliação diagnóstica, pois demonstra para o professor qual é a estratégia utilizada pelo estudante gerando conhecimento.

A potencialidade do registro nas aulas de matemática

A professora Brenda utiliza para organizar a sua aula o método proposto por Van Walle: o antes, durante e depois. E ela organiza a situação-problema, prevendo o quanto será desafiador o problema (antes), em sala ela trabalha em dupla ou grupos, para que eles possam trocar ideias sobre as estratégias (durante), após todos apresentarem suas estratégias ela propõe uma síntese sobre o tema abordado (depois).

A professora destaca que a atividade desenvolvida em dupla auxilia os estudantes a buscar uma estratégia melhor, pois negociam os conhecimentos adquiridos e que essas atividades promovem autonomia nos estudantes. Para sistematizar a aula, a professora Brenda seleciona os textos mais problemáticos dos registros feitos pelos estudantes, sem expor os estudantes, a partir do texto ela problematiza com a sala e faz uma sistematização da ideia principal do problema, assim os estudantes conseguem perceber e ajustar os seus conhecimentos.

O registro possibilitando a identificação de questões que precisam ser retomadas/trabalhadas (p.55)

A professora Brenda percebeu que os estudantes possuem dificuldade em elaborar situações contextualizadas. Com isso, ela retomou com a ideia de contextualização e percebeu a necessidade de repertoriar os estudantes com outros assuntos, para que seja possível criar problemas contextualizados, que representam a realidade.

A comunicação e a argumentação nas aulas de matemática

As diferentes formas de linguagem (oral, escrita, gestual, pictórica, corporal) remetem à Vygotski que afirma: “a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento”.

As autoras citam Gomez Granell (199y, p.32) que diz que “aprender matemática é aprender uma forma de discurso que, ainda que tenha estreita relação com a atividade conceitual, mantém sua própria especificidade com discurso linguístico.”

As autoras citam a importância do papel do professor em elaborar boas perguntas que auxiliem o estudante a desenvolver um papel mais investigativo, ou seja, o professor ao perguntar faz com que os estudantes reflitam e desenvolvam a competência argumentativa.

Outra forma de ampliar a exploração/ investigação dos estudantes são os trabalhos com projetos, pois possibilita que os estudantes se apropriem da linguagem matemática e dos conceitos envolvidos. O papel do professor, além de desenvolver boas perguntas, também seleciona atividades, faz o gerenciamento da aula de acordo com os seus objetivos e através da comunicação escrita e verbal, ajusta o seu planejamento para que os estudantes aprendam.

Capítulo IV

A produção de significados matemáticos (p.71)

Para as autoras, trabalhar com matemática exige criar uma sala de aula, em que os alunos sejam colocados diante de situações-problema nas quais ele deve se posicionar e tomar decisões.

Nessa perspectiva, as autoras citam Alro e Skovsmose (p.48) que defendem que antes de iniciar um processo de aprendizagem é necessário tornar o conhecimento significativo, assim a aprendizagem se desenvolve de forma histórico-social, pois os autores defendem que toda a aprendizagem precisa ter uma intencionalidade de produção social.

Como toda a produção social é necessário ter momentos de interações, comunicação, partilha onde o professor precisa estar disposto a ouvir e dar ouvido ao aluno, estimulando-o a explicitar suas ideias e construir um processo de negociação dentro de um ambiente dialógico e de produção de conhecimentos significativos.

Outro aspecto destacado pelas autoras é a importância do contexto dos problemas estarem relacionados com o grupo de estudantes, ou seja, precisa ter uma representação cultural, social de acordo com a faixa etária dos problemas propostos.

Ainda com relação à elaboração da situação-problema [...] Tais tipos de problemas - fortemente presentes nas aulas de matemática - também podem ser considerados conhecimentos que circulam em contextos de aprendizagem.

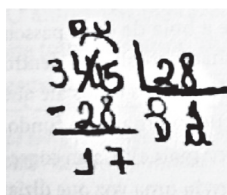
Se, desde os primeiros anos do ensino fundamental, o aluno for colocado em situações em que tenha de justificar, levantar hipóteses, argumentar, convencer o outro, convencer-se, ele produzirá significados para a matemática escolar. (p.77 e 78).

Qual algoritmo utilizar?

Propor a construção de situações-problemas, auxilia todos os processos de aprendizagem, veja a situação apresentada por um estudante da professora Brenda e a forma que ele utilizou para resolver:

João tinha 45 kg e Maria tinha 28 kg. Quanto João tinha mais que Maria?

Em seguida, ele apresentou o seguinte algoritmo:



DU	
345	28
- 28	01
17	DU

Logo, abaixo, colocou a resposta: João é 17 vezes mais pesado.

O que nos chama atenção nesse caso:

■ O enunciado do problema está correto, inclusive sem erros gráficos.

■ O algoritmo da divisão está correto e nele Dan indicou todos os procedimentos que devem ser feitos.

No entanto, usou o algoritmo da divisão para um contexto de subtração. Mas a sua resposta revela, que ele provavelmente, já o conhecia, pois ele se refere ao resto da divisão, e não ao quociente, ou seja, indica estabelecer a diferença entre 45 e 28, embora use de forma equivocada na resposta a expressão 17 vezes mais pesado, visto que esta se refere a um pensamento multiplicativo e não aditivo. (p.79 e 80)

Ou seja, como o erro do estudante pode trazer muitas reflexões e possibilidade de intervenção, caso o professor esteja disposto a analisar e

dialogar com a turma e não estabelecer o que é certo e ou errado.

Cálculo Mental e Cálculo por estimativa (p.84)

Por cálculo mental, diferentemente do que propõem os PCN “De forma simples, pode-se dizer que se calcula mentalmente quando se efetua uma operação, recorrendo-se a procedimentos confiável, sem os registros escritos e sem a utilização de instrumentos” (Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997, p. 117) -, não consideramos o cálculo rápido, feito de cabeça, partilhamos da concepção de Parra (1996, p. 189), ou seja: Entenderemos cálculo mental o conjunto de procedimentos em que, uma vez analisados os dados a serem tratados, estes se articulam, sem recorrer a um algoritmo pré-estabelecido para obter resultados exatos ou aproximados. Os procedimentos de cálculo mental se apoiam nas propriedades do sistema de numeração decimal e nas propriedades das operações, e colocam em ação diferentes tipos de escrita numérica, assim como diferentes relações entre os números.

O trabalho intensivo com estratégias variadas permite ao aluno desenvolver autonomia na resolução de problemas, proporcionando uma compreensão mais significativa da matemática. Em vez de depender do professor para indicar operações, o estudante aprende a explorar, pensar, formular e validar hipóteses, o que torna a matemática mais relevante e menos limitada pela visão absolutista de certo e errado. Embora essa abordagem exija mais tempo e desafie a rotina da professora, ela valoriza o desenvolvimento de competências essenciais que contribuem para uma formação cidadã e para o engajamento em uma prática matemática autêntica.

Reiteramos que, ao proceder assim, a professora sai da zona de conforto e entra na zona de risco, mas propicia que seus alunos matematizem.

Capítulo V

Possibilidades e desafios da interdisciplinaridade nas séries iniciais: a matemática e outras áreas matemáticas (p.89)

As autoras trazem uma perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar por projetos con-

siderando a Modelagem Matemática, utilizam como referência Borba, Malheiros e Zulatto (2007, p.100) que cita: “A Modelagem Matemática é entendida por nós como uma estratégia pedagógica que privilegia a escolha de temas pelos alunos para serem investigados e que possibilita aos estudantes a compreensão de como conteúdos matemáticos abordados em sala de aula se relacionam às questões cotidianas.

Para as autoras, trata-se de um campo de prática e de investigação, elas relatam que está longe da realidade do professor dos anos iniciais, em seguida apresentam um projeto realizado pela professora Brenda.

As conexões entre a matemática e a literatura infantil

Propor literatura infantil nas aulas de matemática, auxilia os estudantes a compreenderem a diversidade de textos e a relação entre a leitura e a linguagem matemática. Com isso, devem-se explorar as ideias matemáticas e a compreensão de textos.

“A matemática pode ser ensinada por meio de nossa capacidade imaginativa e criativa de contar história” (Dalcin,2002, p.15).

É importante proporcionar aos estudantes situações que os levem a perceber que é possível encontrar matemática em um texto de literatura.

Alguns exemplos de literatura citados: Aritmética da Emília (Monteiro Lobato), O homem que calculava de Malba Tahan.

Integrando matemática e língua portuguesa

As autoras destacam o desafio e a importância de integrar a escrita nas aulas de matemática, especialmente nas séries iniciais, onde essa prática ainda é pouco comum. Ao introduzir a elaboração e revisão de textos na disciplina, há a possibilidade de romper com a predominância da comunicação oral e enriquecer as aulas de forma interdisciplinar. A prática de produção de textos estimula os alunos a desenvolver habilidades de comunicação escrita, compreendendo que toda produção precisa ter um leitor e que a clareza da mensagem é essencial para uma boa interpretação. Nesse sentido, a criação de situações-problemas em matemática, além de fortalecer a capacidade de resolução de problemas, proporciona aos estudantes uma compreensão

mais profunda dos conteúdos e uma reflexão sobre sua própria expressão escrita.

Parte III - Perspectivas para práticas de formação e de pesquisa

Como se o autor, ao escrever, propusesse ler a si mesmo, ler no livro da memória, mas soubesse ao mesmo tempo, que essa leitura que se converte em escrita e essa escrita que transforma-se em leitura, está tecida de outros escritos, de outras leituras. (LARROSA, 2006, p.190)

Capítulo VI

A formação matemática das professoras polivalentes: algumas perspectivas para práticas e investigações

Neste último capítulo, as autoras pretendem contribuir com os processos formativos iniciais e os processos da formação continuada.

Com isso, o livro destaca que: “O conceito de desenvolvimento profissional vem sendo utilizado no sentido de romper com essa concepção de formação e considerar a professora como protagonista – trata-se de um processo pessoal, múltiplo, histórico, mutável e inconcluso.” (p.112)

O conceito de desenvolvimento profissional docente rompe com a ideia tradicional de formação ao colocar a professora como protagonista de um processo pessoal, múltiplo e contínuo. Esse desenvolvimento é influenciado por diversos fatores, sendo que contextos colaborativos e práticas reflexivas, investigativas e coletivas favorecem seu avanço. Pesquisas mostram que grupos de estudo colaborativos, institucionais ou não, intensificam esse processo. Práticas de formação, como narrativas autobiográficas, produção de casos de ensino e uso de histórias infantis, estimulam a reflexão e auxiliam as professoras a analisarem e enfrentar os desafios diários, tanto na formação inicial quanto na continuada, promovendo um crescimento profissional contínuo.

As narrativas (auto)biográficas como práticas de formação e de pesquisa

O uso de narrativas autobiográficas nas pesquisas educacionais, especialmente no contexto de investigação-formação, permite que as pro-

fessoras alcancem um maior autoconhecimento, revelando suas próprias experiências formativas e influências docentes marcantes em suas trajetórias. Esse processo de escrita ajuda a reorganizar vivências e permite ao formador entender como as alunas e professoras são construídas. Ao revisitar suas lembranças, especialmente sobre modelos de ensino com os quais conviveram, as professoras compreendem a influência dessas memórias em suas práticas atuais. Assim, a produção dessas narrativas se torna uma prática formativa essencial, evidenciando assim, tradições pedagógicas e características da educação matemática ao longo do tempo.

As narrativas em Educação Matemática como práticas de formação e de pesquisa

As narrativas como prática de formação podem ser aplicadas em diversos contextos:

- Educação Básica: Alunos derivados de narrativas de experiências, com apoio da professora para aprimorar a escrita. A abordagem ainda é rara nas aulas de matemática nas séries iniciais, mas o livro de Powell e Bairral (2006) oferece um bom referencial para quem deseja explorar essa prática.
- Formação Inicial: Em cursos de matemática e pedagogia, a produção e leitura de narrativas é comum, especialmente em disciplinas de prática de ensino e estágio. Sandra Santos (2005) sugere métodos para trabalhar a escrita nas aulas de matemática.
- Formação Continuada e Grupos Colaborativos: A produção de narrativas é frequente e contribui para a formação docente, promovendo a reflexão sobre a prática em sala de aula.

Análise e produção de casos de ensino

Os casos de ensino, fundamentados nos trabalhos de Lee Shulman, Isabel Alarcão e Maria da Graça Mizukami, são especificamente uma importante prática de formação e investigação na educação. Segundo Infante, Silva e Alarcão (1996), os casos oferecidos especificamente incluem eventos específicos, complementados pelo contexto e pelas reflexões dos envolvidos, o que os torna ferramentas valiosas para a reflexão e construção de saberes docentes. Assim como as narrativas, os casos de ensino possuem uma estrutura com começo, meio e fim, combinando soluções estratégicas de acontecimentos e con-

ceitos teóricos (Nono & Mizukami, 2002). Essa prática permite que os professores reflitam sobre sua própria prática ao identificar semelhanças e diferenças com o caso treinado, promovendo uma análise crítica e o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas.

Na formação continuada, a análise e a construção de casos de ensino são poderosos instrumentos de aprendizagem, pois envolvem a mobilização de saberes teóricos e práticos. No curso de pedagogia, por exemplo, alunas analisam casos reais ou simulados, com foco na discussão de conteúdos e metodologias, e posteriormente constroem seus próprios casos a partir de suas experiências. Esses relatos incluem a descrição do contexto educacional, práticas aplicadas e reflexões sobre atividades, como a resolução de problemas. Assim, os casos de ensino incentivam a reflexão sobre a prática docente e ampliam os conhecimentos pedagógicos, contribuindo para a formação inicial e continuada, além de servirem como práticas investigativas na análise dos saberes docentes.

QUESTÕES:

1. De acordo com o Capítulo IV - A Produção de significados matemáticos, segundo "Alro e Skovsmose", qual é a abordagem recomendada para o ensino de matemática que favorece uma aprendizagem significativa para os estudantes?
- a) Propor atividades de resolução rápida de problemas que priorizem a entrega da resposta correta, sem foco em justificativas e explicações.
- b) Focar em atividades repetitivas e expositivas, em que o professor transmita o conhecimento de forma direta e sem necessidade de contextualização.
- c) Incentivar o uso de métodos tradicionais de ensino, onde o conhecimento é visto como algo absoluto, com respostas previamente condicionais.
- d) Criar uma sala de aula dialógica, onde os significados dos estudantes sejam incentivados a justificar, argumentar, compartilhar ideias e construir situações-problemas contextualizadas.
- e) Estruturar as aulas com problemas que desativem a memorização de fórmulas e algo-

ritos, desconsiderando o contexto cultural e social dos estudantes.

2. A partir da obra de Nacarato, Mengali e Passos, qual é a visão das autoras sobre o papel da formação continuada para a prática docente em matemática?

- a) Reforçar a reprodução automática de métodos tradicionais e padronizados, garantindo a continuidade dos modelos de ensino já estabelecidos.
- b) Focar exclusivamente no conteúdo específico de matemática, sem considerar a prática pedagógica dos professores.
- c) Valorizar o saber experiencial dos professores como ponto de partida, promovendo a reflexão crítica sobre suas práticas para adaptar e integrar outros conhecimentos necessários.
- d) Fornecer exclusivamente materiais didáticos prontos para aplicação em sala de aula, sem necessidade de adaptação ou reflexão crítica.
- e) Substituir a prática pedagógica do professor, promovendo apenas o uso de tecnologias e recursos digitais na sala de aula.

3. O uso de narrativas autobiográficas nas pesquisas educacionais, especialmente no contexto de investigação-formação, contribui para o desenvolvimento profissional das professoras. Nesse processo, uma das principais vantagens para as professoras ao produzir suas narrativas é:

- a) a obtenção de feedback imediato dos pares sobre suas práticas pedagógicas.
- b) a capacidade de aprimorar habilidades de ensino técnico, focando exclusivamente em metodologias contemporâneas.
- c) uma oportunidade de reorganizar suas experiências formativas e compreender como as influências docentes passadas afetaram suas práticas atuais.
- d) a possibilidade de substituir tradições pedagógicas antigas por abordagens exclusivamente inovadoras.
- e) o fortalecimento de um ensino secundário para conteúdos puramente teóricos, sem relação com vivências práticas.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1. Brasília: MEC, 2001. p. 94 - 104.

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

No texto “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”, Telma Weisz explora o processo de alfabetização infantil, enfatizando que esse aprendizado exige muito mais do que habilidades perceptuais. A autora descreve como as crianças formulam hipóteses sobre a escrita enquanto tentam entender o sistema alfabético, passando por várias fases de compreensão até alcançar a alfabetização plena.

1. A Representação da Escrita

Weisz explica que a criança inicialmente interpreta a escrita como uma forma de desenhar objetos, e não como um sistema de representação da fala. Por exemplo, quando uma criança escreve “Dalva” para representar a palavra “mamãe”, ela considera que ambas as palavras são sinônimos porque se referem à mesma pessoa. Essa fase reflete a dificuldade inicial das crianças em compreender que a escrita representa sons, e não os objetos em si.

Outro exemplo citado envolve uma criança que, ao ver as palavras “boi” e “aranha”, identifica “boi” na palavra maior, acreditando que nomes de coisas grandes devem ser representados por palavras maiores. Esse pensamento reflete uma compreensão realista da escrita, na qual o tamanho do objeto influencia a escrita.

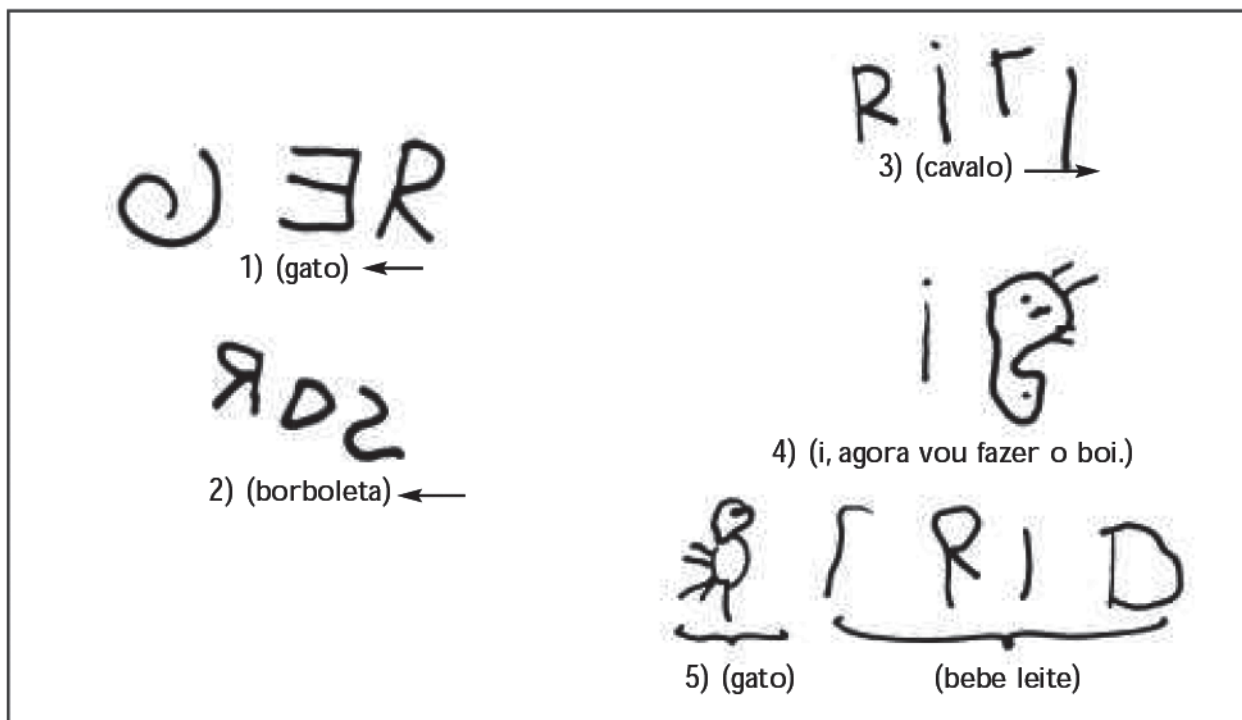
Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:

a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa; e,

b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”.

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), como se pode observar, a seguir, na escrita de Reginaldo.

Reginaldo, 6 anos³
(22/8/84)

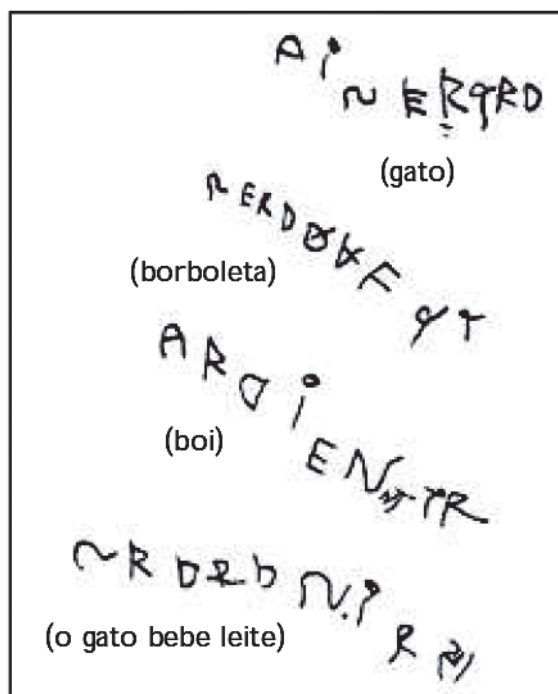


2. A Hipótese de Quantidade Mínima de Caracteres

Conforme a criança avança, ela começa a formar hipóteses sobre a estrutura da escrita. Um exemplo é a crença de que uma palavra precisa ter um número mínimo de letras, geralmente entre duas e quatro, para “funcionar”. Outra hipótese comum é a necessidade de variar as letras, para que a sequência faça sentido como uma palavra.

Na fase de diferenciação entre o sistema de desenho e o da escrita, as crianças ainda não entendem o que as letras representam. Exemplo disso é Edinilda, de 7 anos, que usa diferentes letras para criar palavras, sem compreender que elas representam sons específicos, apenas variando para diferenciar visualmente as palavras.

Edinilda, 7 anos
(22/8/84)

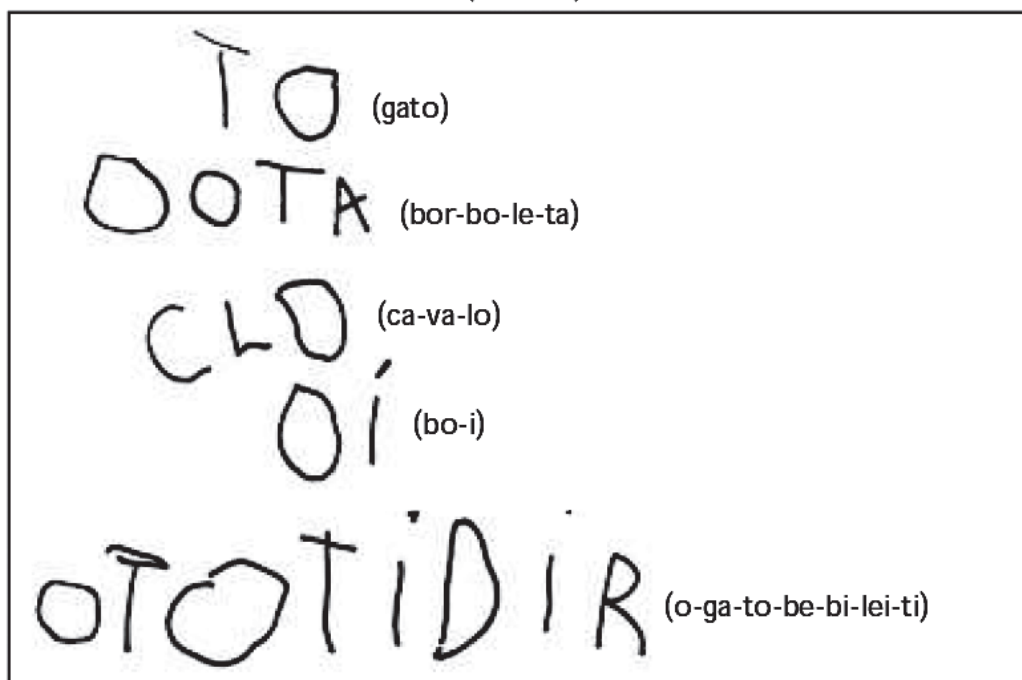


3. Hipótese Silábica

A hipótese silábica é um marco no processo de alfabetização e representa um avanço. Nessa fase, a criança passa a acreditar que cada letra representa uma sílaba. Cleonilda, de 7 anos, por

exemplo, escreve “gato” como “GA-TO” e “borboleta” como “BOR-BO-LE-TA”. Nesse ponto, ela demonstra uma compreensão parcial da escrita, associando cada letra a uma emissão sonora, mas ainda sem entender o valor alfabético.

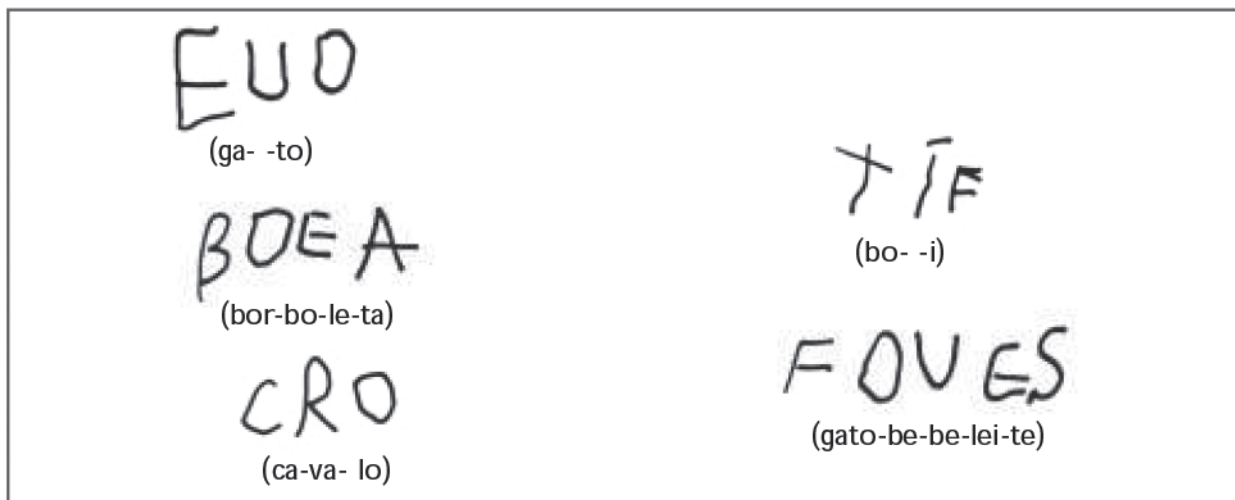
Cleonilda, 7 anos
(22/8/84)



Contudo, a hipótese silábica gera conflitos, como a exigência de um número mínimo de letras e o confronto com a escrita convencional dos adultos. Um caso interessante é o de Lourivaldo, que

escreve “gato” com três letras para satisfazer essa exigência mínima, adicionando uma letra “muda”. Essa adaptação permite que ele mantenha a hipótese silábica, mas traz problemas de leitura.

Lourivaldo, 8 anos

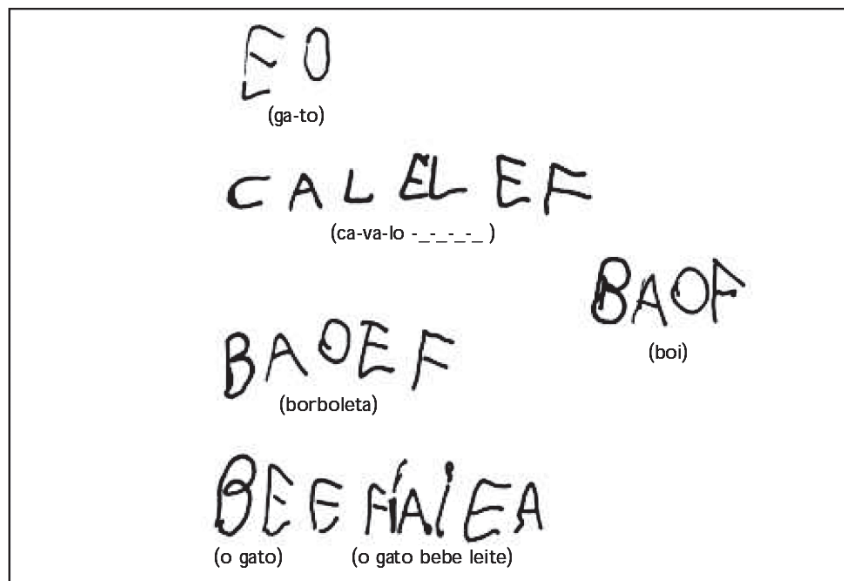


4. Hipótese Alfabética

O estágio final é a transição para a hipótese alfabética, em que a criança percebe que cada letra corresponde a um som, formando palavras ao combinar os fonemas. Esse estágio, muitas vezes,

ocorre de forma gradual, como no caso de Daniel, que ainda mistura elementos da hipótese silábica com a alfabética. A partir desse ponto, a criança começa a corrigir seus “erros construtivos” e a usar o alfabeto de maneira convencional.

Daniel, 7 anos
(22/8/84)

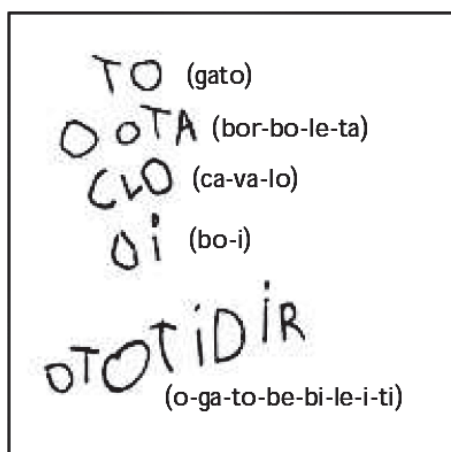


Recapitulando: uma criança que se esforça para compreender a escrita começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do seu nome. Que nesse

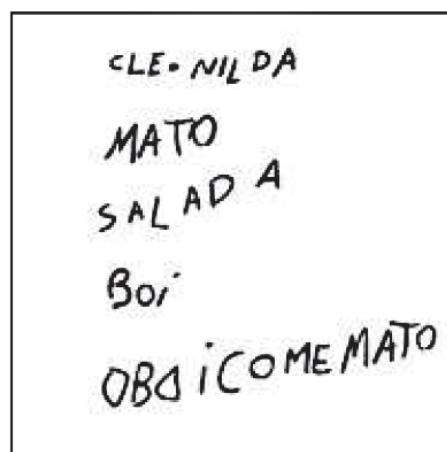
momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança. Veja a seguir as amostras de escrita da Cleonilda, do Lourivaldo e do Daniel, de 22/8/84, nas quais isso aparece com clareza.

Cleonilda, 7 anos

(22/8/84)



(30/11/84)



Lourivaldo, 8 anos

(22/8/84)

EUO
(ga - -to)
BOEA
(bor-bo-le-ta)
CRO
(ca-va- lo)

7IF
(bo - -i)
FOVES
(gato-be-be-lei-te)

(30/11/84)

LOURIVALDO
MATO
SALADA
Boi
OBDICOMIMATO

Daniel, 8 anos

(22/8/84)

EO
(ga-to)
CALEEF
(ca-va-lo - - - - -)
BAOEF
(borboleta)
BAOF
(boi)
BEEHAIEA
(o gato) (o gato bebe leite)

(30/11/84)

aniel
MATO
SALADA
Boi
O Bo CO MATO

Daniel escreve alfabeticamente as palavras, mas regride ao nível silábico-alfabético (de transição) na frase. É possível que isso tenha acontecido porque estava preocupado com a separação das palavras. Foi o único que não escreveu tudo junto, como seria normal. O que é coerente com seu estilo: muito atento à forma adulta de escrever, buscando sempre reproduzir suas características, mesmo sem compreender. As escritas silábica e silábico-alfabética têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo.

Conclusão

Telma Weisz demonstra que o processo de alfabetização envolve uma série de hipóteses construídas pela criança, que devem ser respeitadas e problematizadas para promover o avanço cognitivo. A autora ressalta a importância de o professor entender cada uma dessas fases para

apoiar a evolução da criança, mostrando que o aprendizado da leitura e escrita é um processo de descoberta que vai além de práticas tradicionais de prontidão e preparação perceptual.

QUESTÕES

1. Segundo Telma Weisz, qual é a principal dificuldade inicial das crianças em relação à escrita?

- Aprender o alfabeto.
- Compreender que a escrita representa sons e não objetos.
- Memorizar o nome das letras.
- Identificar palavras longas e curtas.
- Entender o conceito de frases.

2. Na fase da hipótese silábica, a criança acredita que:

- Cada palavra é representada por uma única letra.
- Cada letra representa uma sílaba.
- A escrita deve ser um reflexo exato dos sons.

- d) Todas as palavras precisam ter pelo menos quatro letras.
- e) Os desenhos representam os sons das palavras.
3. Qual é a importância da hipótese alfabética no processo de alfabetização, segundo Telma Weisz?
- a) Ela ensina as crianças a memorizarem o alfabeto completo
- b) É a etapa em que a criança aprende que cada letra corresponde a um som específico
- c) Ela reforça a ideia de que todas as palavras precisam ter o mesmo número de letras
- d) É a fase em que a criança aprende a escrever apenas em letras maiúsculas
- e) Permite que as crianças se expressem por meio de desenhos

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

Objetivo do Diálogo: oferecer subsídios para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem sob a ótica construtivista.

1. Batismo de Fogo

Ainda normalista (aluna de magistério) foi dar aula para alunos pobres, repetentes, analfabetos ou analfabetos funcionais.

- Professores sem instrumentos para lidar com a situação;
- Metodologia inadequada;
- Abismo entre a escola e a VIDA prática;
- Escola = armadilha montada para o fracasso dos alunos;
- Visão das famílias: passar de ano e sucesso na escola era uma “sorte de poucos”;
- Escola normal (magistério) – deveria desenvolver um conjunto de procedimentos para que o professor realizasse sua tarefa de ensinar- mas não era fato;

Após esta experiência assumiu um compromisso: que as crianças de escolas públicas superem o fracasso e tenham sucesso na escola.

2. Um novo olhar sobre a aprendizagem

"Como era"	"Novo olhar"
- Perspectiva adultocêntrica. - Cartilha: trazia o método da "análise-síntese" ou "palavra geradora". - Alunos que não estabelecem relações entre o falado e escrito, repetem o mesmo ano e desistem da escola. - Na concepção empirista o conhecimento está fora do sujeito e é interiorizado através dos sentidos.	- Fontes das propostas construtivistas: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita). - Intervenção pedagógica do professor depende de sua concepção de aprendizagem. - Para interpretar bem a aprendizagem de seu aluno, o professor necessita do conhecimento produzido no território da ciência. - Aluno sujeito de sua aprendizagem.

A escola não pode servir de instrumento de exclusão social.

Tem uma tripla função:

1. Levar o aluno a aprender a aprender;

2. Dar-lhe os fundamentos acadêmicos e;

3. Equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos dos aprendizes.



3. O que sabe uma criança que parece não saber nada

Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras.

O conhecimento se constrói por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe. Isso acontece no processo de aquisição da escrita, na construção dos conceitos matemáticos e na aprendizagem de qualquer outro conteúdo e mesmo quando os alunos estão submetidos a um tipo de ensino convencional, pois o que impulsiona a criança é o esforço para acreditar

que atrás daquilo que ela tem de aprender existe uma lógica.

O professor:

■ Deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos;

■ Não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa;

■ Precisa criar um ambiente socioafetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam;

■ Deve olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa.

A equalização de oportunidades de aprendizagem não significa uma pedagogia compensatória. É preciso socializar os conteúdos pertencentes

ao mundo da cultura: literatura, ciência, arte, informação tecnológica, etc., pois isso é uma questão de inserção social e, portanto, direito de todas as crianças.

4. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas.

Empirismo	Construtivismo
- Aprendizagem por "estímulo e resposta". - Aluno precisa memorizar e fixar informações. - As cartilhas trabalham com uma concepção de língua como transcrição da fala. - O conhecimento está "fora" do sujeito e é interiorizada através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. - O aprendiz vai juntando informações.	- O conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. - Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro. - O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio.

Equívoco em relação à concepção construtivista como uma prática espontaneista: Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte.

5. Como fazer o conhecimento do aluno avançar

"Ensino-aprendizagem" são dois processos distintos. São processos que se comunicam, mas não se confundem.

Para se ter êxito no ensino, é necessário que ocorram boas situações de aprendizagem, e são aquelas em que:

■ Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;

■ Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;

■ A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;

■ O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

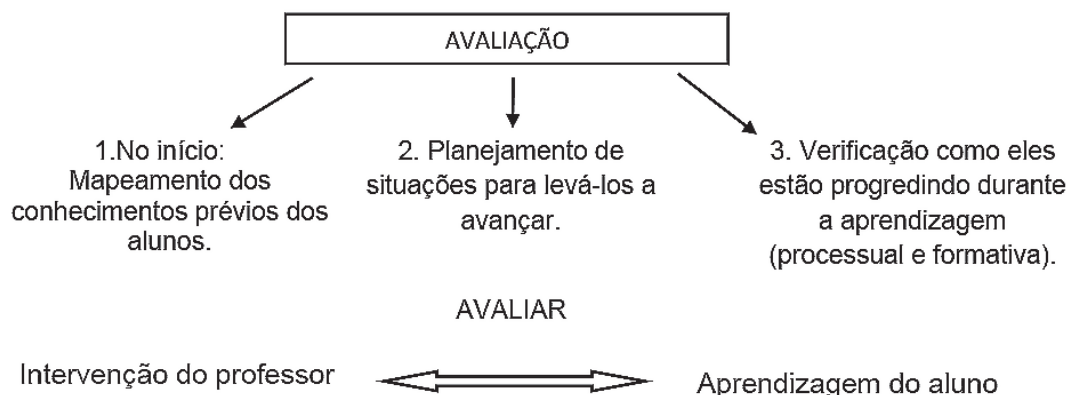
6. Quando corrigir, quando não corrigir.

Empirismo (ensino tradicional)	Construtivismo
- A correção é realizada longe dos alunos. - Os erros são assinalados para que os alunos corrijam. - Erros devem ser corrigidos para que não sejam memorizados.	- A correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem. - Concepção de erro construtivo - que faz parte do processo de aprendizagem.

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram corrigidos.

A correção se define pelo momento da aprendizagem em que os alunos estão.

7. A necessidade e os bons usos da avaliação



Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica.

- ↳ Avaliação = Inclusão
- Investir em quem não vai tão bem.
- Rever o encaminhamento dado pelo professor.
- Criar formas de apoio à aprendizagem.
- Ter atitudes de respeito e apoio diante das dificuldades dos alunos: tolerância e solidariedade são exercícios.
- Implantar o trabalho coletivo com outros olhares e novas possibilidades sobre a aprendizagem dos alunos.
- Acreditar na superação das dificuldades a partir do planejamento de atividades interventivas eficientes.
- Aprimorar os critérios de avaliação: identificar o que beneficiaria o aluno como aluno e como pessoa.
- Utilizar mecanismos legais para incluir os alunos no curso da aprendizagem (os alunos que chegam ao final do período sem aprender o que a escola pretendia).

8. O desenvolvimento profissional permanente.

- Anos 70 – trabalho de formação em serviço – treinamento.
- Anos 80 – formação ou capacitação em serviço.
- Anos 90 – professor dever ter: prática de reflexão e atualização constante.
- A formação inicial pede transformação,

assim mesmo não abolirá a necessidade de um trabalho permanente de estudo e reflexão.

- Tematizar a prática em grupos de estudos, revisitando nossas concepções e ações é um caminho urgente a ser percorrido.
- O REGISTRO exerce assim um papel essencial nesse percurso de aprimoramento das práticas, necessitamos: organizar as ideias e buscar articulação entre elas.
- O professor precisa avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho.
- Para que o professor faça aquilo que se espera dele, ele precisa ganhar muito mais e ter condições de trabalho adequadas. Salário e valorização andam de mãos dadas. Se a sociedade quer uma escola de qualidade terá de assumir que isso requer um profissional diferente daquele que vinha sendo proposto, o que implica um salário bastante diferenciado.
- Professor: Tem um compromisso político com uma parcela da população que, excluída da escola, tem ainda mais reduzidas as condições de ultrapassar a exclusão fora dela também.

QUESTÕES

1. Segundo Telma Weisz, no contexto construtivista, o papel do professor é:
 - a) Transmitir conhecimentos diretamente para que os alunos memorizem.
 - b) Corrigir os erros dos alunos o mais rápido possível.
 - c) Ajudar os alunos a relacionarem novos conhecimentos com o que já sabem.
 - d) Priorizar a avaliação formal para acompanhar o progresso dos alunos.

e) Evitar qualquer intervenção durante o processo de aprendizagem.

2. O que Telma Weisz considera como um “erro construtivo”?

- a) Erros que devem ser corrigidos imediatamente para evitar memorização errada.
- b) Erros que refletem o desenvolvimento do conhecimento do aluno.
- c) Falhas do professor ao explicar um conteúdo específico.
- d) Equívocos que o aluno comete devido à falta de atenção.
- e) Erros graves que demonstram a necessidade de reforço escolar.

3. No que se refere ao processo de avaliação, Telma Weisz defende que:

- a) A avaliação deve ocorrer apenas ao final do processo de ensino.
- b) A avaliação deve priorizar o mapeamento inicial e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
- c) A avaliação deve ser baseada exclusivamente em testes padronizados.
- d) A avaliação não deve incluir intervenções do professor no processo de aprendizagem.
- e) A avaliação deve ser aplicada de forma rígida para todos os alunos sem adaptações.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar / Gandhi Piorski. – São Paulo: Peirópolis, 2016.

Elaborado por

Alesandra do Vale Castro

Estudante de Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa – Mestrado, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP.

Cantochão das Antífonas Pequenas

Marcos Ferreira-Santos – Professor de mitologia USP (sobre o autor e a obra)

Curiosa paisagem que retorna ao espírito quando nos debruçamos sobre a obra de Gandhi Piorski investigando as brincadeiras de crianças no chão e os brinquedos fabricados com as mãos. É de dentro que ele, generosamente, nos confidencia os segredos que habitam aquilo que gente séria qualifica (ou desqualifica?) de pueril. Pura brincadeira sem importância. Coisa de criança. Divertimento sem consequências para o mundo adulto das seriedades científicas.

As lições da terra guiam a alma combatente, guerreira, lunar, sonhadora, solitária e gregária da criança. Gandhi sabe nos guiar aos labirintos desses caracóis-crianças que nos levam para dentro de nós mesmos a dialogar com a pedra, o barro, a chuva, o animal, o vento, a madeira, os trastes, os elementos, o minúsculo e, por conseguinte, o cósmico (ou, mesmo, cosmogônico). Esses trastes que formam aqueles poetas e po-

etisas que nos iludem com a pequena estatura física e que sabem fazer contrastes. Imaginação vital que anima o ser por entre as rudezas do sertão, as inóspitas bocas devoradoras da cidade, a miséria e o abandono.

INTRODUÇÃO

Este é um estudo que investiga a imaginação do brincar da criança por meio de suas produções material, gestual e narrativa, que usa os quatro elementos da natureza, que se bem observado, é possível detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas ao inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças. A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar e alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino, que produz um encontro riquíssimo, espectro de impressões e sentidos e faz trabalhar uma imaginação vital que estabelece vínculo entre a criança e a natureza.

Neste volume, o autor trata dos elementos da natureza e as criações da infância, buscando a proliferação de imagens que regem os brinquedos relacionados aos elementos da terra. Brinquedos do chão. Os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e a acordam para firmar o mundo em si. Para a criança, o elemento terra abre a dimensão sacral das grandes imagens do útero, do oculto, da solidão e da morte como eternidade. São brinquedos da terra todas as representações ou mimeses da vida social. O brinquedo livre, construído pela criança, é de interesse fundamental. O acervo de brinquedos artesanais vem sendo estudado, divulgado, inspirou exposições, projetos, seminários, e este livro.

A vontade (sonho) das crianças e seu mergulho no brincar produzem uma contundente afirmação, uma harmoniosa codificação de fazeres muito íntimos ao corpo e à natureza. Buscou-se encontrar as brincadeiras e as crianças em suas comunidades e fazer do estudo um brinquedo, e um lugar de brincar. Em diversas comunidades por onde andei, a pesquisa se fazia ação, apreciação, surgia também como estímulo à efervescência das culturas do brinquedo e do brincar.

Muitas vezes, a criança surgia mais plena, se

apresentava pelas percepções de minha própria infância que se descortinava na paisagem do campo etnográfico sem avisar e encontrava com mais luz a intencionalidade dos brinquedos e dos meninos e meninas ali a brincar. Fotografar, filmar, anotar, recolher objetos, construí-los com as crianças, recriar brinquedos provindos da memória dos antigos,

Na infância, o trabalho é criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, ar, terra) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo. Essas são o que chamo de imagens de totalidade. São muito parecidas com as mitologias criacionistas que fundam o mundo. Por isso, as crianças fazem perguntas metafísicas, ligadas à origem mais primeira e ao fim último.

As imagens internas de totalidade trazem os primeiros sentidos de integridade na infância; são fundamentais e estruturais para um trajeto que, no futuro, despontará na criança maior o nascimento da consciência, que desembocará com inteireza nas narrativas da razão, na valoração do pensar e na preparação para a futura e dramática erotização do sistema nervoso, as primeiras transições da adolescência. Os valores da imaginação, tão ricamente vividos nos sonhos de intimidade - por volta dos sete anos, abrigam e nutrem os primeiros passos da razão. A consciência ainda é intrauterina, já existe, decerto, mas em germinal assimilação de toda a rica mineralogia da alma imaginária, nutrindo-se de totalidade, que é seu próprio fundamento.

Para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo, e que um quarto reino da natureza integra outros três reinos: mineral, vegetal e animal. A criança, portanto, advém desse mundo imaginal, está confiada a esse universo. Sendo a imaginação um mundo, e são muitos os universos que a criança cria em suas imagens de inteireza, integralidade. Universos de habitar, de encaixar-se, de resignar-se a viver. Poderíamos falar de brinquedos silentes, brinquedos do tempo, brinquedos de resignação, brinquedos de alteridade, brinquedos de resiliência, brinquedos de cosmi-

cidade. Todas essas virtudes do brincar têm seu embrião na imaginação de intimidade.

O que provém do mundo repercute no ser, e o que provém do ser ressoa no mundo, portanto, o mundo é uma extensão do ser. Mas o ser não é apenas uma extensão do mundo, já que sua anterioridade provém de um desconhecido, de uma origem não conhecida. O mundo, a cultura local, o real, é o lugar em que a criança se goteja, se derrama ou se faz tempestiva, e, na pior e bem comum das hipóteses, resseca. Eis o amálgama anímico da criança: a cultura imaginal (o inconsciente coletivo) em profusão criativa, sendo jorrada na cultura local.

Tipos de brinquedos identificados no estudo – são artefatos, objetos manuseados, construídos pelas crianças a partir de substâncias da natureza, com descrição do tipo de brinquedo, material e da região ou origem.

Relacionados estão 5, dos 26 relatos citados no livro:

■ **BONECA** - Sabugo de milho, feita com sabugo seco. Vestida com retalhos de tecidos. Todo o sertão nordestino, especialmente nas áreas de plantio de milho, e em diversos países latino-americanos.

■ **FAZENDINHA DE BOIS** - Fruto da oiticica (árvore sertaneja) e palitos. Bois feitos de frutos ainda verdes, nos quais se espetam palitos para dar forma a pernas, rabos e chifres dos animais. Currais modelados com talos de marmeleiro. Manifestação universal. Em todas as comunidades pesquisadas.

■ **CARRO DE LATA** - Restos de madeira, latas, pregos e borrachas. A confecção do carrinho leva um dia inteiro, ou mais. Primeiro, busca dos materiais nos quintais, ruas, oficinas de bicicletas, marcenarias; em seguida, trabalho manual com ferramentas improvisadas ou emprestadas dos pais. Todas as comunidades pesquisadas.

■ **UNHAS POSTIÇAS** - Pétalas de flores. Retiram-se as pétalas das flores, que são coladas nas unhas com saliva. Fazem unhas postiças de diversas cores. Desde a Antiguidade na Ibéria (nas primaveras). Todas as regiões pesquisadas guardavam relatos dessa expressão.

■ **BOLSINHA DE GUARDAR SEGREDOS** - Fibras naturais. Manufaturada pelas meninas para guardar segredos. Índios canelas do Maranhão.

Abandono da infância

Nas culturas caçadoras e agrárias, sociedades primitivas, Brasil colonial, séculos que prenunciavam a modernidade, tipos diversos de ditaduras, tradições tribais e hegemonias religiosas, existe uma estranha tendência a condenar as crianças ao esquecimento de si próprias. Mesmo quando tentam dar algum protagonismo, colocando a criança como prioridade de desenvolvimento econômico, o resultado parece reproduzir um permanente ciclo de distanciamento da criança.

A criança vem da terra, do útero do mundo, do desconhecido mistério, mas ainda assim não entrou na vida – é um ser intermediário. É nessa espécie de umbral mitológico que, desde a Antiguidade até o século XIX. Cada época e povo, com suas próprias concepções acerca do que é a criança, impuseram-lhe um padrão, quase sempre racionalista de comportamento e instrução.

A concepção central que impregnou as políticas de Estado da maioria esmagadora das nações é a escolarização. Doutrinar, incutir ideologias, plantar um padrão civilizacional baseado no desenvolvimento econômico e no acúmulo de bens e informação. Formas econômicas e corporativistas do saber perpetuaram outros modos de controle, alienando os pais de suas capacidades de educar os filhos. Quanto à saúde, há índices graves da ausência de profissionais médicos voltados para a infância. No período clássico, apenas os chineses desenvolveram compêndios de pediatria. Quando os países alcançam um nível de desenvolvimento em que as crianças recebem todas as garantias de seus direitos básicos, surgem novas instâncias do abandono, que, quase sempre, estão incrustadas no drama da escolarização. Quanto mais eficientes as escolas, menos as crianças contatam suas intuições mais profundas e recriadoras.

A criança histórica não se iguala às condições do arquétipo que se manifesta nas mitologias nem pode ser confundida com este. Mas é afim e identificada, no inconsciente cultural, às conjunções simbólicas desse arquétipo do todo que é a criança divina. Não poderia deixar, portanto, de receber a projeção mitológica. Esse abandono é o que condena as crianças a inúmeros modos de imposição educacional ou cultural, às hienas de seu comportamento. Queremos buscar saber

e dar voz a esses agentes sociais que têm produzido, em longo silêncio, uma narrativa tão pouco audível que é legada à puerilidade.

Além de esquecida e manipulada, a infância também é impedida. Com todas as implicações patológicas, esses impedimentos e esquecimentos ganham dimensões civilizacionais oriundas de um recálculo coletivo, denotando lapsos e desculpas que baniram as práticas livres da infância de quase todos os registros de importância na história da humanidade. Nossa motivação justifica, portanto, o trabalho de trazer à luz a vida do brincar livre, os objetos daí nascidos e a corporeidade que se constitui em narrativa própria da criança, para que, a partir desses elementos, possamos encontrar a imaginação em sua pedagogia social da brincadeira.

O Chão da Escrita

O objetivo é encontrar evidências de uma “eficácia simbólica” da brincadeira. A criança, em liberdade criativa, recria uma terapêutica social ao acessar os ‘hormônios simbólicos’ guardados em sua imaginação e na própria cultura. Ela tem acesso aos núcleos de imagens que servem de “tutor energético” para sua autoeducação e encontra, nessa autoinstrução, a natureza como fonte de energia criadora, fonte endócrina do dinamismo imaginário do brincar. Nossa atenção está no brinquedo – não qualquer brinquedo, mas o brinquedo construído pela criança, dos restos de materiais, dos materiais da natureza. Nosso objetivo com o brinquedo é acompanhar e auscultar o que pulsa por sob a pele do objeto e entender como ele é utilizado na brincadeira.

O brinquedo proveniente da experiência livre da criança em contato com a natureza é nossa porta de entrada rumo a essas reservas simbólicas da produção humana. A concepção de Ricoeur, acerca do esquecimento fundador conecta-se com o lugar em que a criança encontra toda sua capacidade originante e criadora. O diálogo e as lutas da criança com o mundo repercutem e ritmizam experiências distantes da linearidade racional e vivem, por isso mesmo, permanentemente ativas – pelo reino simbólico – de um poder criador e gerativo incomuns.

A criança, especialmente a dos primeiros sete anos, desconhece o desejo de transcender. Só o

tem aquele que um dia perdeu essa comunhão sintética. Aí está a essencial identificação do termo “criança” em nosso estudo: a criança não deseja, ela própria é transcendência. Seu pulso de transcendência é primazia de diálogo com o mundo. Seus conteúdos criam sinergias no originante. Temos todo um patrimônio mitológico narrando permanentemente o nascimento de crianças divinas, deuses meninos, gêmeos primordiais, dotados do poder de vida, de cura. Nessas narrativas, a criança sagrada provém de um abandono original, da solidão essencial do ser, e é dada ao mundo. Mas os homens não a recebem. Quem a recebe e dela cuida é a natureza.

Símbolos da ordem, da finitude ameaçadora, só penetram na cosmovisão da criança quando seu corpo se prepara para “erotização do sistema nervoso”, de motivos endócrinos, para as primeiras transições da adolescência. A morte só surge, como formulação central, nas crianças maiores, quando das primeiras “intuições do mundo”; quando o olhar se aprofunda para o outro, surge o despertar das primeiras paixões, nasce o senso objetivo, o despontar e o desejo de identidade, o descolamento familiar. Evidentemente, as narrativas do medo da morte, os assombros da escuridão, o desconhecido como ameaça, os monstros que roubam e matam, acompanham a educação das crianças desde muito cedo, especialmente nas brincadeiras ensinadas pelos adultos, nos jogos transmitidos pela comunidade.

A produção imaginária, a criação de novas imagens e significâncias ocorrem nesse embate da cultura com o inato no homem e do inato com a cultura. A criança tende a essa base inata e primordial dos arquétipos genotípicos. Esse dinamismo é anterior às imagens fenotípicas do meio social, que ainda se iniciam lentamente a copular com a força criacional e genotípica. O criacional é quem empurra a criança para a vida. Assim, podemos dizer que a criança não estetiza o mundo, mas, habita a virtude estética. A ideia de imaginação é fundamentalmente imaginação criadora, produção imaginária como autônoma, genitora de si própria, assim, a imaginação é uma potência autônoma, criadora e multiplicadora de imagens, que está além da organização do entendimento racional.

O brincar e os Sonhos de Intimidade

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. A criança, em contato com matérias primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma. É o que denomino de “sonhos de intimidade”. São dois os modos de intimidade despertados pelo brincar, que constituem bases de construção de conhecimento, modos fundantes de vinculação com o mundo: a intimidade que habita a vida material e a intimidade que habita a criança.

A intimidade pressentida do mundo chama a criança para um trabalho de extroversão em direção à matéria. Cada parte é passiva de ser um universo, ou se fará um universo, pelo poder colonizador das imagens. Encontramos o rastro onírico de sua alma tanto nos materiais dos brinquedos como no seu corpo e no trabalho de suas mãos. Um rastro que denota desde seu desejo para as formas da matéria, pelas manipulações e modelagens dos materiais, seu peso e sua densidade, até a mais radical pulsão para o íntimo.

Brinquedos da Extroversão

A busca da criança pelo íntimo da matéria está expressa, em quase todo seu brincar, pelos quatro elementos da natureza. Entretanto, nos brinquedos de imaginação telúrica, ou seja, da terra, encontramos com maior anseio o ímpeto da criança em colonizar o mundo. Sobre a curiosidade da criança, Bachelard afirma que é essa curiosidade que a faz destruir seu brinquedo para ver o que há dentro, e questiona: Se essa curiosidade de arrombamento é realmente natural ao homem, não é de admirar que não saibamos dar à criança um brinquedo de profundidade, um brinquedo que satisfaça realmente sua curiosidade profunda? Entre os brinquedos de natureza construídos pela própria criança, há soluções ainda mais elaboradas, no que se refere à avides da descoberta, ao olhar de profundidade. Essa busca pela materialidade íntima descortina-se

primeiramente nas formas rudes dos materiais, nos brinquedos de modelar e construir.

Nos primeiros sete anos de vida, em poucos gestos, sem a especialidade do corpo e da técnica, numa economia de expressão, a criança submete-se à volúpia imaginária e contenta-se com ela. A imaginação enrama-se na plasticidade das aparências. Buscar na natureza materiais pesados ou leves, flexíveis ou longilíneos, modeláveis ou duros, já requer um olhar apurado. Essa busca material imprime noções de particularidade, revelando a natureza do material, pois a pedra, com seu peso e sua textura, é parte íntima da montanha, do rochedo, das pedrarias e dos seixos do riacho. O sabugo de milho – usado como corpo de boneca – é a espiga de que se retiraram os grãos; o cilindro áspero e leve, matéria-prima rude de inúmeros brinquedos.

Desejo Anatômico

Da curiosidade mais radical pelo íntimo surgem brinquedos que causam estranhamento à mentalidade da pedagogia asséptica. Trata-se de um brincar das entranhas, com brinquedos recolhidos da matéria dos cadáveres de animais, também capturados para experiências do desmanche anatômico. Em laboratórios clandestinos, fora da visão de mães, pais e professores, em esconderijos de livre investigação, são esgaçadas as entranhas de sapos e calangos, ou mesmo – nos sonhos de quintais – enterrados os ossos dos preás numa sepulturazinha bem demarcada.

Dos brinquedos, há bolas feitas de papos de perus e borrachas naturais, bexigas de porco e carneiro, fazendinhas feitas de ossos de boi, de peixes e de galinhas. A imagem alicerçante do mundo lhe é alimento de construção corpórea. É trabalhar com o eco muito mais do que com o som. É dispor-se a acompanhar até onde alcança, o efeito impresso pela vida formal da natureza. As formas têm seus efeitos nos corpos, os corpos também são resultado de sua interação com outros corpos e formas.

Imaginação do Imenso Mínimo

Nesse trajeto de exteriorização para a matéria, a criança é provocada pela morfologia, pela aparência externa do material. Materiais figurativos de sua alma. Formatos que engendram a criação

de pequenos universos, como as fazendinhas, pequenas bonecas e casinhas que demonstram a capacidade de miniaturizar do brincar telúrico. Um brincar que redimensiona amplamente os espaços e repercute em ecos de espacialidade no ser da criança.

A grande capacidade que tínhamos, quando crianças, de absorver e amplificar a topologia familiar, a espacialidade cotidiana, não ocorria apenas porque éramos pequenos e os tamanhos nos saltavam em proporções maiores, mas porque a potência imaginal da criança molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços. No interior do mundo, a criança reencontra seu mundo interior.

Dentro das pequenas coisas vive um mundo do imenso que a imaginação conserva sem reservas para quem chega a ela. No brincar telúrico, isso é condição primordial do incansável ato de se consubstanciar com as dimensões. Desse modo, as proporções dos menores espaços são sedutoramente transformadas num cosmos, numa ambiência muito particular de solitude íntima.

A Flora e o Brincar

A botânica do brincar desperta um imaginar da beleza. São muitos os adornos de guirlandas com flores e folhas, capas para unhas feitas de pétalas e cálices de pequenos lírios e brincos de botões de papoula por desabrochar, entre outros brinquedos que denotam um olhar de intimidade para o delicado e o mínimo das formas e cores. A imaginação do brincar é a imaginação do brincar de todos os tempos, remonta a uma antiguidade anterior à ibérica.

A variedade deste tipo de brinquedos é infinita, como infinitos são os materiais utilizáveis na sua produção. Os brinquedos feitos de flora refletem a vida delicada de frutos e pétalas. Tantos animais são recriados dos frutos, das sementes e das flores; bozinhos de palito do fruto da oitica, do melão-de-são-caetano, das mangas verdes, dos maxixes, das cascas do melão e da melancia. Hélices são feitas das mais diversas sementes e flores dos brinquedos do ar.

Da flora sonora e musical, surgem apitos das mais variadas canas, caniços e tabocas, estaladores de talos de bananeira, coquinhos sonoros da macaúba atirados por baladeiras dos meni-

nos do Cariri. Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser.

Brinquedo da Repercussão

O movimento de aproximação da natureza retorna ao ser. Essa gravitação imaginária e sensorial nas concavidades, pontas, cantos eocos da natureza tem seu eco de interioridade e aprofundamento na criança. Aglomeram-se, aqui, imagens do viver terreno, dos pés no chão humoso do ser, no território intrauterino da memória coletiva, que têm na casa, na boneca e na mimese do rito símbolos do homem em sua travessia.

A casinha ou cabana de lençóis com luz têmue no escuro do próprio quarto, embrenha a criança numa busca do mistério, do íntimo mais íntimo de sua própria casa, de seu próprio quarto. Encarna-se uma necessidade do existir íntimo, mais profundo, de reconhecimento da introversão, causa inconfundível da busca pela substância do cerne. Assim, “proporcionaríamos à criança uma vida profunda se lhe déssemos um lugar de solidão, um canto”.

Segredo e Cosmidade

Da solidão resguardada e do quase nada para brincar nascem os estudos e o interesse das crianças pela inutilidade. A imaginação faz dos olhos lunetas de vagabundear pelas formas. Os menores lugares são os que mais cabem imaginação, são os que mais cabem solidão e silêncio. Quanto menor a bolsinha ou o cofo, maior é o segredo ou a surpresa que se pode guardar neles. Sonho da intimidade que ama o segredo e faz do homem um depositário do brincar, um guardador de impressões. Pouco vemos brinquedos guardados entre os objetos de brincar.

Há, ao contrário, brinquedo largado, abandonado, devolvido ao mundo natural de onde veio. Poderíamos deduzir, como sugere Bachelard quando estuda a psicologia das fechaduras, que “guardar uma coisa qualquer, de qualquer maneira, em um móvel qualquer, indica uma enorme fraqueza da função de habitar”.

Em sua capacidade criadora, continuamente

te irrigada de reminiscências que sideram junto dos núcleos das grandes imagens mitológicas, ela acessa essa impressão da casa como abrigo de temores desconhecidos, abissais. O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico, um se comunica com o outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina.

O Ouvido e o Sonhar

Ouvir no brincar não é somente subterrâneo, pode ser também submerso e aéreo, crepitante e elástico. Ouvir é um estado sensível de muitas camadas. Pode ser focal e multiverso, aterrador ou de enlevo. Mas, aqui, num breve apontamento, para falar de um brinquedo do chão, a atenção volta-se para o subterrâneo e para a audição sonhada internamente, reveladora de estados de alma.

Não cabe, neste momento, examinando o elemento terra, investigar a musicalidade e os sons construídos, desenhados, alinhavados. É um verdadeiro presente de enraizamento no mundo, de pátria afetiva, de possibilitar às crianças casas ainda mais primitivas, grutas e cavernas para brincar. A brincadeira de solidão nas grutas, de grande silêncio, aflora seu próprio interior. Seus pensamentos ficam altos, seu coração é ouvido.

O órgão da audição captura as impressões mais fundas, está aberto às sonoridades do medo, fantásticas. É um órgão da memória, grava as impressões mais noturnas. Seu estado emocional é que determina suas impressões, advindas especialmente do ouvir, pois a gruta é uma concha de ressonância.

Casinhas e Arcaísmos do Irmão

Nas grandes casas, o esconderijo escuro, a casinha dentro do quarto ou nos fundos da moradia são espaços onde a imaginação deixa emergir as memórias mais marcantes da casa real. Nesses ambientes de solidão e de brincadeiras de irmãos, a criança tece uma interioridade afetiva, uma memória parental. A casinha é o brinquedo que inicia a criança nas questões

de semelhança e diferença. No entanto, pelo próprio entusiasmo da imaginação criadora, a casinha trabalha contra o estado de indiferença. A primitiva ambivalência da experiência fraterna (disputas e acertos) é valorizada na imaginação do brincar, no espaço das pequeninas casinhas, no âmbito da permuta contínua do hierárquico (pai e mãe) para o igualitário (irmão, amigo).

Mesmo numa brincadeira de casinha ocorre uma contínua ruptura dos papéis. Tais cisões são lastreadas por uma imaginação de fraternidade, por um sonho de polis, de vida social. São os irmãos – os amigos vizinhos ou a amiga da escola – os primeiros parceiros das brincadeiras de casinha e sua imaginação de emancipação. A imaginação da criança, íntima às camadas selvagens do pensamento, à unidade sintética, codifica um jogo de destituição da liderança como poder hierárquico. O papel de pai e mãe nas brincadeiras existe para ser rompido a todo instante se não agradar a todos em sua função lúdica. Assim, não há dominados nem dominadores na brincadeira.

Topofilia da Brincadeira

Muitos exemplos desses símbolos de reequilíbrio encontramos nos brinquedos e na sua relação com os quatro elementos. Não são poucos os relatos de meninas que fugiam para suas casinhas do quintal por não quererem cumprir, ainda pequeninas, com trabalhos extenuantes da casa, da cozinha. Fugiam justamente para brincar de trabalhar de afazeres domésticos. Uma homeopatia imaginária. O ser da criança, quando forçado para a realidade objetiva, para uma exterioridade concreta, busca como guarda o escudo da intimidade do sonho, brinca de se intimar com o alicerce da realidade: a dimensão simbólica.

Assim, o contato com seu campo imaginal gotejará cosmicidade, senso de inteireza religando a fragmentação imposta, do trabalho forçado, ao todo de sua lógica mágica. Esse princípio de similitude da imaginação, movimento regenerador, tira a criança da superfície real para a profundidade irracional, fantástica. Leva-a do trabalho da cozinha na casa real para brincar de casinha na constelação de símbolos acerca da casa. Toda sua primogenitura de arcaísmos

emerge aos gestos, à linguagem e à inventividade da criança como olho d'água. Entretanto, o cinismo cultural, nas suas feições pedagógicas e mercadológicas, logo fuça, revira à tona, expõe à cáustica concretude os sonhos da criança, para desidratá-los, fossilizá-los e fixá-los em seus projetos de uma civilização de massa.

Sonhos de morte e renascimento

Nos lúdicos ritos de intimidade dos brinquedos da terra, reside o mais noturno e axial dilema da vida: a morte. Logo cedo, no brincar, sem ser percebido como ameaça ao ser, como conflito à existência, esse tema começa a gravitar em torno de si símbolos de origem. Isso pode ocorrer ocorre por ser esse tema essencialmente uterino e por ser a criança visceralmente, umbilicalmente, recordada do útero. Revestidas de uma corporeidade mágica, as crianças enterram, sepultam e oram pelos pequenos animais, insetos e bichos de estimação.

Entregam-se a devaneios de repouso e de ressurreição. Enterram, depois desenterram esperando um acontecimento novo. Marcam a pequena sepultura para depois investigar os ossos. Examinam, com uma sensibilidade xamânica, a possibilidade de devolver à vida aquela criatura.

Uma menina do sertão, que viveu tantos sofrimentos, violência física e abandono dos pais, mantinha um enorme cemitério de bonecas e tratava-as como se vivessem num encantado repouso. Quase só brincava de morte e sepultamentos. Aguardava, quem sabe, carinhos de ressurreição, lágrimas de renascimento, um beijo do príncipe, guardando suas belas adormecidas no aconchego da terra. A imaginação faz da morte uma afirmação eterna, contínua, indestrutível da vida. A criança não crê na destruição sem o renascimento, sequer a conhece em seus devaneios. Luta para imprimir vida a tudo que é matéria.

No entanto, com mais nitidez, encontramos a simbolização da morte na corporeidade de algumas crianças, nas menores, que já se desembaçam nos movimentos e nos verbos, denotando “os mais delicados matizes do sentimento do eu”. Encontramos as vivas imagens das brincadeiras de morte e engolimentos, de monstros devoradores, de perseguições imaginárias, da fuga para não ser tragado. Essas imagens quase sempre le-

vam a brincar de devorar o outro. Normalmente, os pais são convidados a serem os monstros.

Brinquedo de vontade

Na relação que a criança estabelece com o mundo das substâncias, corporeidade e artesanaria, quando unidas, são relâmpagos na imaginação da brincadeira. O corpo a corpo com a matéria acorda os sentidos, que, por sua vez, repercutem vontades imaginárias no ser. Cada contato com a vida formal, com as formas materiais, promove um dinamismo onírico e uma conscientização corpórea na criança.

Os brinquedos da terra são quase sempre símbolos do homem fazedor, artesão da cultura. A criança pequena, já desde o final do primeiro até o sétimo ano de vida, é vitalizada de um crescimento contínuo da fonte imaginal. Tudo o que lhe chega pelos sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – logo se submete à lei sintética da vontade imaginadora.

Concêntrico é o brincar: no tempo e no espaço. No tempo, por viver no agora, no presente, sem a culpa do passado e o temor do futuro. No espaço, por animizar, (de)formar, plasticizar o mundo das formas. Portanto, tempo e espaço, para a criança, não têm a linearidade como o adulto a concebe, nem a mesma realidade por nós creditada. No entanto, nas análises piagetianas, a lógica da criança foi cruamente classificada de “egoísta”.

Portanto, não há como deixar de ver a marca de egoísmo na lógica da criança pequena, mas um egoísmo no sentido da higiene do pensamento, numa fuga da ideologia do rebanho e da massificação da criança. Ela busca, como quis Nietzsche, viver o contemporâneo na solidão do extemporâneo brincar.

Virilidade e experimentos narcísicos

Os brinquedos da matéria resistente são os que despertam as sensações do tempo e imprimem lições da vontade. Uma luta, um labor do brincar desejoso de laçar o mundo, de tracioná-lo para a interioridade da criança; ou de fixar nas substâncias materiais seus sonhos incansáveis, pois “no trabalho, uma forte introversão é o penhor de enérgica extroversão”.

Os mais hábeis construtores de carrinhos de lata sempre foram admirados pela turba de me-

ninos motoristas das calçadas e ruas de terra. Os menores sempre recorrem a esses engenheiros das ferramentas do abandono para negociar um carrinho novo. Uma alegre arquitetura de estradas, e uma livre engenharia de tráfego configura-se em muitas formas desse brincar. Sons de boca são os devaneios dos cavalos de força de seus motores, as primeiras fábulas sonoras, onomatopeias do poder. Quanto mais forte o som feito pelos lábios, mais potência injetada no motor do carrinho. Um menino, em sua montaria de talo de carnaúba, com suas espadas, revólveres e lanças, transparece uma corporeidade ativa, vive o onirismo vigoroso do guerreiro ungido e de corpo fechado.

No fabrico, as cenas da brincadeira já são projetadas. Cada armadura pronta é uma lição de tempo recompensador no trato com os materiais. Cada armadura trajada é uma investidura de régia bravura. A imaginação busca, na matéria do trabalho adulto, na plasticidade encenada do mundo social, a substância fundamental de sua luta por cosmicizar, unificar a fragmentada realidade cultural. No entanto, o crucial nessa luta é que a “imaginação quer sempre comandar. A imaginação deposita, em quase tudo, pequenas porções de transcendência. Um homem dado à transcendência foi um menino ouvidor da concentração do imaginar, teve tempo de cosmicizar o mundo, subverteu a matéria.

Os brinquedos e as matérias

Entre os meninos maiores, mais especializados em sua motricidade, o labor das imagens faz-se na construção do brinquedo por uma dialética do romper e fixar, unir e colar, separar e cortar. Um jogo de domínio que negocia com os impedimentos da potência material, com a resistência dos materiais. Lento ou mesmo abrupto diálogo gerador de força e vontade.

Os brinquedos da terra são artefatos do recuo ou do avanço, do limite ou da superação, da luta corpórea e muscular, do enredo manual entre a força e a maleabilidade. Uma tonalização, um calibramento da criança no mundo. A corporeidade da construção ramifica-se para o corpo das narrativas. Ganha valor. Adquire sentido de luta e defesa.

O cosmo social, quando remontado pela artesanaria da criança, é imaginado a partir de

conteúdos primitivos, de sentidos acumulados. O menino, em seu ofício de construtor de carrinhos, quanto mais luta com os materiais de seu trabalho, mais lições de conflito e repouso encontra no brincar, mais se enfurna numa introversão que afirma seu mundo no mundo, afirma-se em mais consistente extroversão. Na criança, a imaginação da vontade, ou do trabalho, não se rende tão facilmente aos limites estabelecidos.

É repleta de informações míticas, reveladora de sonhos antigos que não cessam de se manifestar. Não só nas casinhas encontramos essas inscrições, nas atividades do adulto que a criança admira, no manuseio dos artefatos que ela acompanha com muita atenção, no seu grande interesse pela artesanaria, existem inúmeros sonhos do herói. É necessário ser, e para tanto, seu devir é construir, fazer, inventar para que a vasta tarefa do si mesmo se desvende na pequenez social. Não nos deixa ficar na superfície culturalista do brinquedo.

As crianças de apetrechos

A criança é criatura de ferramentas; quer a extensão propulsora de sua força. Um menino imaginador é um menino apetrechado. Bachelard é quem nos fala do “homem de apetrechos”, quando investiga as imagens do artífice. O nascimento da vontade ocorre pelas forças do trabalho, pelo uso das mãos, pela força muscular da criança, pela sua observação da corporeidade adulta. Toda a gênese da lida, do ritmo, da constância, da perseverança em vencer a matéria está na origem de temas mitológicos. O brincar não tem a especialidade técnica; está mais próximo do trabalho do artesão do que do homem industrial.

O material do brincar, do brincar dos restos, especialmente dos restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amoldado à realidade. É a memória do primitivo trato inventivo com o mundo natural e da exigência de conhecer para habitá-lo. Toda a interação com os materiais perfaz um percurso proliferador de imagens. Esses materiais são o suporte de fluência da imaginação, contêm a forma imaginária e promovem mais ou menos imagens.

Quanto mais crescem os meninos, mais minúcias das impressões, mais lavra, mais talho, mais furos e mais encaixes. Quando o uso das ferra-

mentas começa a ter praticidade construtora, a realizar obras no mundo, denota-se um brincar da interdição, das primeiras rupturas solares. As ferramentas do pai são proibidas, inacessíveis, um tabu no brincar. Aqui há uma imaginação do fogo que se une ao desejo telúrico e o nutre de força desafiadora para o conhecimento. Contudo, para obter as ferramentas proibidas, é preciso burlar, reviver a desobediência do fogo. É dado ao brincar e à sua corporeidade apreender os gestos do mundo laborioso do adulto, utilizando suas ferramentas, que têm a capacidade de gerar sonhos.

Do imaginal ao real

Nas crianças maiores, que soltaram pelo caminho as peles da primeira infância, agora sustentam-se do desejo de identidade. Tais imagens vão provocar nas meninas e nos meninos o trabalho de deiscência (como uma abertura, como fruto ao alcançar a maturação) para a razão, a lógica linear, o construto social. Assim, os brinquedos da terra são a primeira soleira da consciência, a porta da cultura, o porto, o desembarque do trajeto antropológico.

Pode-se ver mais claramente as forças viris que organizam a nascer de uma individualidade, de um apartar-se do todo, no corpo da criança maior. A regência da imaginação conduz a criança para uma passagem, uma transformação tão necessária a essa aterragem sem volta na vida comunitária.

A criança maior, em seus afazeres materiais, exige-se, num contínuo racional de encadeamento de ideias, a melhor confecção, o mais destro modo de utilização de suas ferramentas e de seu brinquedo. Um senso de vitória viril da deusa acompanha a criança maior em seu brincar. Atena manifesta-se como força encorajadora de uma das mais difíceis batalhas da imaginação, aquela em que a criança transita da aura imaginante para o novo campo da consciência e da ação prática, travando uma luta com a cultura racionalizada, compartimentada, particularizada. A partir daí, a criança começa a decair do poder mágico das imagens: o Paraíso perdido.

Muitas crianças, nessa fase da vida, choram pedindo para não deixar de ser criança, não querem “crescer”. As meninas ganham semblante de virilidade e traços saudáveis de distanciamento racional. Os meninos acirram seus devaneios

de força, nasce aqui, com maior brilho, o despaçado humor do fogo e suas brincadeiras.

As mãos do brincar

As ferramentas e o uso das mãos também prenunciam o ideário do poder pela astúcia. Bachelard explica-nos que “as duas mãos aparecem em seu respectivo privilégio: uma tem a força; a outra, a destreza. Esse é um trabalho de consequências metafóricas, de especializações, de subjetivações advindas da vivência corporal, e, ainda mais profundamente, a experiência criadora da criança em união com a substância material. Contato de fusão entre corpo e matéria. A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos.

Há, ainda, outras implicações do problema de saber soltar, liberar. As consequências deveriam ser exploradas por uma pedagogia das mãos que sonham. O tato é a mãe dos sentidos, pois a pele, esse imenso órgão comunicador entre o corpo e o mundo, é o abrigo e a base de toda a sensorialidade. Todos estão ancorados na função tátil da pele. Cheirar, ouvir e saborear exigem o toque do meio exterior. Até o olhar alcança o meio com uma espécie de tatilidade.

A visão é tocada pelo mundo através dos fótons de luz. Daí nasce um imenso chafurdo de proporções civilizacionais que impacta diretamente a formação das crianças e todo um sistema educacional corrompido pela pressa, cerebralizado, descarnado, e explorados em sua função mais grosseira: a sensual – dos desejos, do hedonismo, do consumo, dos estímulos (especialmente os visuais).

O grito dos materiais

Inúmeros são os exemplos do brincar produzido pela criança. Infinitas nuances de gestos, especialmente os manuais, denotam a vontade de luta, a necessidade de paciência, a determinação. Nascentes de gotas de suor escoam dos corpos de meninas e meninos que passam dias modelando panelinhas de barro para queimar e cozinhar, catando materiais, construindo bugingas, tecendo brincadeiras.

Os pés imundos são o símbolo desse caminho do vir a ser. A unha roxa de uma martelada representa uma vontade sem tréguas. Os olhos táteis que amam o chão, argutos de imaginação,

são a alma, o cerne de toda a valoração desse brincar puro de materialidade, cru de forças contrárias, bruto de matérias essenciais. Tantas lições aprendidas, tantos outros percebidos e avaliados, inúmeros 'eus' reiterados ou negados.

O limite dado é valorado como respeito ao mundo e às próprias forças. Os testes do brincar material transformam marcas corpóreas de impacto e temor em gestos de autocontrole. Ferramentas também materializam armas e ressentimentos do menino que não se assume limitado diante da matéria, pois se conduz por uma imaginação maior, infinitamente maior do que as possibilidades da infância. Algumas crianças – as do fogo – ficam em fúria com o desafio de uma pedra dura que não quer ser quebrada por pauladas desgovernadas. Eis os brinquedos da fúria, os brinquedos do grito.

São muitos os brinquedos e brincadeiras que só querem extrair o "grito dos materiais". Cada sensação corpórea é um sentimento, uma consciência, uma vontade chamada. A alma do material espalha-se por todo o corpo da criança, invade-o, machuca-o como a ferroada de inseto. As matérias do brincar têm alma, agem e reagem, provocam e até se apossam da alma das crianças.

Contemplação e dinamismo

No trabalho viril, as crianças – meninos, em especial – muito se entretêm em contemplar a escavadeira num canteiro de obras. Com a escavadeira, podem realizar todos os seus desejos contra a matéria, admiram-se com que facilidade a terra se desnuda, mostra suas camadas e se revela à imaginação ávida pelo valor essencial, estrutural das substâncias.

A escavadeira é uma poderosa ferramenta de arrombamento, à medida que age revelando as entranhas da terra, impacta a ação imaginante da criança, doa-lhe peso, voracidade, sonhos de grandes trabalhos. O trabalho manual antigo, dos sapateiros, do seleiro ou do flandeiro, ainda visto em algumas pequenas cidades, abrigou muitos sonhos de meninos artesãos, de artistas meninos. Ampliou vontades incontestes de arquitetar, construir, e incrustou um tipo de alegria comunitária que só o trabalhador manual sabe traduzir, só as mãos precisas de um artesão sabem gravar em quem o aprecia.

Observar uma criança apreciando a luta de um hábil artesão com sua matéria formula-nos uma fenomenologia do deleite materialista de vencer o mundo, de combater com bravura e elegância a resistência material, a resistência social. As escolas bem que poderiam ter artesãos em trabalhos diários, apenas para a apreciação das crianças, e instigá-las à luta material, abrindo caminho ao refinamento de seus desejos de construção. Aí, sim, as crianças prefeririam o ateliê à escola. Não teríamos observadores indolentes apenas, mas meninos do trabalho, meninos-artesãos.

O peso da matéria

No brincar, a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar. A imagem pede mais imagem. E, em cada um dos quatro elementos, as imagens, na brincadeira, criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos. A vida ganha sempre a largura e a suspensão do ar, a fluência e a sinergia da água, a iluminura e a têmpera do fogo, a gravidade e o peso da terra. Os brinquedos da terra mergulham as crianças em imagens da força, fazem do corpo uma oficina de ação e prudência. São também brinquedos da crise, em que o valor das coisas se apresenta pelas imagens do desafio, da necessidade de mobilização perante as resistências do mundo.

Não podemos ausentar as crianças do barro, da lama, da pedra, do lenho, das folhas, do ferro, das lagartas, das oficinas mecânicas, dos fazeres do amolador de tesouras, do pedreiro, do escultor, do sapateiro, das matérias primitivas, dos restos que fazem o brinquedo nascer com naturalidade, de objetos já sem serventia. Os brinquedos da terra regem as imagens da construção, da amálgama, da amarração, da fixação, da criação do mundo. O aviltamento das ferramentas contra a matéria calibra os sonhos. Uma criança de força imaginária, pode enveredar seus sonhos telúricos violentamente para um padrão destruidor.

O uso das ferramentas, como martelos para quebrar pedrinhas, desmanchar pedaços maiores de barro e fincar tocos de madeira, tem a função de unir corpo e a marca da infância encontrada nos brinquedos de diversas culturas interioranas e periféricas, é o fio de entendimento que liga os anseios da criança à busca de diálogo igual, horizontal, com a força material. Essa é a base fenomenológica que nos revela um caráter gestual,

uma afirmação substancial de que os brinquedos de resistência são frutos de dinamismo imaginário que quer o peso da terra, seu atrito, suas imagens de conflito, seu primitivismo material, de (re) unir a atenção e concentrar o corpo todo no fazer.

Matérias moles e mãos livres

As mãos, diferentemente do status mágico-realizador da ferramenta, não se sentem aptas à crise do embate, da luta material. Buscam, na verdade, a medida do conforto, do prazer, da diplomacia. Esperam uma negociação mais calma com o mundo. As mãos da criança que modela a argila vivem num deleite amigável com a matéria. É quando surgem campos de imagens generosas. A maciez descoberta pelo tato alcança um bem-estar profundo de sensações inconscientes, para muito depois chegar ao pensar. As mãos que trabalham unidas cooperam-se.

Nas matérias moles, um dos campos de maior interesse da criança livre é a sujeira, o embrenho material pegajoso. Aqui, podemos descrever atos e ações exercidas desde a criança pequenina que manipula e às vezes come os próprios excrementos, que faz de sua urina substância de amolecimento e modelagem da terra. A esperança dos brinquedos do grude e da gosma é a entrega de si para si mesmo. Colam seus corpos em si próprias, aprofundam sua sensorialidade para além da própria pele e dos circuitos neuronais, em direção à morada mais interior. Refinam-se do sensorio para a apreensão existencial.

Os meninos de manguezal, de mães marisqueiras, conhecem o mundo da lama pela personalidade obstinada dos pés. A experiência que temos dela remete a experiências íntimas, a devaneios recalcados.

Brinquedos da terra

Com base na predominância do elemento terra, o fogo e seu papel de amálgama agem na fixação das propriedades purificantes da imaginação. É o calor como pedagogia delicada e pacífica, como ensinamento de recolha nas imagens redentoras, como esperança de transformação, como confiança na origem.

A imaginação do brincar acordará toda a sua potência terapêutica se respeitada em suas gradações, se a criança receber dos quatro ele-

mentos as sutilezas e densidades adequadas à sua busca. Assim, as mãos da criança, quando buscam o fogo e a massa, adentram pela imaginação da cozinha. A cozinha é um espaço ativo, de força onírica no brincar, pois contém quase toda a natureza encerrada ali. É o mundo lúdico dos quatro elementos na casa.

A criança ali vive um sonho de delícias e generoso trabalho com o mundo elementar, principalmente quando as casas eram grandes, de muitos irmãos, e a cozinha encerrava mesa larga e fogão de lenha. O universo do brincar comunitário, de comunhão e de partilha, pois aqui os adultos reconhecem e integram o brincar, integram a infância ao mundo alimentar em que as próprias crianças doam sua força, seus sonhos.

Ainda há um Brasil que rende e perpetua fios antigos do imaginar. Nas brincadeiras de guisados e panelinhas de barro (obras do oleiro), em que as meninas realmente cozinham em suas casinhas de brincar e preparam as mãos para o serviço.

Fundamental é perceber cada criança, cada alma, regar com atenção cada rebento. Não podemos criar fases do brincar, idades para brincar disso ou daquilo. A palavra é da criança. Seus gestos, desenhos, adjetivos e verbos, suas construções e seus desejos por materiais nos indicam os percursos de sua alma. A educação deve entregar no tempo certo à criança as matérias de determinada plasticidade que convenham mais às primeiras atividades materialistas.

A criança interessa-se por tudo o que está à sua volta e, aos poucos, vai especificando seus materiais. Podemos encontrar o material dado no tempo e destino de cada um, a partir das escolhas que nascem. Porém, se as matérias forem, aos poucos, sendo descobertas em gradual encontro, do mole ao duro, um dia será possível ver a menininha numa bigorna de carrinho de latas, sublimando sua dor num trajeto que vai da receptividade material do barro ao conflito telúrico da matéria desafiadora, assim como há um caminho no sentido inverso para um menino estimulado pelos pais com carinho egocêntrico.

As fases da infância são margens e contornos importantes para entendermos alguns anseios fundamentais, não temos dúvida. O fogo da terra, no brincar, é um fogo dos mundos internos, das camadas subterrâneas.

QUESTÕES

1. O livro *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, de PIORSKI, Gandhi, 2016, é dedicado aos brinquedos da terra que caracterizam, no enraizamento dos papéis sociais, na família, na comunidade e no mundo, e na busca pela concretude, na construção de intimidade e individualidade. Os brinquedos do chão referidos pelo autor remetem:

- a) Aos brinquedos relacionados aos elementos artificiais, que despertam para o brincar.
- b) Aos brinquedos confeccionados pelos pais, em conjunto ou não com seus filhos.
- c) Aos brinquedos que fincam a criança no mundo e a acordam para firmar o mundo em si.
- d) Aos brinquedos que não despertam o imaginário e os sonhos das crianças.
- e) A todos os artefatos, objetos manuseados ou construídos pelas crianças.

2. Segundo Gandhi, 2016, o trabalho de criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida e, principalmente, ligadas ao mistério do nasci-

mento e morte. Esses elementos, que constituem a materialidade do brincar, são:

- a) Água, Terra, Sol, Fogo.
- b) Água, Fogo, Ar, Terra.
- c) Terra, Sol, lua, Ar.
- d) Sol, Fogo, Ar, Terra.
- e) Água, Fogo, lua, Ar.

3. “Unhas Postiças - Pétalas de flores. Retiram-se as pétalas das flores, que são coladas nas unhas com saliva. Fazem unhas postiças de diversas cores. Desde a Antiguidade na Ibéria (nas primaveras). Todas as regiões pesquisadas guardavam relatos dessa expressão”. O brincar remete a objetos construídos e manuseados pelas crianças a partir de substâncias da natureza. Estão identificados neste relato:

- a) A confecção do brinquedo, sua descrição e o modo como ensinam na escola.
- b) A imaginação do brincar da criança por meio das cópias de suas produções.
- c) O brinquedo, o material e a descrição da feitura, a região/origem.
- d) As instruções de uma brincadeira que uma criança ensina para a outra.
- e) A descrição de uma brincadeira extraída das mais variadas flores.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

DPossui graduação em Pedagogia e mestrado pela FEUSP. Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP. Docente no ensino superior. Assessora pedagógica. Supervisora Escolar PMSP (aposentada).

APRESENTAÇÃO

Protótipos didáticos para os multiletramentos

Subsídios para trabalhar os multiletramentos: protótipos (trabalho pedagógico, sugestões didáticas), com estruturas flexíveis que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las. Os gêneros, mídias, modalidades e temas abordados nesses protótipos são muito variados.

Princípios do trabalho pedagógico (protótipos) com multiletramentos (p.8):

- Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”);
- Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência (capacidade de intervir) - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos¹) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho¹).

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Diversidade cultural e de linguagens na escola

- Problemática:

Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo³, para a multissemiose⁴ e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

- Histórico:

Pedagogia dos multiletramentos: surgiu pela primeira vez em 1996, do Grupo de Nova Londres (GNL), pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres e em Connecticut (EUA), publicaram um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais).

- No manifesto, indicam a necessidade da escola (da educação):

- Assumir uma pedagogia de multiletramentos em relação aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),

- Considerar e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

- *Questionamentos presentes no manifesto:*

“O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?”

- *Cenário:*

O Grupo de Nova Londres: era constituído (em sua maioria) por estudiosos originários de países marcados pelo conflito cultural: lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. O GNL indicava que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.

- O GNL também apontava para o fato de que essa juventude - nossos alunos - contava com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**.

O que caracteriza os multiletramentos?

- Primeiro é necessário esclarecer: o conceito de letramentos (múltiplos) é diferente do conceito de multiletramentos. Letramento múltiplo aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

- O conceito de MULTILETRAMENTOS: aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: 1. a multiplicidade cultural das

1 Nanoconto é uma narrativa breve e concisa, que possui um número limitado (porém não rígido) de letras.

2 Picho = pichação. Escrever ou rabiscar algo em grandes superfícies, como fachadas de prédios, muros ou paredes.

3 Plurilinguismo (Multilinguismo): coexistência de sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, fala etc.) numa comunidade.

4 Multissemiose: textos compostos por várias linguagens. Eles combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

populações; e 2. a multiplicidade semiótica⁵ de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

- *Multiplicidade de culturas:*

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A Cultura** –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/ barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao povo, o central aos marginais (pp. 13 e 14).

A autora fundamenta sua reflexão, baseando-se em Garcia Canclini (pp. 15 e 16):

- i) Os pares antitéticos - cultura erudita popular, central/marginal, canônica/de massa - já não se sustentam mais. Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.
- j) A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias.
- k) A apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores.
- l) Trata-se de descolonizar os monumentos patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso e de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.

São requeridas, necessárias: Nova ética e novas estéticas (p. 16)

Nova ética que não se baseie na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se

dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo entre novos interpretantes (os remixers⁶, mashupers⁷). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design e baseie-se nos letramentos críticos.

Novas estéticas também emergem, com critérios próprios. Possibilitam “gostos”, apreciação, valores estético diferentes, próprios a cada um.

E como ficam nisso tudo os letramentos?

Tornam-se **multiletramentos** (p. 21): são necessárias novas ferramentas além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas de:

- (a) produção de novas, ferramentas didáticas;
- (b) análise crítica como receptor.

Como funcionam então os multiletramentos?

Características importantes (p. 23):

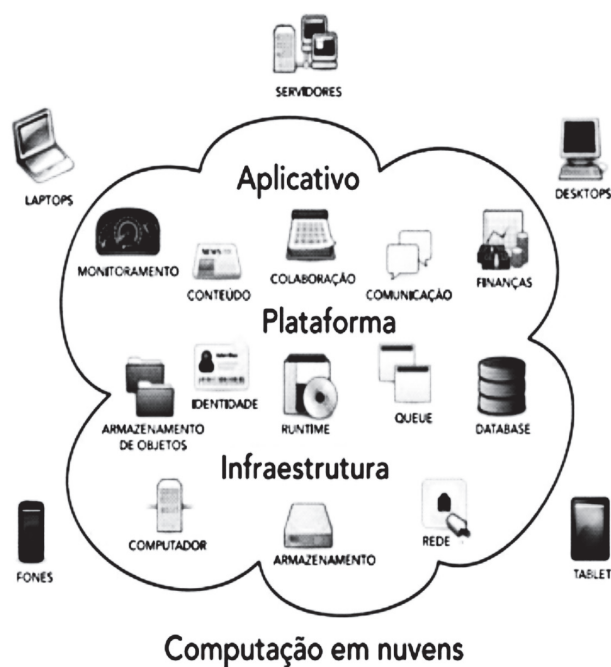
- (a) eles são interativos, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).
 - Melhor lugar para existirem: “nas nuvens”.
 - Melhor formato: redes, hipertextos, hiper-mídias.

A própria ideia de propriedade das ideias se altera a partir da utilização de nuvens: a apropriação passa a ser vista como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Nada é de ninguém, tudo é nosso (lógica do GoogleDocs, Prezi, YouTube etc.). (p.25).

⁵ Semiótica é o estudo dos signos, que consistem em todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. A semiótica busca entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente que o envolve.

⁶ Remixes: produção modificada por outra pessoa ou pelo próprio produtor.

⁷ Mashup ou mescla- composição criada a partir da mistura de duas ou mais produções (geralmente músicas), de forma a se combinarem.



Computação em nuvens

Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”?

A autora fundamenta sua análise citando Lemke (pp. 21 e 27):

- As novas tecnologias da informação podem transformar hábitos institucionais de ensinar e aprender: não proibir o celular em sala de aula, mas usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

- Dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade atual: 1. paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo; e 2. paradigma da aprendizagem interativa (colaborativa). As pessoas aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam.

O paradigma curricular está falhando desastrosamente. A maioria dos alunos realmente não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam.

Como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos?

O Grupo de Nova Londres (1996) propõe alguns princípios sobre uma “pedagogia” dos multiletramentos:

MAPA DOS MULTILETRAMENTOS

Usuário funcional • Competência técnica • Conhecimento prático	Criador de sentidos • Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam
Analista crítico • Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia	Transformador • Usa o que foi aprendido de novos modos

Adaptado de DECS & UniSA, 2006.

Essa pedagogia requer que a escola trabalhe com as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. É necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Desafios para implementar uma proposta assim:

- o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;
- o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na serialização, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

“Novos desafios são postos à escola.(...) Devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem, a partir de práticas letradas específicas, redes sociais. São as redes que permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas locais e globais” (p.32).

QUESTÕES

- (VUNESP, 2019). Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civili-

zação/ barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais. No texto, a autora:

- a) critica a visão maniqueísta como a cultura é abordada na escola, o que contraria a visão de multiletramento, baseada na abordagem da multiplicidade de culturas.
- b) reconhece a importância da divisão cultural na sociedade e sugere que, a partir dela, se promova o multiletramento, baseado nas formas canônicas culturais.
- c) condena a abordagem da cultura tradicional e canônica na escola, uma vez que seu público não tem condições de usufruir plenamente os bens culturais.
- d) propõe que o multiletramento a ser desenvolvido ocorra com as formas chamadas de marginais, pelo diálogo mais direto que estabelecem com a escola.
- e) reconhece que a abordagem cultural com base em pares antitéticos assegura o letramento na escola, mas enxerga tal modelo como um reducionismo.

2) (VUNESP, 2018) Ao analisar a forma como funcionam os multiletramentos, Roxane Rojo explica que “os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).” Tais constatações decorrem do fato de os multiletramentos:

- a) negarem os letramentos críticos das culturas, buscando a homogeneização nas formas de constituir textos e discursos.
- b) serem vistos essencialmente como produtos de uma cultura moderna, que se impõe em relação às culturas populares.
- c) explorarem as tensões dialéticas das culturas das populações, negando o passado e propondo uma estética acrítica.
- d) estarem relacionados à multiplicidade de culturas das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos.
- e) empreenderem a elitização das culturas, promovendo a inviabilidade do multiletramento às classes populares.

3) (CPCON, 2019) A multiplicidade de linguagens nos textos em circulação social é bastante evidente, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não [...]. Esses textos contemporâneos, chamados multimodais ou multissemióticos, exigem multiletramentos. Nesta perspectiva, analise as proposições e coloque V para Verdadeiras e F para falsas.

- () Textos compostos de múltiplas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e interpretação para fazer significar.
- () A escola precisa pôr em prática novas ferramentas de produção e recepção, além da escrita manual e impressa, para que os professores e alunos sejam agentes livres para encontrar interpretações alternativas.
- () A pedagogia dos multiletramentos deve ser incluída na sala de aula como forma de transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender.

O preenchimento CORRETO dos parêntesis está na alternativa:

- A) V, V e F.
- B) V, V e V.
- C) F, F e V.
- D) V, F e V.
- E) F, V e F.

GABARITO DAS QUESTÕES

PARTE COMUM: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA I E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II

AZAMBUJA, Celso Candido de, SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. Filosofia Unisinos, São Leopoldo, Unisinos, v.25, n.1, jan/abr. 2024.

1) C 2) A 3) B

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de et al. Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? Cadernos Cenpec, São Paulo, Cenpec, n. 3, 2007

1) C 2) B 3) D

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000

1) C 2) B 3) C

LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2023.

1) A 2) D 3) C

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

1) D 2) B 3) D

WILLIAMS, Richard L. Preciso saber se estou indo bem! Uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

1) C 2) A 3) B

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA I

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

1) B 2) E 3) C

BARROS, Maria Isabel A. (org.). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

1) C 2) C 3) B

BOTÃO. Ubirajara dos Santos; SILVA, Silvine. Narrativas Quilombolas. São Paulo: SE, 2017. p. 38-55.

1) E 2) A 3) D

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1997.

1) C 2) A 3) B

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

1) A 2) B 3) C

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

1) B 2) C 3) B

KLEIMAN, Ângela B. et al. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995

1) B 2) A 3) A

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. 4ª Parte, cap. III.

1) B 2) A 3) C

LERNER, Délia. É possível ler na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 2. Brasília: MEC, 2001. p. 18-41.

1) B 2) C 3) B

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion Passos. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

1) D 2) C 3) C

WEIZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de professores Alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1. Brasília: MEC, 2001. p. 94 – 104.

1) B 2) B 3) B

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2000.

1) C 2) B 3) B

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo. Peirópolis: 2016.

1) C 2) B 3) C

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

1) A 2) D 3) B

Anotações:

[illegible]

EXPEDIENTE

DIRETORIA DA APEOESP – GESTÃO 2023/2026

EXECUTIVA

Primeiro Presidente: Fábio Santos de Moraes; **Segunda Presidenta:** Maria Izabel Azevedo Noronha; **Primeira Secretária Geral:** Zenaide Honório; **Segundo Secretário Geral:** Sérgio Martins da Cunha; **Secretário de Finanças:** Roberto Guido; **Vice-Secretário de Finanças:** Miguel Noel Meirelles; **Secretário de Administração:** Odimar Silva; **Vice-Secretário de Administração:** Edivaldo Máximo; **Secretária de Patrimônio:** Tereza Cristina Moreira da Silva; **Vice-Secretária de Patrimônio:** Maria José Cunha Carretero; **Secretária de Assuntos Educacionais e Culturais:** Francisca Pereira da Rocha Seixas; **Vice-Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais:** Paulo José das Neves; **Secretário de Comunicações:** Francisco de Assis Ferreira; **Vice-Secretário de Comunicações:** Rui Carlos Lopes de Alencar; **Secretário de Formação:** Flaudio Azevedo Lima; **Vice-Secretária de Formação:** Eliane Martiniano de Souza; **Secretária de Política Sindical:** Poliana Fé do Nascimento; **Vice-Secretário de Política Sindical:** Luciano Delgado; **Secretário de Legislação e Defesa dos Associados:** Waldir Siqueira; **Vice-Secretária de Legislação e Defesa dos Associados:** Ozani Martiniano de Souza; **Secretária de Políticas Sociais e Promoção da Igualdade Racial:** Rita de Cássia Cardoso; **Vice-Secretário de Políticas Sociais e Promoção da Igualdade Racial:** Richard Araújo; **Secretária para Assuntos do Aposentado:** Floripes Ingracia Borioli Godinho; **Vice-Secretário para Assuntos do Aposentado:** Maurício Cavalcante dos Santos; **Secretária para Assuntos da Mulher:** Suely Fátima de Oliveira; **Vice-Secretária para Assuntos da Mulher:** Eliana Nunes dos Santos; **Secretário para Assuntos Municipais:** Douglas Martins Izzo; **Vice-Secretária para Assuntos Municipais:** Paula Cristina Oliveira Penha; **Secretária de Direitos Humanos:** Mônica Antonio da Silva Fernandes; **Vice-Secretário de Direitos Humanos:** Jesse Pereira Felipe; **Secretária de Assuntos Relativos à Saúde do Trabalhador em Educação:** Solange Aparecida Benedeti Penha; **Vice-Secretário de Assuntos Relativos à Saúde do Trabalhador em Educação:** Josafá Rehem Nascimento Vieira; **Secretário de Assuntos Relativos aos Trabalhadores em Educação com Deficiência:** Rodolfo Alves de Souza; **Vice-Secretária de Assuntos Relativos aos Trabalhadores em Educação com Deficiência:** Maria Regina de Souza Sena; **Secretário Geral de Organização:** Leandro Alves Oliveira; **Secretária de Organização para a Capital:** Ana Paula dos Santos Lima; **Secretário de Organização para a Grande São Paulo:** Fábio Santos Silva; **Secretária de Organização para o Interior:** Andréia Oliveira de Souza Soares; **Secretária de Organização para o Interior:** Cilene Maria Obici; **Secretária de Organização para o Interior:** Eliane Aparecida Garcia; **Secretária de Organização para o Interior:** Sonia Maria Maciel.

DIRETORIA ESTADUAL COLEGIADA – DEC

Ademar de Assis Camelo; Aldo Josias dos Santos; Alexandre Tardelli Genesi; Alfredo Andrade da Silva; Ana Amália Pedrosa Curtarelli; Ana Claudia dos Santos; Ana Lúcia Santos Cugler; Anita Aparecida Rodrigues Marson; Antonio Carlos Silva; Antônio de Jesus Rocha; Antonio Gandini Junior; Benedita Lúcia da Silva; Benedito Jesus dos Santos Chagas; Carlos Alberto Rezende Lopes; Carlos Roberto dos Santos; Carmen Luiza Urquiza de Souza; Claudio Juhrs Rodrigues; Cléofas Teixeira Barbosa; Cloves Soares Lauton; Dagmar Aparecida Rodrigues Silveira; Déborah Cristina Nunes; Denise Alves Moreira; Dorival Aparecido da Silva; Edivaldo de Marchi; Evaristo Balbino da Silva; Fábio Henrique Granados Sardinha; Fátima Aparecida Rodrigues dos Santos de Campos; Geraldo César Martins de Oliveira; Gilmar Ribeiro; Hamed Mauch Bittar; Jefferson de Albuquerque Cypriano Rosa; João Luís Dias Zafalão; Joaquim Soares da Silva Neto; Jorge Leonardo Paz; José Bonfim Ferreira do Prado; José Carlos Brito Silva; José de Jesus Costa; José Geraldo Corrêa Junior; José Reinaldo de Matos Lima; Josefa Gomes da Silva; Joselei Francisco de Souza; Jovina Maria da Silva; Juvenal de Aguiar Penteado Neto; Karen Aparecida Silveira; Leonor Penteado dos Santos Peres; Luci Ferreira da Silva; Luís Antonio Nunes da Horta; Luzelena Feitosa Vieira; Marcio de Oliveira Santos; Marcos Rogério Jesus Chagas; Maria Carlota Niero Rocha; Maria Consoladora da Silva; Maria de Lourdes Cavichiole; Maria de Lourdes Mantovani Pavam; Maria Helena de Carvalho; Maria José Blondel Enrione; Maria Lúcia Ambrosio Orlandi; Matheus Corrêa Siqueira; Mauricio Avancini; Nilson Silva; Orivaldo Felício; Pedro Alberto Vicente de Oliveira; Regina Célia de Oliveira; Ricardo Augusto Botaro; Rita Leite Diniz; Roberto Fernandes Tofoli; Roberto Mendes; Rodolfo Vieira Saraiva; Ronaldo Torelli; Ronaldo Nascimento Mota; Ronaldo Rodrigues dos Santos; Rosa Maria de Araújo Fiorentin; Rosane de Matos; Suzi da Silva; Uilder Cácio de Freitas; Vânia Pereira da Silva; Wilian Hugo Correa dos Santos; Wilson Augusto Fiuzafrazão; Yara Aparecida Bernardi Antonialli.



DIRIGENTES RESPONSÁVEIS

Flaudio Azevedo Lima
Secretário de Formação

Eliane Martiniano de Souza
Vice-Secretária de Formação

Conselho Editorial

Fábio Santos de Moraes
Maria Izabel Azevedo Noronha
Francisco de Assis Ferreira
Rui Carlos Lopes de Alencar
Zenaide Honório
Sérgio Martins da Cunha
Roberto Guido
Miguel Noel Meirelles
Rita de Cássia Cardoso
Richard Araújo
Waldir Siqueira
Ozani Martiniano de Souza

Coordenação de Equipe de Produção de Textos
Professora Doutoranda Luci Ana Santos Cunha

Revisão

Prof. Dr. Fernando Franzoi
Professora Doutoranda Luci Ana Santos Cunha

Diagramação

Carlos Roberto Ferreira dos Santos

Equipe da Secretaria de Formação

Sílvia Regina Linhares dos Santos
Lucas Fuganholi da Silva

Coordenação Geral

Flaudio Azevedo Lima
Secretário de Formação

