

... Coleção UAB–UFSCar

..... Pedagogia

: Elenice Maria Cammarosano Onofre
: Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
: Márcia Regina Onofre

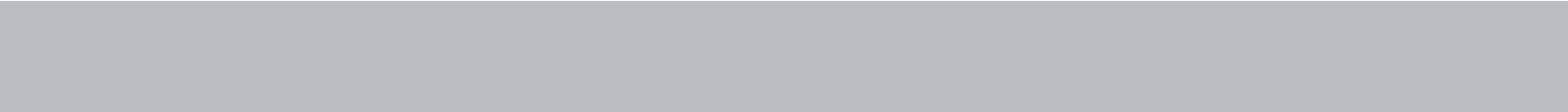
: Sala de aula

: espaço de encontro de culturas



Sala de aula

espaço de encontro de culturas





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima



Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Elenice Maria Cammarosano Onofre
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Márcia Regina Onofre

Sala de aula

espaço de encontro de culturas

São Carlos



EdUFSCar
2010

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Ana Luiza Menezes Baldin
Clarissa Neves Conti
Daniela Silva Guanais Costa
Francimeire Leme Coelho
Jorge Ialanji Filholini
Letícia Moreira Clares
Luciana Rugoni Sousa
Paula Sayuri Yanagiwara
Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Christiano Henrique Menezes de Ávila Peres
Izis Cavalcanti
Rodrigo Rosalis da Silva

Equipe de Ilustração

Jorge Luís Alves de Oliveira
Lígia Borba Cerqueira de Oliveira
Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

O58s

Onofre, Elenice Maria Cammarosano.
Sala de aula : espaço de encontro de culturas / Elenice
Maria Cammarosano Onofre, Cristina Satiê de Oliveira
Pátaro, Márcia Regina Onofre. – São Carlos : EdUFSCar,
2010.

87 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-224-6

1. Educação. 2. Processo ensino - aprendizagem.
3. Currículos. 4. Diversidade cultural. 5. Abordagens
do processo de ensino - aprendizagem. 6. Educação -
planejamento e avaliação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

UNIDADE 1: Sala de aula: espaço de encontro de culturas?

1.1 Primeiras palavras	13
1.2 Problematizando o tema	14
1.3 Texto básico para estudo	14
1.3.1 A construção da didática ao longo da história	14
1.3.2 Didática: de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva fundamental	16
1.3.3 Introduzindo o debate	16
1.4 A cultura selecionada para fazer parte do Currículo escolar ...	19
1.4.1 A construção do Currículo	19
1.4.1.1 Retrospectiva histórica	19
1.4.2 Forças e fatores que influenciam o planejamento curricular	20
1.4.3 Os Currículos que as escolas ensinam	23
1.4.4 As fases do Currículo	23
1.5 O desenvolvimento do Currículo: conteúdos e práticas	27
1.5.1 Os conteúdos selecionados: O que ensinamos? O que os alunos devem aprender?	27
1.5.2 A prática pedagógica interdisciplinar e a elaboração de projetos. Como ensinamos?	29
1.6 Considerações finais	32
1.7 Estudos complementares	33

UNIDADE 2: Sala de aula: espaço de interações e aprendizagens?

2.1 Primeiras palavras	37
2.2 Problematizando o tema.....	38
2.3 Texto básico para estudo	38
2.3.1 Sala de aula: espaço de interações e aprendizagens	38
2.3.2 Processos de ensino e aprendizagem: diferentes abordagens.....	39
2.3.3 Jean Piaget e a abordagem construtivista.....	40
2.3.4 Lev Vygotsky e a abordagem histórico-cultural.....	49
2.3.5 Paulo Freire e a abordagem dialógica	56
2.4 Considerações finais	63
2.4.1 Quadro comparativo: abordagens construtivista, histórico-cultural e dialógica.....	63
2.5 Estudos complementares.....	66

UNIDADE 3: Planejamento, execução e avaliação: possibilidades de inclusão e sucesso escolar?

3.1 Primeiras palavras	69
3.2 Problematizando o tema.....	69
3.3 Planejamento: bússola para o processo de ensino e aprendizagem	70

3.4 Execução: concepções, estratégias e implicações no processo de ensinar e aprender	75
3.5 Avaliação da aprendizagem	76
3.5.1 Conceitos atuais sobre avaliação	77
3.5.2 Critérios de avaliação	78
3.5.3 O papel do erro para a evolução da aprendizagem	79
3.5.4 Reprovação, evasão e discussões atuais sobre ciclos de ensino	79
3.6 Considerações finais	81
3.7 Estudos complementares	81
REFERÊNCIAS	83

APRESENTAÇÃO

Esta obra revela-se de fundamental importância na formação do futuro professor, na medida em que tem como objetivo mais amplo o estudo da Didática enquanto campo de investigação da Pedagogia e disciplina curricular que focaliza, em diálogo com outras ciências, meios, instrumentos, modalidades, estratégias para ensinar e aprender em ambientes de sala de aula, situados historicamente, social e culturalmente. Partindo desse objetivo mais amplo, a obra está organizada em torno de três grandes questões: Sala de aula: espaço de encontro de culturas; Sala de aula: espaço de interações e aprendizagens; Planejamento, execução e avaliação: possibilidades de inclusão e sucesso escolar.

A primeira questão visa possibilitar ao futuro professor a oportunidade de observação e desvendamento da realidade escolar e das complexas relações que interferem no cotidiano da escola e da sala de aula. Para melhor compreender esses espaços, foi organizada a segunda unidade, buscando pistas de respostas à segunda questão proposta, recorrendo a três abordagens pedagógicas – o construtivismo, a abordagem histórico-cultural e a abordagem dialógica. Essa unidade busca analisar de que forma tais abordagens auxiliam na análise e compreensão das relações presentes em sala de aula e quais as contribuições que trazem para a prática docente, no contexto de uma educação de qualidade que busque romper com as desigualdades, os preconceitos, as exclusões e cumpra efetivamente seu papel na democratização da sociedade. A terceira unidade apresenta o planejamento, a execução e a avaliação das situações de ensino e aprendizagem na sala de aula como momentos do trabalho docente, ancorados em uma intencionalidade política que promove a necessária reflexão de decisões sobre o desempenho dos atores educativos em favor da inclusão e do sucesso escolar.

Nesse sentido, este estudo pretende contribuir para a formação do futuro professor, oferecendo caminhos e possibilidades de reflexão sobre o processo de ensinar e aprender na sala de aula, vinculada ao campo social mais amplo, compreendendo a diversidade de culturas que nesse espaço se encontra, respeitando as peculiaridades de cada ator desse contexto. O nosso intento é, portanto, que ao final da leitura, tais questões tenham sido abordadas de maneira a oferecer subsídios para o desenvolvimento profissional do futuro professor, sensibilizando-o para o repensar das práticas que acontecem no interior da sala de aula, e desenvolvendo capacidades para que construa esse espaço com comprometimento e qualidade social.

Esperamos atingir nossos objetivos e disponibilizar uma leitura prazerosa e reflexiva ao leitor.

UNIDADE 1

Sala de aula: espaço de encontro de culturas?

1.1 Primeiras palavras

A primeira unidade visa estudar e estabelecer relações entre Didática e Currículo, partindo da compreensão da *Didática* como campo de conhecimentos que investiga as condições e as formas pelas quais se configura o ensino e, ao mesmo tempo, os fatores sociais, políticos, culturais e psicossociais que pautam as relações entre a docência e a aprendizagem. Toma-se o *Currículo* como projeto seletivo de cultura, que preenche a atividade escolar e se torna realidade dentro da escola tal como se acha configurada. O objetivo desse enfoque é o do reconhecimento da escola como um espaço de cruzamento de culturas e de forças sociais, bem como da discussão sobre a cultura selecionada para fazer parte do Currículo escolar, abordando, nesse processo, a construção do Currículo e suas fases. Por último, serão analisadas as propostas sobre o desenvolvimento do Currículo, a seleção dos conteúdos escolares, a prática pedagógica interdisciplinar e a elaboração de projetos de ensino.

Esta unidade, portanto, pretende abordar o entendimento da Didática no campo do Currículo, contribuindo para a compreensão das dimensões políticas, sociais e pedagógicas que envolvem as práticas escolares. Esse tipo de análise proporcionará ao futuro profissional da educação a capacidade de observação e desvendamento da realidade escolar e das complexas relações que interferem nesse cotidiano. Ou seja, possibilitará o conhecimento de questões que envolvem o processo curricular e que refletem desde a seleção de conteúdos a serem trabalhados na escola, passando pelas abordagens de ensino (ver Unidade 2), pelo planejamento e pela avaliação (ver Unidade 3) até, conseqüentemente, as ações e aprendizagens dos educandos.

Essas discussões são de extrema pertinência, principalmente no atual quadro educacional, em que a real função da escola deve ser a de um espaço de aprendizagens, mediação, construção de conhecimentos, transformação, inclusão e cidadania.

1.2 Problematizando o tema

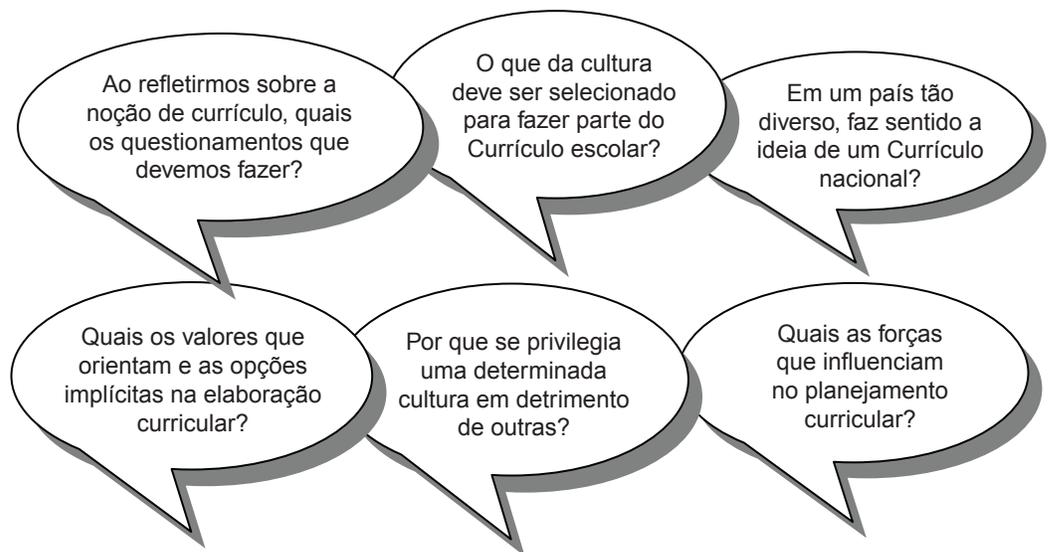


Figura 1 Reflexões sobre Currículo.

1.3 Texto básico para estudo

1.3.1 A construção da didática ao longo da história

O pensamento pedagógico sofreu, ao longo dos tempos, mudanças significativas e transformadoras no que se refere às concepções de aprender e ensinar. Vários foram os pensadores que contribuíram para a construção do campo didático. Entre eles podemos citar:

Comênio (1592-1670), com a ideia de ensinar “tudo a todos”.

Rousseau (1712-1778), com um novo conceito de infância.

Pestalozzi (1746-1827), que deu continuidade às ideias de Rousseau.

Herbart (1776-1841), com a noção de que a mente baseia-se em representações e ideias e de que tudo é aprendido por meio da instrução.

Figura 2 Estudiosos do campo didático.

A prática pedagógica escolar transmite, explícita e implicitamente, uma visão de mundo. Para a Didática é de fundamental importância a compreensão e a análise das determinações, das relações e ligações que ocorrem entre a sociedade e a escola por meio do ensino.

Os estudos no campo da Didática destacam a influência do método de Herbart na Pedagogia Tradicional, o qual enfatiza o processo de instrução e seu foco, o conhecimento. Isso demonstra a valorização que essa corrente de pensamento dava à função do professor como detentor de conhecimentos considerados verdadeiros e válidos.

Contrapondo-se às ideias da Pedagogia Tradicional, podemos pesquisar o movimento escolanovista, que se desdobrou em várias correntes, defendendo uma nova visão de aluno, de aprendizagem e do papel do professor. As ideias desses pensadores traduziram-se em subsídios para a formulação de leis e reformas educacionais, demonstrando a visão de homem e sociedade que se tinha em cada contexto histórico.

Dessa forma, podemos afirmar que a Didática não está restrita ao aspecto técnico e instrumental, mas contempla a relação sociedade-educação. Portanto, a prática pedagógica não é neutra, ela articula as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade.

Considerando que o “como ensinar” (objeto da Didática) não é apenas uma questão técnica, reiteramos a importância da compreensão crítica da educação e do ensino como forma de reflexão sobre questões, como discute Libâneo (2002), conforme apresentado na Figura 3.



Figura 3 Questionamento sobre o objeto de estudos da Didática.

1.3.2 Didática: de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva fundamental

Marin (1996) alerta que o ensino não deve ser explorado com exclusividade por uma determinada área do saber, mas que a Didática deve exercer papel mediador entre fins e meios, sistematizando os conhecimentos sobre o ensino, propondo alternativas de ações ao professor a partir de estudos interdisciplinares. À Didática cabe

o papel de área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo. Ela precisa contribuir para a prática pedagógica docente, evitando dispersões, reducionismos perspectivistas, individualismos e modismos (MARIN, 1996, p. 19).

1.3.3 Introduzindo o debate

Para Candau (2002), um dos grandes desafios que a Didática enfrenta é a superação da perspectiva instrumental que a concebe como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre a prática pedagógica. Uma das hipóteses para a superação do caráter técnico da Didática é o estabelecimento de um significado mais amplo para os estudos dessa área, ou seja, pensar o ensino e o trabalho docente a partir das noções apresentadas na Figura 4.



Figura 4 Campo de estudo da Didática.

Isso significa a utilização de contribuições de outras áreas do saber, de forma que o ensino passe a ser objeto de vários enfoques concomitantes: psicológico, sociológico, filosófico, ideológico e histórico, estabelecendo relações múltiplas e aproveitando contribuições variadas.

Vamos pensar sobre algumas questões relacionadas ao campo do ensino:

- O ensino pode ser visto como uma parcela da educação escolarizada, que ocorre na esfera intraescolar.
- O ensino é parte do processo que comporta um outro elemento: a aprendizagem.

- O ensino conjuga ações que buscam a transmissão de um conjunto de elementos culturais valorizados.
- O ensino é uma atividade intencional e não ocorre somente em sala de aula. No sistema educacional, tal intencionalidade vem expressa por finalidades que se desdobram em objetivos.
- Ensinar é uma atividade profissional, supondo formação especializada.
- O ensino está sujeito à organização do trabalho nas escolas e, conseqüentemente, às limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo.
- A figura central da atividade de ensinar é o professor. O trabalho docente é extremamente complexo.

Para Marin (1996), o trabalho docente pode ser focalizado por inúmeras relações e temas diversificados por várias áreas do saber que comportam perspectivas e dimensões diferenciadas.

As noções de *pluridimensionalidade* e *interdisciplinaridade* representam uma perspectiva globalizadora para o estudo do trabalho docente. A primeira refere-se à percepção das diversas roupagens que determinado tema pode ter, com uma ordenação que esclareça não só o sistema de relações, mas também o grau de amplitude de cada um deles no conjunto. A interdisciplinaridade se sustenta na eliminação da possibilidade de apenas uma disciplina se dedicar a certos temas ou dimensões de análise. Dessa forma, o ensino deixa de ser exclusividade da Didática e passa a ser alvo de vários campos de conhecimento. A atividade didática passa a ser uma proposta nuclear para os estudos sobre o ensino, pois nela convergem problemas, temas e práticas do processo de educação escolarizada, sem exclusão da educação informal.

O trabalho didático, nessa proposta, não perde sua especificidade; ao contrário, ilumina-se, considerando a riqueza dos temas com os quais irá se relacionar.

Complementando tais afirmações, Marin (1996) destaca que *fatores* não especificamente pedagógicos *intervêm no trabalho docente*. A autora cita os aspectos sociopolíticos internos e externos, apresentados na Figura 5.

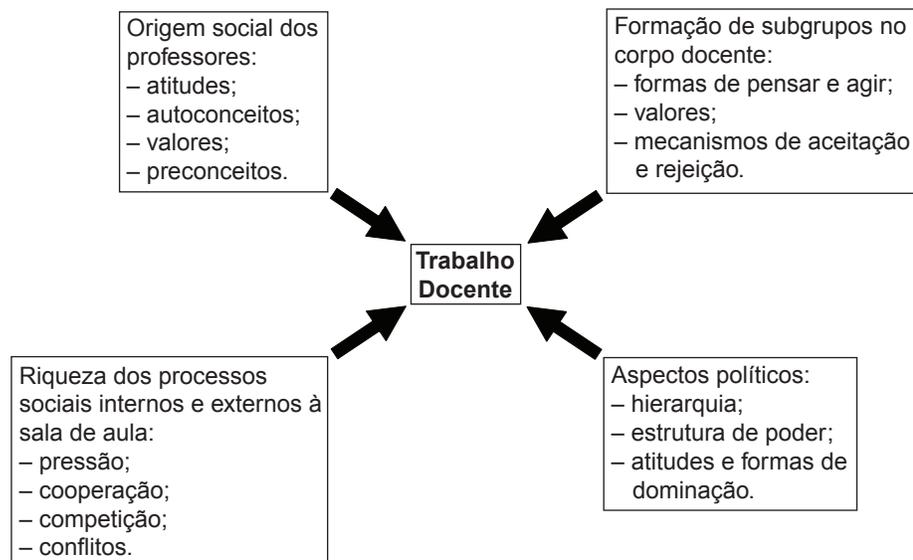


Figura 5 Fatores que intervêm no trabalho docente.

Vale destacar que a inter-relação de todos esses aspectos poderá constituir variáveis importantes para a obtenção de uma visão não fragmentada do todo social, desvelando as múltiplas relações que, interligadas a outras perspectivas, trazem uma abordagem mais compreensiva sobre o trabalho docente (MARIN, 1996, p. 85).¹

As discussões apresentadas anteriormente nos remetem à reflexão do papel do professor na concretização do processo curricular, estabelecendo as relações entre didática e Currículo, que é o que veremos a seguir.

¹ Cf. Marin (2010). Nesse artigo, a autora problematiza as condições de trabalho dos professores, em especial das escolas públicas brasileiras, além de apresentar dados e reflexões que visam apontar os desafios a serem enfrentados e superados pelos docentes e pela educação como um todo.

1.4 A cultura selecionada para fazer parte do Currículo escolar

1.4.1 A construção do Currículo

1.4.1.1 Retrospectiva histórica

Podemos definir Currículo, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), como um projeto seletivo de cultura, que é social, política e administrativa-mente condicionado, que preenche a atividade escolar e se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Nesse sentido, o Currículo é elaborado tendo como base concepções teórico-curriculares e psicopedagógicas que são ou que pretendem ser hegemônicas em determinada época.

Segundo Silva (2001), o Currículo, enquanto tema de estudo teórico, aparece na bibliografia pedagógica desde o início do século XX, mais precisamente nos Estados Unidos, em 1918, com a publicação de *The Curriculum*, de Bobbit. O enfoque dado a esse modelo de Currículo, que perdurou por todo o século XX, baseava-se na racionalização de resultados educacionais admitindo o modelo fabril como pano de fundo. Tal modelo, muito recorrente na bibliografia norte-americana, desdobrou-se a partir desta para outros países.²

De acordo com Grande (1998), num estudo sobre as *definições de Currículo* ao longo do século XX, várias foram as suas definições, apresentadas na Figura 6.

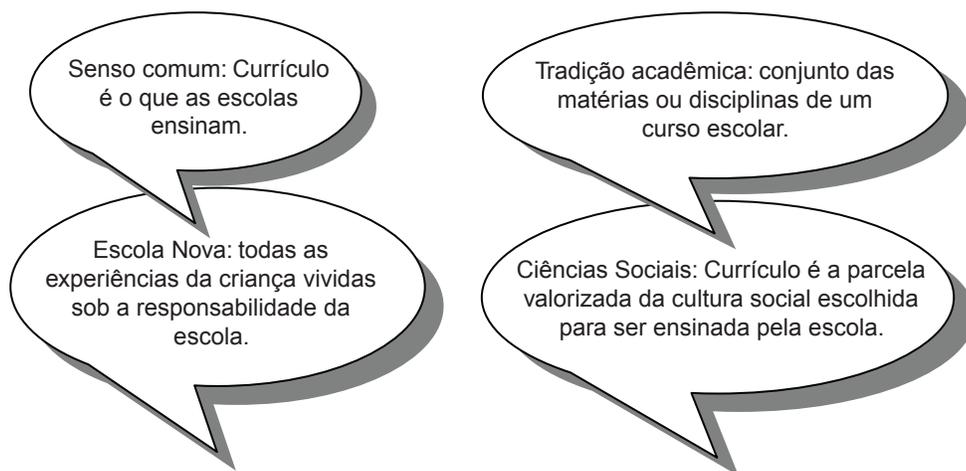


Figura 6 Definições sobre Currículo – século XX.

2 Cf. Silva (2001). Nesse livro o autor discorre sobre as teorias do Currículo enfocando três grandes correntes (tradicional, crítica e pós-crítica), apontando as aproximações e os distanciamentos entre teóricos da área. Uma entrevista com o autor está disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/520271/Entrevista-Tomaz-Tadeu-da-Silva>>.

Para a autora, nenhuma dessas definições de Currículo é certa ou errada, falsa ou verdadeira. Cada uma delas apareceu em determinado contexto histórico, mostra um determinado compromisso e uma determinada visão de educação. Cada uma delas contribui para ampliar a compreensão do tema.

Atualmente, as discussões sobre Currículos podem ser constatadas dentro de uma política educacional que tem por norte a visão econômica. A lógica de mercado é resultado da influência de organismos internacionais (Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI) que financiam a educação brasileira e, conseqüentemente, acabam ditando as regras e procedimentos educacionais (conteúdos, ações e avaliações).³

1.4.2 Forças e fatores que influenciam o planejamento curricular

Podemos considerar o Currículo, que se realiza por meio de uma prática pedagógica, como o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Sobre o Currículo incidem as decisões da política da administração num dado momento histórico (os vestibulares e avaliações nacionais, assessores e técnicos diversos, o grupo de especialistas, os elaboradores de livros didáticos, a equipe de professores organizados, etc.). Essas são forças políticas, culturais, acadêmico-pedagógicas, econômicas, etc., forças dispersas e até mesmo contraditórias, que criam certo conflito. É desse conflito que podemos esperar transformações, pois o Currículo é histórico, e por isso mesmo, passível de mudanças.

Vejamos, mais detalhadamente, alguns dos fatores discutidos por Grande (1998) que influenciam no planejamento curricular:

- *Clientela escolar*: o perfil etário e sociocultural da clientela escolar estabelece um conjunto de exigências para o Currículo, uma vez que conteúdos escolares precisam ser garantidos, condições concretas de funcionamento precisam ser disponibilizadas (horários, alimentação, vestuário), além do acesso aos materiais curriculares necessários. A

3 Cf. Torres (2010). Para saber mais a respeito da influência dos organismos internacionais no Currículo e, de forma mais ampla, nas políticas em educação, consulte Tommasi, Warde & Haddad (2000).

clientela escolar heterogênea que atualmente vem para a escola está munida de um capital cultural diversificado que impede a existência de padronização, desafiando a escola a ser competente em desempenhar suas funções em tempos de diversidade cultural.

- *Cientificismo*: copiou-se o modelo das ciências exatas e biológicas e difundiu-se a crença, no meio educacional, de que tudo é objetivo e pode ser medido, avaliado e controlado. Na área do Currículo acabou se instaurando a prática de estabelecer objetivos educacionais que antecipam ou constituem os resultados previstos de aprendizagem escolar. Trata-se de uma ciência preocupada com o controle, que se esquece das realizações espontâneas, diferenciadas e significativas que os alunos conseguem no cotidiano escolar.
- *Política educacional*: são as finalidades, os conteúdos e os princípios orientadores do sistema escolar e do Currículo que representam as qualidades ou características sociais que as escolas devem se comprometer em desenvolver nos alunos, e os conteúdos que são imprescindíveis para serem ensinados. Atualmente, o mercado de trabalho tem forte influência no planejamento curricular.
- *Produção de materiais*: os materiais curriculares costumam influenciar muito o processo curricular, pois determinam os conteúdos, a sequência, a visão da mulher, da criança, das minorias, do negro, etc.

Complementando as afirmações anteriores, Gimeno Sacristán (2000), analisando Currículo como um projeto seletivo da cultura, nos situa frente a um panorama para analisar a complexidade e qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas.

De acordo com o autor, existem três grandes grupos de problemas ou elementos em interação recíproca que, definitivamente, concretizam a realidade curricular como cultura da escola.⁴ Vejamos:

- a) A aprendizagem dos alunos está organizada em função de *um projeto cultural* da escola, para um nível escolar ou modalidade, isto é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular.
- b) Esse projeto cultural realiza-se dentro de determinadas *condições políticas, administrativas e institucionais*, porque a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras, que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando desse projeto.

4 Cf. Pacheco (2010).

c) O Currículo é selecionado dentro de um campo social. Por trás de todo o Currículo existe, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

A Figura 7 sintetiza três vertentes fundamentais que configuram a realidade curricular:

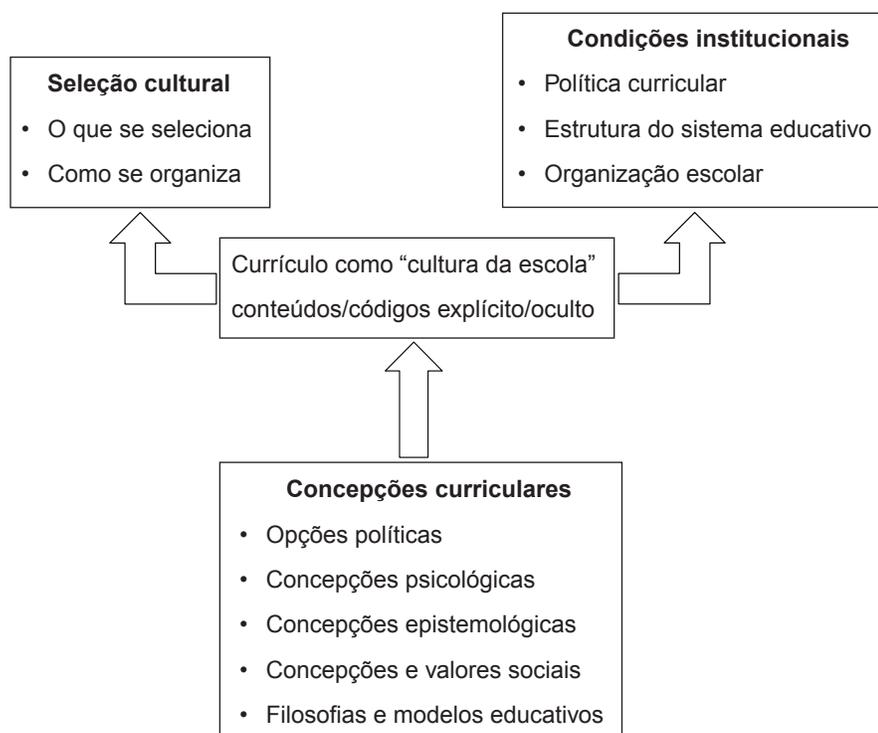


Figura 7 Vertentes que configuram a realidade curricular.

Não podemos nos esquecer de que o Currículo é o centro da escola, o eixo do projeto pedagógico, o cerne justificador do acesso e da frequência dos alunos, resultante de forças, fatores e decisões que influenciam no seu planejamento e execução, como vimos anteriormente. Nesse sentido, tanto os conteúdos selecionados, as abordagens e os modelos educacionais, como as práticas (planejamento e avaliação) fazem parte de um processo curricular, como veremos a seguir.

1.4.3 Os Currículos que as escolas ensinam

De acordo com Grande (1998), dentro do processo de execução do Currículo, encontramos três modalidades que todas as escolas ensinam, conforme a Figura 8.

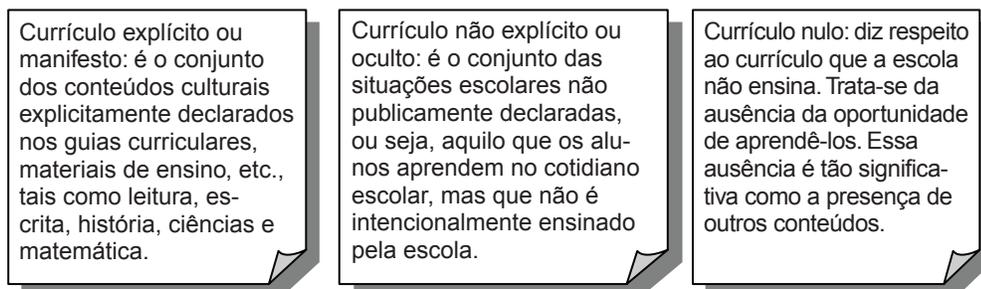


Figura 8 Modalidades de Currículo presentes na escola.

A visualização dessas modalidades permite-nos compreender que o resultado da combinação dessas três dimensões são os efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais que se refletem nas aprendizagens dos alunos e também dos professores. Portanto, devemos atentar para isso enquanto futuros professores. É por meio do cruzamento dessas três modalidades de ensino que o processo escolar se desenvolve. Dessa forma, ao planejarmos nossas ações, não podemos deixar de levar em consideração todos os envolvidos no processo, bem como as influências políticas, sociais, econômicas e culturais, que são refletidas no Currículo desde a sua elaboração (documentos oficiais) até as ações em sala de aula.

1.4.4 As fases do Currículo

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o Currículo é um objeto que se constrói como resultado de diversas forças que nele intervêm. Na realidade, o que temos é um processo de construção curricular complexo, no qual o objeto Currículo sofre múltiplas transformações.

O autor propõe um modelo de interpretação do Currículo distinguindo seis fases do processo de construção curricular.

1. *Currículo prescrito*: são as prescrições e orientações administrativas referentes, principalmente, aos conteúdos do Currículo. Elas servem de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas, livros didáticos, controle do sistema educacional, etc. Exemplos: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

2. *Currículo apresentado aos professores*: como o Currículo prescrito costuma ser muito genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas, existe uma série de materiais elaborados para traduzir aos professores o significado e os conteúdos do Currículo prescrito. Exemplos: Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos, propostas pedagógicas.
3. *Currículo moldado pelos professores*: o professor é um agente decisivo na concretização do Currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita. O plano, ou programação dos professores, é um exemplo de Currículo moldado.
4. *Currículo em ação*: é o momento da aula, o momento no qual o Currículo se transforma em método, é a prática.
5. *Currículo realizado*: são os efeitos produzidos pela prática; estes podem ser cognitivos, afetivos, sociais ou morais e refletem nas aprendizagens dos alunos e dos professores.
6. *Currículo avaliado*: é o momento da avaliação. O Currículo avaliado acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Cada uma dessas fases que intervém na determinação do Currículo tem algum grau de autonomia, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com as outras. Ou seja, o Currículo prescrito e apresentado aos professores é representado pela imposição da política educacional, que dita as regras de como as ações educacionais serão dirigidas. Assim, por intermédio de leis, diretrizes e materiais de referência entregues aos professores é que o Estado controla o processo.

Embora saibamos da importância do entendimento dessas fases do Currículo, consideramos importante destacarmos o Currículo em ação.

Segundo Geraldi (1994), o Currículo em ação é um dos mais importantes, pois ocorre no momento da aula. Para a autora, esse Currículo é composto de verdadeiros rituais, em geral bastante tediosos, que se encontram, na maioria das vezes, prescritos nos livros didáticos. Assim pode-se concluir, de forma bastante desanimadora, que o Currículo em ação é muitas vezes o próprio livro didático. Nesse sentido, o professor que o utiliza como única e exclusiva ferramenta de trabalho está condicionado a refletir as ideias de uma determinada classe social, com seus valores, hábitos e crenças sem questionar os conhecimentos enfocados no material e, portanto, tomando-os como verdades absolutas e irrefutáveis.

Ainda sobre essa questão, Geraldi (1994) aponta para o alto índice de fracasso escolar que ocorre no Currículo em ação, resultante da alta expectativa que o professor possui sobre os alunos, pois, para que um aluno alcance o sucesso, deverá dominar os códigos selecionados para fazer parte da escola, mesmo que estes estejam distantes da realidade de muitos.

Podemos e devemos questionar um sistema que acredita que alguns conteúdos devam fazer parte do Currículo em detrimento de outros, sem se perguntar qual aluno está preparando para essa escola. O aluno da classe média? O aluno que é estimulado em casa? O aluno que tem acesso a livros desde a mais tenra idade? O aluno comportado? O aluno silencioso ou silenciado? O aluno ideal ao sistema?

De acordo com Cortella (1998), deveríamos nos perguntar: Qual o sentimento social do que fazemos? Qual a concepção da relação sociedade e escola que adotamos? Responder a essas questões torna-se pertinente e relevante no quadro da educação atual para não correremos o risco de incorrer no que o autor chama de “pedagogicídio” (fracasso escolar). Para esse autor é necessário que o educador combata esse tipo de problema, por meio da reflexão e da crítica aos materiais didáticos e procedimentos metodológicos (modismos) que muitas vezes são inviáveis nas ações em sala de aula. A concepção que o educador tem de sociedade refletirá em sua prática profissional de forma significativa. O educador não pode ser um técnico-burocrata do sistema, mas sim um sujeito transformador dele.

Como diz Cortella (1998), gostar de crianças não é suficiente para ser um pedagogo, sendo necessário, antes de qualquer coisa, perguntar de qual modelo de criança se gosta (ideal ou real).⁵ Quando partimos desse pressuposto, deixamos de lado a visão de “amor”, de “dom” e de “vocação”, para pensarmos numa postura mais profissional e engajada da carreira docente, prevalecendo o compromisso político e pedagógico.

Ao pensarmos no papel político do educador passamos a ter a consciência de que as injustiças, perseguições, discriminações e tantas outras atrocidades cometidas ao longo da história nos bancos escolares podem ser evitadas por meio de uma postura mais consciente e ética.

Nas Unidades 2 e 3 buscaremos discutir de forma mais aprofundada os níveis do Currículo: planejado, em ação, realizado e avaliado. Tais níveis refletem no papel do professor e nas suas ações, as quais devem ser regidas pelo domínio do conhecimento, pela reflexão, pela mediação e, acima de tudo, pela autonomia profissional que deve ser construída ao longo do exercício da docência.

5 Cf. Souza et al. (2010). Esse texto apresenta uma análise e uma discussão de propostas curriculares voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental em dois momentos históricos, analisando os pressupostos políticos, sociais, epistemológicos e pedagógicos e as implicações para a prática pedagógica.

Complementando tais informações, não podemos deixar de enfatizar a importância de conceber o Currículo em um contexto de pluralismo de culturas.

O *multiculturalismo*⁶ implica basicamente na transição de uma cultura comum ou homogênea para culturas, visando a inclusão dos diversos segmentos sociais vistos como “minorias”, “excluídos”, “inferiorizados”, “diferentes”. No contexto educativo, por exemplo, a educação multicultural corresponde à ideia de uma educação liberta de preconceitos e promotora da diversidade cultural e do respeito à diferença de grupos sociais, étnicos e sexuais, visando contribuir em mudanças estruturais e institucionais, por vezes até mesmo radicais, nas atitudes dos professores, nas políticas escolares e nas relações entre alunos.

Ainda sobre esse posicionamento, não podemos esquecer que a questão do multiculturalismo e da formação de professores aponta para o fato de que esses profissionais não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão de enfrentar, referentes ao multiculturalismo (raça, poder, identidade, etc.). Nessa perspectiva crítica, o que se propõe é a formação de um profissional tanto capaz de analisar criticamente sua prática, a fim de aprimorá-la e de desenvolver-se, como de conscientizar seus estudantes da diversidade cultural de nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade (MOREIRA, 1999).

A importância da reflexão sobre a prática é fundamental para que o professor compreenda as relações de poder, de estereótipos e preconceitos de ordem diversa que estão embutidos nos materiais didáticos distribuídos como fonte de consulta (livro didático, por exemplo). Um bom exemplo desse tipo de material é a figura, em alguns livros, do menino (médico) e da menina (enfermeira), que colaboram com a indução de determinadas carreiras a serem seguidas no futuro por homens e mulheres. Outro exemplo refere-se às narrativas nacionais que acabam privilegiando as identidades dominantes, tratando as dominadas como folclóricas (marcas da herança colonial); na festa junina, quando se pinta os dentes das crianças e nelas são colocadas roupas remendadas e chapéu de palha, pensa-se homenagear o caipira, mas na verdade produz-se uma humilhação aos milhares de desdentados e moradores da área rural do território brasileiro.⁷

Nesse sentido, o educador deve sempre estar atento aos materiais e métodos de ensino para que o processo de ensino e aprendizagem não seja comprometido. Para isso é preciso adotar uma postura mais crítica e desalienante frente à política curricular e à condução de sua sala de aula, respeitando as

6 Cf. McLaren (1997); Candau & Koff (2010). A primeira obra citada aponta diferentes posicionamentos perante o multiculturalismo. O autor identifica quatro posições em relação à presença de distintos grupos culturais na mesma sociedade, que são: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo liberal de esquerda, multiculturalismo crítico.

7 Cf. Cortella (1998).

particularidades dos alunos, bem como as formas de pensar, agir, aprender e se situar no mundo, colaborando para a amenização de conflitos.

1.5 O desenvolvimento do Currículo: conteúdos e práticas

1.5.1 Os conteúdos selecionados: O que ensinamos? O que os alunos devem aprender?

De acordo com Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem não se restringem apenas às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, pois abarcam, também, o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc.).

No caso brasileiro temos uma tradição de intervenção administrativa sobre o Currículo e, dessa forma, as relações de determinação sempre foram fortemente hierárquicas. A técnica pedagógica para desenvolver o ensino foi algo que competia aos professores, enquanto as decisões sobre o conteúdo eram responsabilidades da administração, e ambas as instâncias estiveram separadas sempre por uma barreira de comunicação, devido às relações autoritárias e hierarquizadas entre professores e autoridades administrativas.

O autor classifica os conteúdos em quatro grupos, de acordo com a Figura 9.

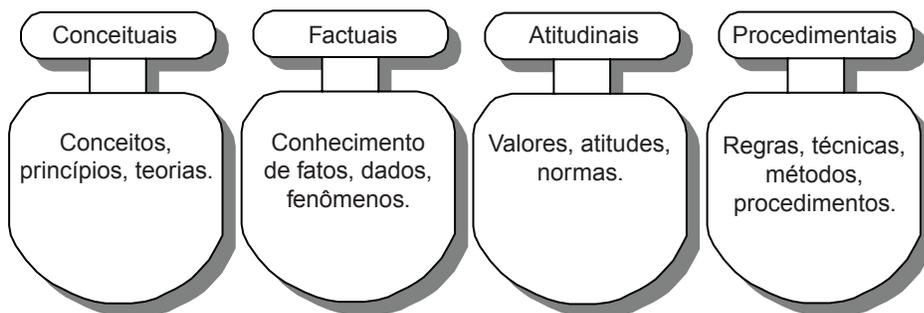


Figura 9 Classificação dos conteúdos de ensino.

Tais conteúdos deveriam ser trabalhados por meio do estabelecimento de níveis, desafios e avaliações apropriados às características pessoais dos alunos. Ou seja, a atenção à diversidade dos alunos deveria ser o eixo estruturador do processo de seleção, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos escolares.

No entanto, como afirmam Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000), os conteúdos refletem a perspectiva dos que decidem o que ensinar (Política Educacional) e das forças e valores dominantes que se pretendem introduzir a professores e alunos em cada momento histórico.

Segundo os autores, o processo de *seleção de conteúdos* enfatiza as seguintes proposições:

- *A relatividade histórica*: cada sociedade seleciona um tipo de conhecimento digno de ser propagado na escola (política, cultura, história, movimento social, modismos);
- *A seleção de conteúdos do Currículo favorece mais uns do que outros*: o conhecimento escolar filtrado nos Currículos geralmente é voltado para a classe média, cooperando para a segregação de grupos sociais;
- *Nem todos têm o mesmo poder decisório*: apenas determinados grupos e especialistas impõem, prioritariamente, seus pontos de vista no processo de determinação dos conteúdos que consideram relevantes, impossibilitando a participação de professores, profissionais da educação, alunos e comunidades no processo de escolha e decisão.

Esses apontamentos nos esclarecem o porquê de determinados modismos e abordagens de ensino (Tradicional, Construtivista, Behaviorista, Dialógica) estarem em maior ou menor evidência num determinado período histórico, no nosso sistema de ensino. Ou seja, os critérios de seleção dos conteúdos e paradigmas são concebidos dentro de uma lógica política e econômica, voltada para o interesse de uma determinada classe social, que se apoia em “transplantes culturais” e pacotes educacionais de outros países, na maioria das vezes incompatíveis com a nossa realidade escolar.

Esse tipo de processo contribui para um conjunto de equívocos e dicotomias entre o que a escola ensina e o que, de fato, deveria ensinar; entre quais os modelos de ensino compatíveis e quais os inviáveis; entre quais os objetivos propostos e quais as metas alcançadas. Ou seja, a riqueza dos discursos e propostas educacionais esconde a inviabilidade das ações escolares. Nesse sentido, o distanciamento entre a intencionalidade e a efetivação das práticas acaba gerando as disparidades históricas encontradas no ensino (fracasso escolar, evasão, repetência, baixa qualidade, má formação de professores, falta de recursos, salas superlotadas, metodologias inadequadas).

Embora essas discussões sejam polêmicas, é de fundamental importância que haja uma maior reflexão, por parte dos educadores, com vistas ao posicionamento frente ao discurso atual da escola inclusiva.

Atualmente as diferenças sociais e psicológicas dos alunos estabelecem um grande desafio para a organização de todo o sistema de educação, exigindo uma reestruturação de Currículos, conteúdos, práticas em consonância com a mudança de atitude e mentalidade dos profissionais de todas as instâncias educacionais. Portanto, há a necessidade de pensar consideravelmente sobre qual é a função social da escola, numa sociedade que deve ser democrática, inclusiva e justa, assim como deve-se pensar quais procedimentos, metodologias, conteúdos e abordagens de ensino mais se adéquam à realidade de nossos alunos.

1.5.2 A prática pedagógica interdisciplinar e a elaboração de projetos. Como ensinamos?

Segundo Zabala (1998), ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho de compreender a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas.⁸ A organização dos conteúdos na escola deu lugar a diversas formas de relação e colaboração entre elas. O autor define três graus de relações disciplinares, apresentados na Figura 10.

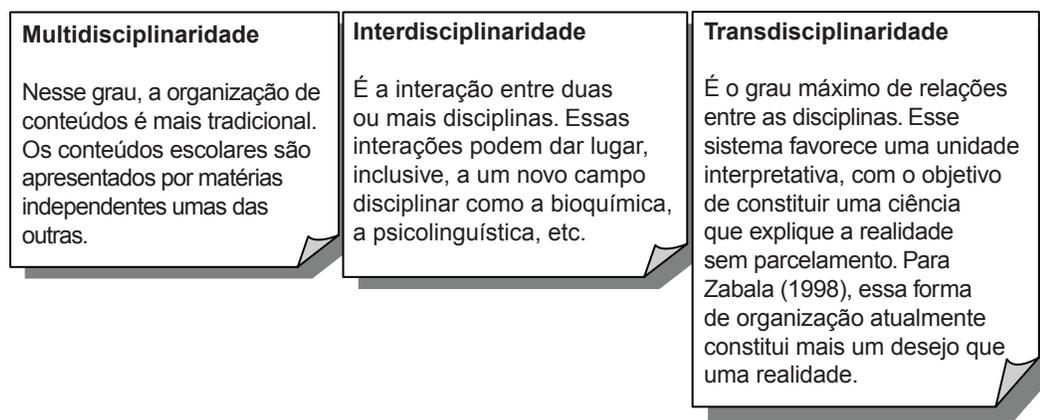


Figura 10 Graus de relações disciplinares.

De acordo com a conceituação apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a interdisciplinaridade pode ser entendida a partir de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas ligações de complementaridade, convergência, interconexões entre os conhecimentos. A integração entre os diferentes conhecimentos pode

⁸ Cf. Fiedler-Ferrara & Mattos (2010). Esse texto tem por objetivo refletir a respeito da seleção e organização de conteúdos escolares. Ao buscar compreender como isso é feito, tenta subsidiar o professor para estabelecer o grau de complexidade na formulação dos conteúdos para que estes possam ser aprendidos.

criar condições para uma aprendizagem motivadora. É principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades e projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade se tornará uma prática pedagógica e didática adequada.

Nesse sentido, o papel da interdisciplinaridade deve ir além da articulação das várias áreas do conhecimento, permitindo aos educandos a conexão da realidade escolar com a realidade social, cooperando para o exercício da cidadania, com vistas a uma maior autonomia e reflexão cotidiana.

Nos últimos anos, temos observado várias iniciativas que vêm sendo tomadas para construir Currículos que possam ser efetivamente aplicados e que superem a apresentação tradicional de conteúdos de forma sequencial e linear. Um exemplo desse processo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),⁹ que apresentam um caráter mais “transdisciplinar” ou, como afirmam Fiedler-Ferrara & Mattos (2010), “pandisciplinar” (visão do todo/totalidade). No entanto, embora sejam materiais de apoio ao professor e haja imposições do MEC nesse processo de controle, devem ser analisados de forma reflexiva e crítica, e não utilizados como única fonte de referência para o planejamento e para o trabalho em sala de aula.

Fio de Ariadne

Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou no labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. Retornando a Atenas, levou consigo a princesa.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância a reorganização do Currículo a partir da elaboração de projetos, permitindo a interdisciplinaridade e o rompimento do isolamento das disciplinas. A proposta visa uma maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e com um ensino contextualizado. Ou seja, é necessário que se tenha um bom “Fio de Ariadne” para orientar as ações pedagógicas, evitando que o processo se perca no labirinto do cotidiano escolar.

Os *projetos de ensino* têm conquistado lugar de destaque nas discussões atuais sobre didática e Currículo. Um dos autores mais reconhecidos hoje no Brasil é o espanhol Fernando Hernandez, para quem os projetos se apresentam como uma concepção de educação e de escola que leva em conta os pressupostos apresentados na Figura 11.

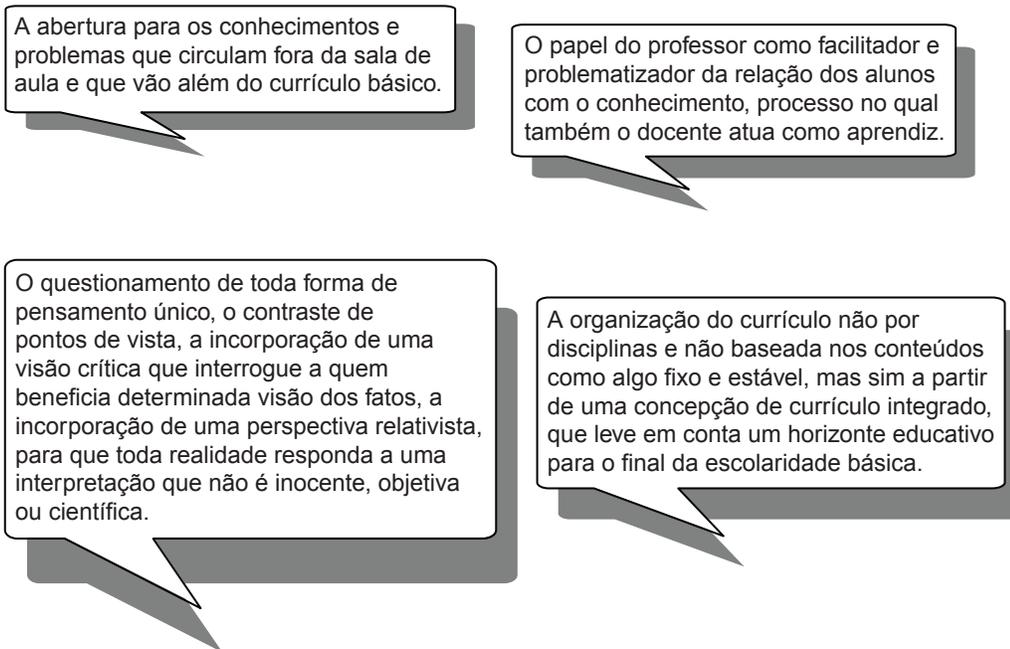


Figura 11 Concepções sobre projetos de ensino.

De acordo com Hernandez (1998), os projetos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinares vão elaborando diante da experiência fragmentada que possibilita a formação atual dos estudantes.

Portanto, a aprendizagem por projetos ocorre a partir da interação e da articulação entre conhecimentos de distintas áreas, proporcionando ao professor a flexibilidade e a construção do conhecimento global e, ao aluno, o desenvolvimento da autonomia, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Nesse sentido, com a organização de um projeto e a contemplação de suas etapas (tema, justificativa, objetivos, metodologia, recursos, avaliação, bibliografias), tanto alunos quanto professores terão a possibilidade de:

- trabalhar em equipe;
- compreender, rever e ampliar conceitos;

- comunicar-se com desenvoltura;
- formular e resolver problemas;
- tomar decisões;
- desenvolver habilidades estratégicas e conceituais;
- incorporar novas tecnologias.

Fernando Hernandez (1998) afirma que o Currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema, que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

1.6 Considerações finais

Vimos então que, no amplo cenário no qual se insere o Currículo, entram em jogo os citados fatores: a clientela escolar, o cientificismo, as finalidades educacionais e os conteúdos escolares, os princípios orientadores da educação escolar, a produção de materiais curriculares. Além disso, configuram-se o Currículo explícito, o oculto e o nulo; e em seu processo de desenvolvimento o Currículo objetiva-se em fases como o prescrito, o apresentado, o modelado pelos professores, o Currículo em ação, o realizado e o avaliado.

Percebemos também que o Currículo tem sido discutido numa perspectiva processual, que não separa teoria da prática. Trata-se de perspectivas que buscam compreender esses processos de ação, em seus contextos de concretização. A definição de Currículo sugere uma perspectiva teórico-prática que diz respeito aos microespaços sociais de ação, às possibilidades de deliberação dos professores sobre seu próprio trabalho e à compreensão de como o Currículo se converte em cultura real para professores e alunos. Nesse sentido, é necessário entender as diferentes instâncias de objetivação do Currículo de forma a ter, clara, a possibilidade de intervenção e autonomia dos professores.

As discussões apontadas acima nos remetem à importância da compreensão do Currículo como processo de construção e de ação da prática escolar. Prática esta que deve ser entendida como conjunto de ações permeadas por forças políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que se desenvolvem historicamente, dentro de determinadas influências dos grupos vigentes. Embora saibamos da necessidade da contextualização e da discussão do Currículo dentro

de um contexto de diversidades, ele não contempla todos os níveis socioeconômicos e não visa a inclusão, tanto educacional quanto social, dos marginalizados. Defrontamo-nos com propostas que embora, intencionalmente, valorizem esse processo estão muito distantes da efetivação desse compromisso nas salas de aula. Observamos, na maioria das vezes, o discurso da escola inclusiva, dentro de ações de uma escola excludente.¹⁰

Feitas essas considerações partiremos agora para o entendimento do desenvolvimento dos 3º, 4º, 5º e 6º níveis de construção curricular apontado por Gimeno Sacristán (2000), com vistas a um maior aprofundamento das abordagens do processo de ensino, sobre o planejamento e a avaliação escolar.

Passaremos a seguir (Unidade 2) a focar as abordagens: construtivista, sócio-histórica e dialógica, que serviram de pano de fundo para o entendimento das ações de planejamento e avaliação, as quais serão discutidas na Unidade 3.

1.7 Estudos complementares

Filmes:

Os filmes indicados a seguir servem de ponto de partida para diferentes reflexões que podem complementar a discussão sobre o Currículo nas escolas, em especial no tocante às questões: “o que ensinamos?”, “como ensinamos?” e “o que os alunos devem aprender?”.

A sociedade dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Estados Unidos, 1989.

Os escritores da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos, 2007.

Pro dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2006.

O sorriso de Monalisa. Direção: Mike Newell. Estados Unidos, 2003.

Links:

<http://www.educacaoonline.pro.br/art_pesquisa_em_didatica.asp?f_id_artigo=428>

<<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/sumarios/sum44.html#art1.44>>

10 Cf. Meletti (2010). “O trabalho apresenta uma discussão acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Especificamente objetivamos analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares da rede Municipal de Ensino de Londrina – PR”. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5924--Int.pdf>>.

<<http://www.vecam.org/article644.html>>

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>>

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/180>>

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>

UNIDADE 2

Sala de aula: espaço de interações
e aprendizagens?

2.1 Primeiras palavras

Como foi visto anteriormente, a compreensão da Didática no campo do Currículo permitiu o entendimento de questões envolvidas no processo curricular que refletem nas relações em sala de aula, desde a seleção dos conteúdos trabalhados até as abordagens do processo de ensino. Segundo Gimeno Sacristán (2000), é a partir do terceiro nível de Currículo (Currículo moldado pelos professores) que são construídas as interações e aprendizagens dentro de um sistema de seleção de metodologias e conteúdos voltados para os interesses da política vigente e o contexto social. Nesse sentido, é pertinente discorrer, a partir de agora, sobre as abordagens construtivista e histórico-cultural, que vêm permeando as propostas atuais de ensino e, em seguida, discutirmos sobre a abordagem dialógica, vista como um processo de emancipação e criticidade, dentro de uma proposta de educação que vise a formação para uma sociedade que respeite as diferenças.

Assim, ao longo desta unidade, enfocaremos especificamente os processos de ensinar e aprender em sala de aula. O ponto de partida para as discussões abordadas serão as diferentes interações que acontecem na sala de aula; entre alunos e entre professor e alunos.

Afinal, o processo de ensino e de aprendizagem envolve muito mais do que a transmissão de conhecimentos e só pode ser entendido na interação e na relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos.

Para compreender o que acontece na escola, recorreremos a diferentes abordagens pedagógicas, a saber: o construtivismo, a abordagem histórico-cultural e a abordagem dialógica, que têm como referência, respectivamente, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Entendemos que tais abordagens influenciaram e trouxeram grande contribuição ao contexto da Didática atual. Além disso, têm em comum o fato de compreenderem a aprendizagem e o ensino como processos que, antes de tudo, envolvem a interação de sujeitos e as relações entre o sujeito e a realidade.

Nesse percurso, buscaremos analisar de que forma as diferentes abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem auxiliam na análise e na compreensão das relações presentes em sala de aula, e quais as contribuições que trazem para a prática docente, no contexto de uma educação de qualidade, que busque romper com as desigualdades, preconceitos, exclusões e cumpra efetivamente seu papel na democratização da sociedade.

2.2 Problematicando o tema

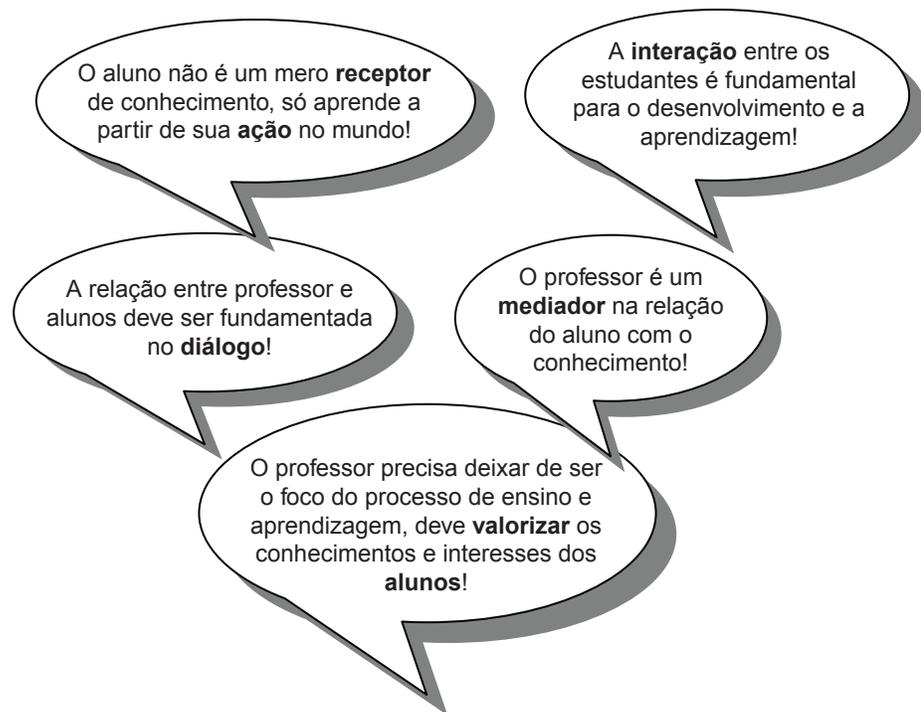


Figura 12 Reflexões sobre a relação professor-aluno.

O leitor, provavelmente, já ouviu algumas dessas ideias, não é mesmo? O que efetivamente significam? Como contribuem para que possamos compreender as diferentes relações que acontecem em sala de aula, a prática docente, as aprendizagens dos alunos e alunas, enfim, os elementos referentes ao processo de ensino e aprendizagem? Essas são algumas das questões que nortearão nosso percurso ao longo desta unidade.

2.3 Texto básico para estudo

2.3.1 Sala de aula: espaço de interações e aprendizagens

Na escola, a sala de aula é o espaço privilegiado dos processos de ensino e aprendizagem. Tais aprendizagens ocorrem por meio das diferentes interações entre os sujeitos que a protagonizam, sejam elas entre professor e alunos ou mesmo entre os alunos. Nesse contexto, muito se aprende e muito se ensina!

Observe a figura a seguir, elaborada a partir de ilustrações das crianças. Levando-se em conta o contexto de sala de aula (Currículo em ação – Currículo realizado, conforme vimos na Unidade 1), que tipo de interações é possível observar? Nessas interações, o que se aprende e o que se ensina, como se

aprende e ensina? Afinal, como será que tais interações e vivências influenciam no processo de ensino e aprendizagem?



Figura 13 Desenhos de um aluno de 6 anos.

2.3.2 Processos de ensino e aprendizagem: diferentes abordagens

Diante das diferentes interações que se estabelecem em sala de aula, como compreender os processos de ensino e aprendizagem? Quais seriam as possibilidades de atuação docente, na busca por uma educação de qualidade, pela aprendizagem efetiva, pela democratização das relações em sala de aula? A seguir, enfocaremos algumas abordagens pedagógicas que podem nos ajudar na compreensão dessas questões.

Antes de qualquer coisa, é preciso enfatizar que essas abordagens possuem algo em comum: o pressuposto de que a aprendizagem e o ensino ocorrem nas interações, nas relações que o(s) sujeito(s) estabelece(m) com o meio e com o outro. Em outras palavras, partem da compreensão de que o conhecimento não é imposto ou transmitido do professor para o aluno, tampouco, por outro lado, consiste no simples desenvolvimento de potencialidades inatas ao ser humano (ver o item “Conhecimento e prática pedagógica”).

Vejamos, assim, o que dizem os autores.

2.3.3 Jean Piaget e a abordagem construtivista

Jean Piaget (1896-1980)

Biólogo e epistemólogo suíço, nasceu em 1896. Interessado desde cedo em História Natural, aos 11 anos publicou um artigo sobre suas observações acerca de um pardal albino. Na Universidade de Neuchâtel, formou-se no curso de Biologia, em 1915, e em 1918, aos 22 anos de idade, doutorou-se em Ciências Naturais. Mudou-se para Zurich, onde atuou como psicólogo experimental até 1919. Foi para a França trabalhar no laboratório de testes de Alfred Binet – psicólogo infantil que desenvolveu testes de QI para crianças. Essa experiência foi fundamental para seu trabalho, passando a partir de então a estudar a mente humana e o desenvolvimento da inteligência.

Em 1921, a convite de Claparède, retornou à Suíça, para atuar como pesquisador no Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra, onde aprofundou seus estudos sobre o pensamento infantil, observando e registrando ações, palavras e brincadeiras das crianças.

Em 1923, casou-se com Valentine Châtenay, com quem, nos anos seguintes, teve três filhos. Grande parte de seus estudos fundamentou-se nas observações e registros que fazia do desenvolvimento cognitivo dos filhos Jacqueline, Lucienne e Laurent.

Lecionou em diferentes universidades europeias e entre 1952 e 1963 foi professor na Universidade de Sorbonne, em Paris. Em 1956, criou e dirigiu o Centro Internacional de Epistemologia Genética, na Faculdade de Ciências de Genebra.

Faleceu em Genebra, em 1980, aos 84 anos, tendo deixado escrito aproximadamente 75 livros e mais de 400 artigos científicos. Dentre suas obras encontram-se *A linguagem e o pensamento da criança* (1923), *Introdução à Epistemologia Genética* (1950), *O juízo moral da criança* (1932), *Biologia e Conhecimento* (1967), além de muitos outros títulos.

A maior parte dos estudos e pesquisas de Piaget foi voltada para a compreensão do desenvolvimento da inteligência dos seres humanos, isto é, como, desde o nascimento até a idade adulta, se desenvolvem as estruturas cognitivas do sujeito, que são a base das operações mentais.

Sua teoria trouxe grandes contribuições ao campo da psicologia, epistemologia e educação. A seguir, abordaremos alguns de seus pressupostos, buscando apontar algumas das implicações e contribuições de suas ideias ao processo de ensino e aprendizagem.

O Construtivismo

Do ponto de vista da relação do sujeito com o conhecimento e, consequentemente, de como se dá a aprendizagem, Piaget defende, a partir de sua teoria, uma postura que denomina construtivista. Segundo o autor, o sujeito constrói seu conhecimento em seu contato com o mundo, em sua ação sobre os objetos, fenômenos, pessoas com os quais interage. Mas como o conhecimento é construído?

O desenvolvimento cognitivo do ser humano, de acordo com Piaget, envolve a construção de estruturas mentais. Assim, a partir de suas vivências e experiências no mundo, os seres humanos constroem tais estruturas, que são a base das operações cognitivas, isto é, do pensamento.

Para Piaget, o desenvolvimento mental orienta-se para o equilíbrio, ou seja, é uma “equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1984, p. 13). Assim o pensamento se desenvolve à medida que novos patamares de equilíbrio adaptativo são alcançados.

Nas ações e interações que realiza com o meio e com outras pessoas, o sujeito depara-se constantemente com desequilíbrios, que fazem com que o ser humano busque novas ações ou novas formas de entender a realidade. Os exemplos citados pelo próprio Piaget permitem uma melhor compreensão de tal processo:

a fome ou a fadiga provocarão a procura do alimento ou do repouso. O encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico. Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará à reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências (PIAGET, 1984, p. 16).

Diante de tais desequilíbrios, que podem ser provenientes de modificações externas ou internas ao sujeito, a tendência do ser humano é buscar novamente o equilíbrio, a adaptação, levando não à volta do equilíbrio anterior, mas a uma nova organização, que passe a atender aos desafios do meio físico e/ou social.

A adaptação, a busca constante pelo equilíbrio psíquico, pode acontecer por meio de dois processos diferentes:

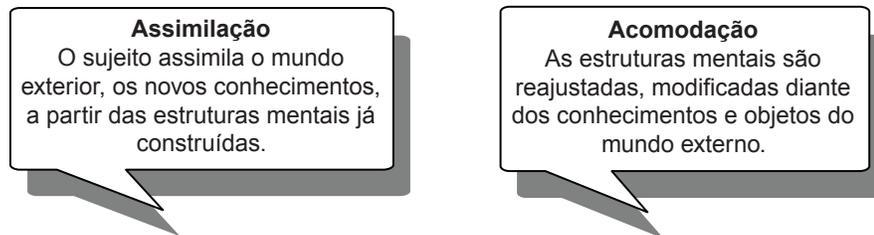


Figura 14 Processos de adaptação do sujeito.

No processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva construtivista de Piaget, é importante que o aluno seja visto como um sujeito ativo, que deve ser autor e construtor do próprio conhecimento. Assim, as atividades realizadas devem priorizar a resolução de problemas, o levantamento de hipóteses pelos alunos e alunas, a busca de novos conhecimentos a partir da ação.

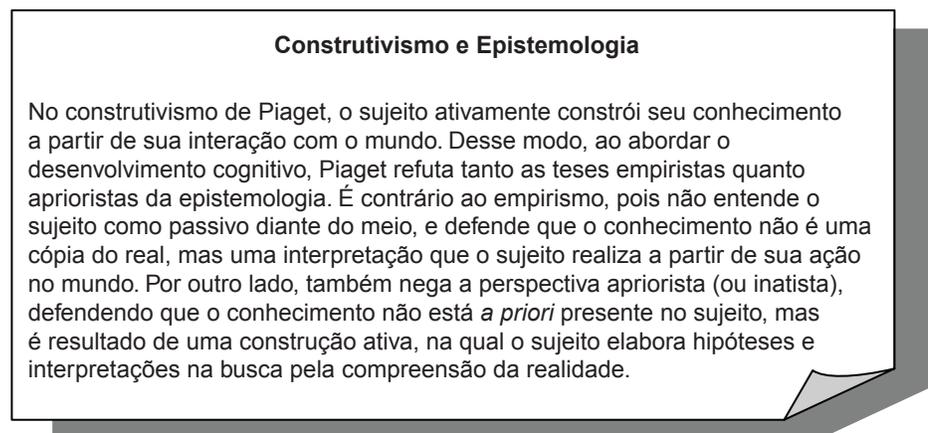


Figura 15 Definições sobre Construtivismo e Epistemologia para Piaget.

Essa forma de encarar as aprendizagens e o processo de ensino atribui grande importância às experiências e conhecimentos dos estudantes, coloca-o como foco do processo.

A ideia de equilibração também traz implicações importantes, uma vez que o desenvolvimento acontece diante dos desequilíbrios e posterior adaptação cognitiva do sujeito. É fundamental que, no processo de ensino e aprendizagem, o professor provoque, sempre que possível, um conflito cognitivo (ocasionando o desequilíbrio), que leve o aluno a questionar-se diante daquilo que já conhece, construindo o conhecimento ao buscar novas formas de interpretar e compreender a realidade.

Estágios do desenvolvimento cognitivo

Até o início do século XX, acreditava-se que o pensamento das crianças obedecia aos mesmos processos e organização do pensamento dos adultos, sendo a diferença entre crianças e adultos, na época, apenas quantitativa. Assim os processos e estruturas cognitivas seriam os mesmos ao longo de toda a vida, ou seja, da mesma forma que as crianças cresceriam em tamanho, também ampliariam a capacidade mental.

A partir de seus estudos, Piaget demonstrou que, embora haja aspectos que se mantenham por toda a vida do ser humano, o pensamento das crianças opera a partir de uma lógica e estrutura distintas daquelas presentes nos adultos, ou seja, a criança pensa de forma diferente dos adultos. Ao longo da vida, o pensamento se desenvolve não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente; a inteligência humana passa por diferentes estágios, ampliando-se não por acréscimos, mas por toda uma reorganização das estruturas cognitivas e das operações mentais.

Em termos de funcionamento, Piaget afirma que há funções constantes, presentes tanto nas crianças quanto nos adultos; é o processo de equilíbrio, visto anteriormente, que orienta o funcionamento mental em todas as idades. Entretanto, nas diferentes fases da vida, as explicações elaboradas pelo sujeito em contato com o mundo externo, as formas de pensamento, isto é, as estruturas a partir das quais este opera, variam de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual, que segue estágios sucessivos.

Não é nosso intuito aqui aprofundar nossas discussões a respeito dos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget. Apenas em linhas gerais, o autor identifica quatro diferentes estágios ou períodos, que correspondem ao surgimento de diferentes estruturas mentais na criança:

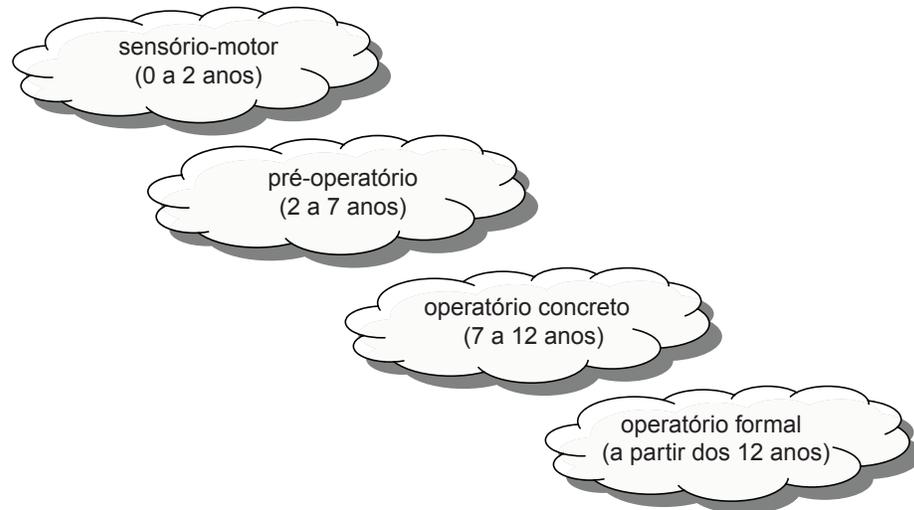


Figura 16 Estágios das estruturas mentais das crianças para Piaget.

Estrutura e Funcionamento

Para Piaget, o funcionamento do pensamento é o mesmo ao longo da vida. Ocorre por meio do processo de equilíbrio (assimilação e acomodação). Já as estruturas, que se relacionam ao conhecimento construído, variam em estágios sucessivos, conforme as diferentes idades do sujeito. Assim, um mesmo fenômeno, objeto ou conhecimento pode ser interpretado pela criança de diferentes formas, a depender de seu estágio de desenvolvimento.

Figura 17 Definições sobre Estrutura e Funcionamento para Piaget.

Apesar de inúmeras críticas que Piaget recebeu e vem recebendo a respeito da linearidade e universalidade dos estágios de desenvolvimento cognitivo, não podemos negar que seus estudos trouxeram importantes contribuições para a compreensão do pensamento das crianças e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem.



Figura 18 “Menino mergulhando” – desenho de um aluno de 6 anos.

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, é imprescindível levar em conta as diferentes interpretações que estes fazem do mundo e da realidade. As soluções incorretas, incompletas ou distorcidas também devem ser consideradas. Ao compreender a “lógica” de cada estudante, o professor terá melhores condições de acompanhar os alunos, de propor atividades e formas de intervenção para a efetiva aprendizagem.

Ao compreender que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de estágios – e que, desse modo, o pensamento dos adultos difere do pensamento das crianças – temos uma nova forma de encarar, por exemplo, os “erros” cometidos pelas crianças em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o “erro” deixa de ser algo indesejado – compreendido como uma falha no processo de aquisição do conhecimento – e passa a fornecer pistas ao educador sobre o processo de aprendizagem e pensamento dos alunos e alunas. Ao pressupor um sujeito ativo, conforme vimos anteriormente, a construção de hipóteses pelos alunos passa a ser elemento importante do trabalho pedagógico e, nesse percurso, é fundamental (e inevitável) que os alunos “errem”.

Pois a aprendizagem, a construção do conhecimento, será resultado de uma elaboração ativa e subjetiva, e não simplesmente da reprodução de processos, técnicas e saberes padronizados e predeterminados, e passa a ser feita a partir do processo de aprendizagem, de construção do conhecimento.¹¹ Especificamente sobre avaliação, dentro do contexto da abordagem construtivista de Piaget, podemos recorrer a Mizukami (1986), que postula:

Uma das formas de se verificar o rendimento é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais, etc. O controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se

principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas (MIZUKAMI, 1986, p. 82-83).

Cooperação e autonomia

Muitos dos estudos de Piaget voltavam-se ao desenvolvimento moral do ser humano e dos processos psicológicos envolvidos na construção da autonomia. O conceito de autonomia, em Piaget, está vinculado à capacidade do ser humano em regular seu comportamento e suas relações a partir da cooperação e da reciprocidade e, inclusive, participando coletivamente da construção de regras e não simplesmente obedecendo a regras impostas. A autonomia aparece em contraposição à heteronomia: o sujeito heterônomo necessita de uma regulação externa, e as regras a serem seguidas e respeitadas são colocadas por outrem.

O sujeito moral e intelectualmente autônomo deve ser capaz de compreender diferentes pontos de vista, deve, portanto, libertar-se do egocentrismo. Deve ser capaz de comparar suas próprias ideias e valores aos de outras pessoas e, a partir de então, estabelecer critérios de justiça e igualdade que podem, inclusive, diferir dos critérios impostos pela sociedade ou pelo grupo. O sujeito, portanto, deve ser capaz de estabelecer relações de reciprocidade, e é nesse ponto que Piaget considera as relações de cooperação como forma de buscar o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Egocentrismo e Descentração

Para Piaget, uma das características fortemente presentes na criança pequena é o chamado egocentrismo: a criança compreende a realidade apenas de seu próprio ponto de vista, apresentando dificuldades para se colocar no lugar do outro, e entender o que as outras pessoas pensam, sentem ou como lidam com o mundo. Ao longo do desenvolvimento, é importante que a criança passe pelo processo de descentração, isto é, de libertação de seu egocentrismo, passando, aos poucos, a compreender-se como sujeito na relação com o outro, capaz de conviver solidária e cooperativamente, compreender e considerar a perspectiva de outras pessoas, cooperar (co-operar). Só assim, segundo o autor, alcança-se a autonomia moral e intelectual.

Figura 19 Definições sobre Egocentrismo e Descentração para Piaget.

Piaget define o conceito de cooperação como sendo “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET apud ARAÚJO, 1996, p. 107). A partir dessa definição, vemos que, na escola, a interação do educando com seus pares possibilita a construção das relações de cooperação.

Segundo Piaget, a cooperação que ocorre entre duas ou mais crianças em interação é tão importante para a constituição do conhecimento quanto a intervenção feita por adultos, se imaginarmos uma sala de aula, por exemplo. As situações de discussão entre pares possibilitam uma troca de pontos de vista, favorecem a descentração (movimento que favorece a superação do egocentrismo) e são tidas por Piaget como um importante meio de estimular a formação do espírito crítico e do pensamento objetivo da criança.

Piaget identifica dois tipos de interação social que, conforme veremos, podem ou não favorecer a autonomia. Em primeiro lugar, há as relações sociais pautadas no respeito unilateral. Esse respeito, o único no qual geralmente se pensa, implica em uma relação de desigualdade entre o indivíduo que respeita e o que é respeitado. Consequentemente essa situação leva a uma coação do superior sobre o inferior, caracterizando uma relação social de coação. Em segundo lugar, há uma forma de relação social regulada pelo respeito mútuo, na qual os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Tal respeito não implica em coação, mas caracteriza uma relação social de cooperação. Sintetizando:

O *respeito unilateral* pressupõe uma relação de desigualdade, entre um sujeito que impõe as regras e exige respeito e o outro que deve obedecer e respeitar.

Favorece a *heteronomia* (regras impostas por outrem).

Exemplo: o professor define e impõe as regras, o aluno deve apenas obedecer, sem questionar ou argumentar.

O *respeito mútuo* pressupõe relações de cooperação (relação entre iguais, em que todos respeitam e são respeitados).

Favorece a *autonomia* (regras construídas coletivamente, levando em conta diferentes pontos de vista).

Exemplo: ao dialogarem sobre um problema, as crianças chegam de forma colaborativa a um acordo, que todos devem respeitar.

No contexto de sala de aula, portanto, em busca do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, o que deve prevalecer são as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo. Isso significa, por exemplo, incentivar a relação entre pares, de uma forma que seja positiva, isto é, garantindo que os conflitos sejam problematizados, discutidos, buscando-se formas de superar as relações de desrespeito, violência, preconceito, discriminação e injustiças. Nesse processo, o professor tem papel fundamental: auxiliar as crianças na construção

das relações cooperativas, pautadas no diálogo, na troca de ideias, na compreensão do ponto de vista do outro.

As ideias de Piaget acerca da cooperação, autonomia e respeito mútuo auxiliam também para (re)dimensionarmos a própria relação professor-aluno. Uma relação autoritária (na qual quem manda é o adulto, o docente) abre espaço para situações de injustiça, de exclusão; os alunos não são ouvidos, seus interesses e opiniões são deixados em segundo plano, pois a ênfase é posta nas regras estabelecidas pelo professor, que deve ser respeitado (mas que não necessariamente precisa respeitar os estudantes!). É evidente que uma relação autoritária, baseada no respeito unilateral, no medo e na punição irá contribuir com a heteronomia dos alunos. A busca por sujeitos autônomos, que sejam capazes de conviver em consonância com princípios como justiça, igualdade, cooperação, passa necessariamente pela construção de uma relação entre professor e aluno que seja também cooperativa, democrática.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais conceitos da Abordagem Construtivista.

Quadro 1 Síntese dos principais conceitos da Abordagem Construtivista.

Conceito	Implicações no ensino e aprendizagem
Construtivismo	<ul style="list-style-type: none">• Quem constrói o conhecimento é o próprio aluno ou aluna, a partir de sua ação sobre os objetos e problematização daquilo que se quer ensinar.• Os interesses e conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em conta no planejamento e ensino dos conteúdos.• O aluno deve ser levado ao conflito cognitivo, questionando aquilo que já conhece e sua forma de interpretar o mundo.• A aprendizagem não se dá pela transmissão de conhecimentos prontos, mas pelo processo individual de construção.
Desenvolvimento em estágios	<ul style="list-style-type: none">• A criança elabora suas próprias hipóteses, interpreta o mundo do seu jeito, e sua compreensão traz pistas para que o professor saiba como intervir.• Ao invés de serem descartados e tomados como “não aprendizagem”, os erros dos alunos devem ser encarados como parte do próprio processo de construção do conhecimento.• A avaliação da aprendizagem, ao invés de exigir a reprodução de determinado conteúdo, abre espaço para que cada criança expresse sua compreensão.

Conceito	Implicações no ensino e aprendizagem
Cooperação e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • As relações entre “iguais” são fundamentais para que a criança aprenda a compreender o ponto de vista das outras pessoas, construindo relações mais justas e solidárias, e favorecendo o desenvolvimento de um pensamento mais complexo. • O professor deve ser respeitado e, ao mesmo tempo, respeitar seus alunos e alunas, sem simplesmente impor as regras, mas abrindo-as à discussão, ao questionamento e à construção coletiva.

2.3.4 Lev Vygotsky e a abordagem histórico-cultural

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky nasceu em 1896 – mesmo ano de nascimento de Piaget – na cidade de Orsha, Bielo-Rússia.

Em 1917 graduou-se na Universidade de Moscou, especializando-se em literatura.

Entre 1917 e 1923, lecionou literatura e psicologia em uma escola em Gomel. Nesse período, criou também um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores.

Mudou-se para Moscou em 1924, quando passou a dedicar-se efetivamente à psicologia evolutiva, à educação e à psicopatologia. A partir desse momento, concentrou-se nessas áreas e produziu diversas obras até sua morte prematura.

Faleceu em 1934, aos 37 anos, vítima da tuberculose.

Durante muito tempo, devido principalmente a tensões políticas entre a ex-URSS e os EUA, o trabalho de Vygotsky permaneceu desconhecido para grande parte do mundo ocidental. Apenas após o final da Guerra Fria é que seus trabalhos começaram a ser revelados.

Vygotsky foi um dos principais representantes da abordagem histórico-cultural. A abordagem tem esse nome porque compreende o ser humano dentro de uma cultura determinada, no contexto de uma história social da humanidade. Seus estudos, tendo como base filosófica o materialismo dialético (de Marx e Engels), trazem importantes elementos ao processo de ensino e aprendizagem, a partir de sua compreensão acerca do desenvolvimento e constituição do ser humano e do processo de aprendizagem do sujeito.

A seguir, apresentaremos alguns de seus principais conceitos, bem como as repercussões de tais ideias no campo da educação.

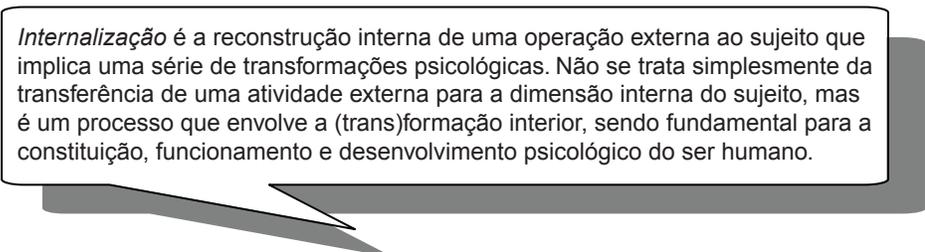
O ser humano e o meio sociocultural: o processo de internalização

Um dos grandes objetivos dos estudos de Vygotsky era o de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 25).

A teoria de Vygotsky atribui importância fundamental ao meio sociocultural na constituição e no desenvolvimento do ser humano. Foi o primeiro psicólogo a estudar de que forma a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, isto é, de que forma cada sujeito se constitui a partir dos elementos do meio social e cultural, considerando que os aspectos tipicamente humanos só são possíveis por conta da cultura, da história e da sociedade, das interações entre os sujeitos. Segundo esse autor, as funções psicológicas tipicamente humanas (funções mentais superiores) são de natureza social, ou seja, originam-se nas interações do indivíduo com o meio social e cultural.

Desse modo, Vygotsky entende que não é possível considerar aprendizagem e nem desenvolvimento, isto é, não é possível compreender o ser humano sem levar em conta seu contexto, o meio histórico, social e cultural em que se encontra. O sujeito é, dessa forma, um ser social e cultural, determinado pelas relações sociais que estabelece: o ser humano se faz nas interações, mais do que simplesmente na ação.

Vygotsky considera que o desenvolvimento humano se dá em um movimento que vai do social para o individual, isto é, aparece inicialmente no plano interpessoal (entre pessoas) e posteriormente no plano intrapessoal (relativo ao próprio sujeito). Vygotsky dá a esse processo o nome de internalização.



Internalização é a reconstrução interna de uma operação externa ao sujeito que implica uma série de transformações psicológicas. Não se trata simplesmente da transferência de uma atividade externa para a dimensão interna do sujeito, mas é um processo que envolve a (trans)formação interior, sendo fundamental para a constituição, funcionamento e desenvolvimento psicológico do ser humano.

Figura 20 Definições sobre Internalização para Vygotsky.

A forma como Vygotsky encara o ser humano e seu processo de desenvolvimento traz algumas questões para pensarmos a educação e, mais especificamente, o processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, é importante compreender que o ser humano não é isolado e que ninguém aprende sozinho, e sim nas relações interpessoais que estabelece. Dessa forma, as interações que acontecem na escola (entre alunos, entre professor e aluno, etc.) são fundamentais para a constituição dos sujeitos e para a aprendizagem.

Outro ponto a se destacar é a ideia de que o sujeito não pode ser encarado de forma desvinculada da cultura. Dessa forma, compreender os alunos e alunas e também os profissionais da educação como sujeitos inseridos em uma cultura, em um contexto histórico, é de fundamental importância. Nesse sentido, o trabalho pedagógico e, inclusive, os conteúdos trabalhados na escola devem ser pensados levando-se em conta a realidade dos alunos e alunas, da escola, do contexto histórico, social e cultural. Isso porque a aprendizagem dos estudantes não se inicia apenas na escola, pois as relações e interações que estes estabelecem em outros espaços são também possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de constituição psíquica e apreensão de conhecimentos. Além disso, retomando as ideias discutidas na Unidade 1, vemos que esse é um ponto importante: as considerações de Vygotsky nos levam à compreensão de que a própria seleção dos conteúdos do Currículo deve ser encarada dentro de um determinado contexto social e histórico.

Contudo, para Vygotsky, é a escola a instituição responsável pela transmissão dos conteúdos e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Segundo Vygotsky, é apenas na escola que os indivíduos têm acesso ao conhecimento sistematizado, científico, que difere dos conhecimentos aprendidos na vida cotidiana e possibilita a construção de funções mentais superiores mais complexas. Dessa forma, a abordagem histórico-cultural enfatiza a intervenção pedagógica intencional, atribuindo à escola e ao docente uma função social imprescindível e insubstituível na constituição dos seres humanos e das sociedades.

Mediação e linguagem

De acordo com Vygotsky, o ser humano não tem acesso direto aos objetos do conhecimento. Dessa forma, todas as ações e funções mentais são mediadas, isto é, fazem uso de elementos auxiliares no desenvolvimento das atividades. O processo de mediação é uma das bases da teoria de Vygotsky, que destaca a existência de dois tipos de mediadores: o instrumento e o signo.

Os *instrumentos* são utilizados nas ações dirigidas para o controle e domínio da natureza (por exemplo, uma enxada). São os condutores da influência humana sobre o meio, sendo orientados externamente e promovendo mudanças nos objetos.

Os *signos* são mediadores que atuam no plano psicológico, sendo, portanto, orientados internamente ao indivíduo. Desse modo, não ocasionam mudanças no objeto da operação, já que são mediadores das atividades internas para o controle do próprio sujeito.

Figura 21 Definições sobre instrumentos e signos para Vygotsky.

Mediação

A partir da ideia de mediação, Vygotsky compreende que o conhecimento não é apreendido diretamente pelo indivíduo, nem é resultado de uma ação deste sobre a realidade, mas é construído na mediação com outros sujeitos: é a ideia do *outro social*, que faz a mediação entre o sujeito e o conhecimento, e pode ser uma pessoa, mas pode ser também um objeto, um elemento do ambiente ou da cultura. Nesse ponto, vemos, mais uma vez, a importância que este autor atribui às interações sociais e ao meio social e cultural: a aprendizagem não é vista como um processo isolado do sujeito, mas sim mediado pelas interações que estabelece com o meio.

No âmbito da educação e da escola, o processo de mediação é fundamental para compreendermos a importância da atuação do docente, pois é papel do educador constituir-se como o mediador da relação entre os alunos e os conhecimentos sistematizados. Assim, uma vez que o acesso aos conhecimentos e à aprendizagem do ser humano não acontece espontaneamente, o processo de ensino e aprendizagem só ocorre com a intervenção intencional e planejada do docente: seu papel, aqui, é fundamental!

Para Vygotsky, a aprendizagem, tida como processo que impulsiona o desenvolvimento, como veremos mais adiante, ocorre sempre na interação, de modo que dois aspectos são apontados como essenciais nesse processo.

O primeiro deles é justamente a presença do outro social, conforme colocamos anteriormente. O segundo é a existência da linguagem, mediando essa interação. Assim, a linguagem, segundo Vygotsky, sintetiza toda a produção cultural da humanidade ao longo da história, sendo considerada como o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções mentais superiores. A importância da linguagem está no fato de esta ser indissociável do processo de aprendizagem.

A linguagem permite ao ser humano formular conceitos, e são esses conceitos, sistematizados, elaborados historicamente pela humanidade, que devem ser trabalhados na escola. Nesse ponto, Vygotsky distingue a existência dos *conceitos cotidianos* e a dos *conceitos científicos*.

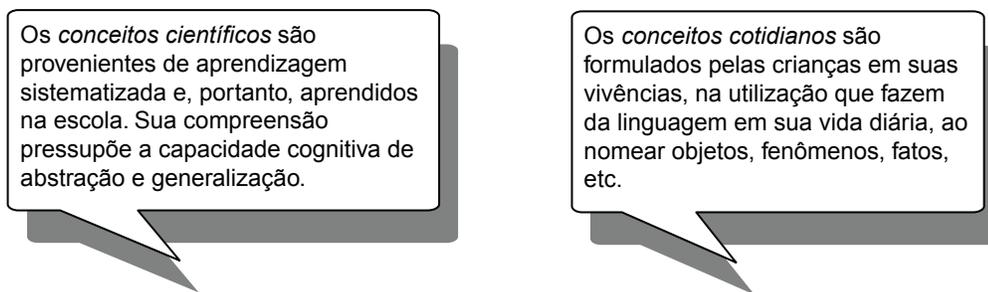


Figura 22 Distinção entre conceitos científicos e conceitos cotidianos para Vygotsky.

A função social da escola é justamente a de trabalhar com os conceitos científicos, em sua forma sistematizada. O meio escolar deve ser visto como um lugar social privilegiado para a aprendizagem dos conceitos científicos, pois, por meio das interações estabelecidas, a criança tem a possibilidade de relacionar suas vivências e seus conceitos cotidianos ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente.

Desenvolvimento e aprendizagem: zona de desenvolvimento proximal

A forma como Vygotsky encarava o desenvolvimento e a aprendizagem merece especial destaque, sobretudo para ressaltarmos as contribuições de sua teoria na compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo esse autor, aprendizagem e desenvolvimento são dois processos diferentes, mas, ao mesmo tempo, profundamente inter-relacionados.

De acordo com sua teoria, o nível de desenvolvimento de um sujeito, antes de configurar-se como um ponto estável, deve ser visto como um intervalo amplo e flexível. Esse intervalo corresponde ao que o autor denomina zona de desenvolvimento proximal (ou ZDP), definida por Vygotsky (1998) como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Desenvolvimento real e potencial

Vygotsky distingue dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O *desenvolvimento real*, efetivo, corresponde às funções mentais já consolidadas na criança, aos processos já efetivamente aprendidos e internalizados. Refere-se a tudo aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, de modo independente.

O *desenvolvimento potencial* determina-se por tudo aquilo que a criança é capaz de realizar com auxílio de outras pessoas, adultos ou crianças. São as funções mentais ainda em processo de maturação, que estão em vias de se consolidar.

Ainda de acordo com o autor: “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Para Vygotsky, o processo responsável por desencadear este “deslocamento” na zona de desenvolvimento proximal é justamente a aprendizagem. Dessa forma, é por meio da aprendizagem – que se dá nas interações sociais – que acontece o desenvolvimento do sujeito, ou seja, *é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento*. Nesse sentido, fica mais uma vez evidente a importância que Vygotsky atribui ao meio social e cultural: é a partir das relações com as outras pessoas, com a sociedade e a cultura, mediadas pela linguagem (conforme vimos anteriormente) que o sujeito é capaz de aprender e só assim é possível o desenvolvimento humano.

Vemos, assim, que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz implicações diretas ao campo educacional, sobretudo para a atuação docente. Nesse sentido, o papel do professor é o de provocar o desenvolvimento dos alunos, levando-os à aprendizagem dos conhecimentos, habilidades e funções mentais que estão em processo de maturação. Isso acontece quando o professor propõe intervenções na ZDP de cada estudante, isto é, pensa no ensino, tendo como ponto de partida aquilo que os estudantes são capazes de fazer com auxílio.

Segundo Vygotsky, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento dos estudantes e, portanto, é na ZDP que o docente deve atuar, provocando a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Deve-se ter um cuidado especial com relação à avaliação da ZDP dos alunos e alunas. É preciso que o docente tenha consciência de que o nível de desenvolvimento potencial difere entre os estudantes, de modo que a intervenção a ser feita com cada aluno deve ser diferente e adequada ao sujeito. O nível de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que o sujeito é capaz de fazer com auxílio, indica o máximo que a criança é capaz de realizar num determinado momento. Quando uma habilidade ou conhecimento está fora da ZDP, além do nível de desenvolvimento potencial, a criança não será capaz de aprender, ou o fará de forma falha ou incorreta.

Quadro 2 Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem para Vygotsky.

Conceito	Implicações no ensino e aprendizagem
Internalização	<ul style="list-style-type: none"> • As interações entre os sujeitos são fundamentais para que haja aprendizagem. • No planejamento e ensino dos conteúdos escolares, o professor deve levar em conta o contexto cultural e social de seus alunos e alunas, pois não é possível considerar desenvolvimento e aprendizagem sem considerar o meio histórico, cultural e social.
Mediação	<ul style="list-style-type: none"> • O docente é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é o mediador da relação entre a criança e o conhecimento a ser aprendido. • Ninguém aprende sozinho, é preciso do auxílio das interações para que haja aprendizagem.
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • A escola é fundamental para que as crianças tenham acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade. • No ensino dos conteúdos, é preciso que o professor leve em conta o que a criança já conhece, os conceitos que já construiu em suas vivências fora da escola.
Zona de desenvolvimento proximal	<ul style="list-style-type: none"> • Não basta ao professor avaliar e observar o que a criança é capaz de fazer sozinha, mas também estar atento ao que a criança já é capaz de fazer com o auxílio de outras pessoas. • O ensino deve ser focado nos conhecimentos e habilidades que a criança está desenvolvendo, isto é, no que ela é capaz de fazer com auxílio, pois é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento do sujeito.

2.3.5 Paulo Freire e a abordagem dialógica¹²

Paulo Freire é, no campo da educação, um autor de referência mundial. Seu método e sua preocupação com o oprimido em *Pedagogia do oprimido*, além das obras *Pedagogia da libertação* e *Pedagogia da esperança*, revelam a busca por uma educação emancipadora, que considere o diálogo e a participação consciente dos alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem. Sua abordagem busca lutar contra os preconceitos, a passividade, a arrogância intelectual, com vistas à efetiva transformação social. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o ser humano se reconheça como sujeito e produtor de sua história.

A seguir, apresentamos alguns dos princípios fundamentais da obra de Paulo Freire, buscando apontar de que forma a abordagem dialógica pode ser estruturada e trabalhada na sala de aula.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997)

Paulo Freire nasceu em Recife, a 19 de setembro de 1921. Faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. É o mais reconhecido educador brasileiro, e suas obras foram traduzidas para mais de dezoito línguas. A tônica de seu trabalho orientou-se, em grande medida, nas ações voltadas para a educação popular. Estudou Direito, mas não se formou. Grande estudioso de filosofia e da linguagem. Doutorou-se em Filosofia e História da Educação (1959), com a tese *Educação e Atualidade Brasileira*. Foi professor de língua portuguesa, e também diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, momento no qual deu início ao método que ficou conhecido como método Paulo Freire.

Nos anos 1960 era uma das principais vozes dos movimentos de educação popular, principalmente do Movimento de Cultura Popular, projetado pela campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* e a *Campanha de Alfabetização de Angicos* (alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias), ambas no Rio Grande do Norte, e coordenou o Programa Nacional de Alfabetização (Governo Goulart).

Com a ditadura militar foi preso e posteriormente exilado, retornando ao Brasil somente em 1980.

Em São Paulo foi Secretário Municipal de Educação na gestão Luiza Erundina.

¹² Para saber mais sobre a vida e a obra de Paulo Freire, consulte o site do centro de referência Paulo Freire (Instituto Paulo Freire), disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/WebHome>>.

Participou dos Programas de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa por 27 universidades.

Suas principais obras são: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da libertação*, *A importância do ato de ler*, *Extensão e Comunicação*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*.

Diálogo no processo de ensino e aprendizagem: horizontalidade das relações

Paulo Freire estabeleceu, nos anos 1940, uma crítica ao sistema educacional que, segundo ele, se sobrepunha à sociedade por se caracterizar como centralizador, autoritário, de caráter meramente assistencialista. O educador defendia que a falta de entrosamento do processo educativo com a realidade contribuía para reforçar a passividade e a total ausência de diálogo.

Freire criticava a educação realizada de forma verticalizada, na qual o docente é o detentor dos saberes, enquanto aos alunos e alunas resta a passividade para receber os conhecimentos transmitidos.

A *pedagogia dialógica* proposta por Paulo Freire vai além da concepção de formação e instrução intelectual da pedagogia tradicional e, nesse sentido, rompe com a ideia de que o professor deve ser o agente principal do processo educativo. Para esse autor, ensinar e aprender são partes de um mesmo processo e realizam-se por meio da interação entre educador e educando, ambos tidos como protagonistas da mesma situação. Nesse sentido, o educando não é tomado como tábula rasa ou receptáculo de informações. O educador também é aprendiz, e é de sua responsabilidade auxiliar o educando no reconhecimento de suas potencialidades, garantindo que o indivíduo reconheça sua historicidade e, dessa forma, se perceba como sujeito histórico.

A pedagogia dialógica implica na construção do diálogo, ato essencial, que só pode ocorrer entre iguais. Essa igualdade afirma-se por meio do estabelecimento de relações horizontais, nas quais tanto educador quanto educando aprendem e ensinam.

Nesses termos, o processo de aprendizagem realiza-se horizontalmente, na medida em que o educador ensina e aprende. Da mesma forma, o educando aprende ao mesmo tempo em que ensina ao educador sua identidade cultural, seus saberes práticos.

Desse modo, o processo educativo é ferramenta que revela o “mundo” e permite ao educando apropriar-se desse mundo, que é construído a partir da

comunhão com outros seres humanos, diante da relação de ensinar e aprender, que está além dos muros da escola.

A prática de tal orientação permite a interação entre os saberes do educando e do educador, na qual o processo educativo é realizado em sua dimensão cooperativa e solidária.

Para Freire (2005), o diálogo constitui-se no encontro entre seres humanos, que não somente estão no mundo, mas são o mundo, isto é, são

mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2005, p. 91).

O ato de dialogar permite que os seres humanos transformem suas relações e interações, sendo que

o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2005, p. 91).

Freire (2005) afirma ainda que “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p. 91). No processo de ensino e aprendizagem, o diálogo não deve ser reduzido a um ato de depositar as ideias de um sujeito ao outro, tampouco é a mera troca de ideias, mas sim a ferramenta essencial para a construção do conhecimento.

Figura 23 Diálogo e Interação para Paulo Freire.

Portanto, a possibilidade para a apreensão do real, para a compreensão do ser humano e sua dimensão histórica, deve ser construída na horizontalidade das relações entre educador e educando, relação que tem por objetivo maior permitir a este a leitura do mundo, do contexto, de seu entorno e, acima de tudo, de sua historicidade.

Assim, além de promover o conhecimento técnico, a educação deve buscar também o entendimento e o questionamento da realidade, do entorno social do educando, das representações de mundo. Dessa forma, o aluno passa a reconhecer-se enquanto sujeito de sua história, compreendendo seu papel social e político de agente e *inventor-interventor* do mundo, que não está pronto e acabado, mas sendo construído cotidianamente em todas as relações e interações dos sujeitos históricos. Para Paulo Freire, a história é um processo que ocorre na relação e, por isso, a história é um processo que se dá na relação entre os seres humanos, que precisam uns dos outros para afirmar e reafirmar sua própria história.

Leitura de mundo e leitura da palavra

Segundo Paulo Freire, podemos ler o mundo mesmo sem conhecer as palavras. Da mesma forma, podemos ler as palavras sem ler o mundo: o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 32).

Nas palavras do próprio autor, “a leitura de mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1982, p. 11), porque está presente em toda nossa vida social, é nossa experiência de vida. Antes de aprendermos a técnica da escrita, já temos um conhecimento da realidade, apreendida na vivência cotidiana de nossas práticas sociais.

Historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois o revelaram e a seguir escreveram as palavras. Assim, “começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo” (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 17). O apossar-se do mundo pelas mãos fez e faz com que a leitura de mundo seja baseada nas experiências de vida – que precedem, portanto, a leitura da palavra.

Na pedagogia dialógica, leitura de mundo e leitura da palavra devem ser vistas de forma articulada, porque é dessa simbiose de leituras que o educando pode forjar sua representação de mundo, suas percepções e reconhecer seu papel social, histórico, cultural e político de agente e interventor da sociedade. A concepção dialógica propõe, *grosso modo*, revelar o mundo.

Assim sendo, essas leituras – de mundo e a técnica de ler as palavras – devem ser permeadas pela dimensão crítica. O leitor crítico para Freire é aquele que recria o que lê, reescreve o assunto a partir de seus próprios critérios. Somente a *leitura crítica* pode desvelar os problemas sociais, porque permite a leitura para além do texto, isto é, enxergar o contexto, a realidade social.

A articulação entre as leituras – *do mundo e das palavras* – faz com que a aprendizagem seja um *ato político*, porque permite o reconhecimento do educando no mundo, na completude de suas relações sociais. Nesse sentido, a educação estende-se para além do ensinar a decodificação do código linguístico, mas cumpre o papel político de situar o educando em suas relações sociais, com outros homens.

Figura 24 Proposições sobre as concepções dialógicas de Paulo Freire.

A aprendizagem requer a reelaboração, o descobrimento da conexão entre o texto e o contexto, e também a vinculação destes com o contexto do indivíduo, ou seja, do leitor. A partir desse aprendizado é possível pensar na transformação social por meio da educação.

Educação para emancipação

Freire vislumbrava a possibilidade de conscientização e emancipação dos educandos, o que poderia ser desenvolvido por meio do processo educativo dialógico. Assim, a educação, segundo Freire, é sempre um ato político, que tem a capacidade de contribuir para com a autonomia, a luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades.

Este é um aspecto de sua abordagem que se contrapõe à pedagogia de cunho tradicional, na qual a educação é transfigurada como uma ação neutra e não intencional. Tal perspectiva, reducionista para Freire, apenas contribuía para a manutenção da degradação humana.

Perceber a ação educativa em sua dimensão política com vistas à transformação social é entender que a “[...] educação tem a qualidade de ser política, dimensão essa que modela o processo de ensinar e aprender. A educação é política e a política tem educabilidade” (FREIRE & SHOR, 1987, p. 75).

Podemos afirmar que, na medida em que vincula a ação educativa à emancipação do ser humano e seu reconhecimento enquanto sujeito histórico, a pedagogia dialógica busca a transgressão, em sua acepção positiva, entendida como o rompimento com a ordem social estabelecida, na qual alguns sujeitos possuem voz e outros são emudecidos pelas relações de dominação e desigualdade.

Freire, assim, buscava reverter essa situação, alegando que, por meio da educação, os seres humanos poderiam libertar-se das relações autoritárias e desiguais que vivenciavam na sociedade.

Dessa forma, segundo o que nos traz o autor, o saber adquirido na escola não deve ter um fim em si mesmo e sim ser um instrumento de luta pela transformação social. A escola, nesse sentido, deve permitir a realização do pluralismo das ideias, sendo, portanto, democrática e comprometida com a perpetuação de valores democráticos.

Para projetarmos a transformação social pela educação, faz-se necessário compreendê-la em seu caráter contraditório, isto é, como produto social que se articula a um ideal social, aos valores que se pretende reproduzir, à sociedade que se pretende manter.

Mas, conforme colocado anteriormente, deve ser percebida como instrumento de criação e recriação, portanto, emancipadora e transgressora. O ato de conhecer é um movimento dialético, que vai da ação à reflexão, e desta a uma nova ação.

Assim, para Freire, a conscientização é construída no contexto da ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis. Logo, envolve ação, e isto implica em tomar

posse da realidade por diversos ângulos. Nessa direção, Freire (1980) assim se expressa: “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).

Primado da conscientização

O educador deve permitir e garantir aos educandos a apreensão da realidade para além de sua imediatividade, sua dimensão espontânea deve ser superada pela dimensão crítica. Assim sendo, educar conscientemente – isto é, conscientizar – é passar da esfera espontânea da apreensão da realidade para a esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume sua posição de sujeito.

Nesse percurso, a curiosidade epistemológica é fio condutor da conscientização entendida como o processo em que o homem apreende a realidade e a toma como algo concreto, produto de suas ações e interações. A conscientização do educando caminha junto ao processo educativo garantindo que o processo de ensino e aprendizagem não se reflita em um processo mecânico de mera memorização.

A educação deve ser permeada por perguntas para promover a criatividade, por isso é fundamental que o educador ensine, aos educandos, a perguntar, problematizar, questionar, na tentativa de permitir uma visão para além do que está escrito.

Assim, poderá evidenciar os conteúdos e demonstrar, portanto, que o conhecimento não é dado pronto e acabado, mas é construção e reconstrução, tal como a vida cotidiana.

Para Freire, só é possível vislumbrar uma educação comprometida com a democracia dentro de um processo educativo que respeita o educando como sujeito do conhecimento, porque estimula seu autorreconhecimento, clarifica sua consciência e não a domestica, não a resume à memorização, mas substitui o processo de passividade e a relação de autoridade do educador diante do processo educativo. É uma prática em que os sujeitos envolvidos possuem saberes que se completam mediados pelo diálogo e pela horizontalidade da relação; o educador estimula a atividade crítica do educando.

Vale ressaltar que a base da dialogação, para Freire, é amor aos homens e ao mundo; sem esse sentimento não há possibilidade do diálogo e, dessa forma,

não é possível pronunciar o mundo, e sem o ato da pronúncia é impossível ao homem entender o sentido da participação na vida comum.

Prática docente emancipadora

De acordo com Freire (1997), ensinar não é somente transferir conhecimentos, mas promover as possibilidades para sua construção. Para o autor não há docência sem discência, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Uma das tarefas do educador, na sua prática pedagógica, é desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade dos alunos e alunas. Essa ação não se esgota na transferência de conteúdos, mas aprofunda as possibilidades do que é aprender. Isso implica ou exige a presença de educadores críticos, criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes.

Ao ensinar, o professor precisa respeitar os saberes dos educandos e discutir com os mesmos a importância de relacionar essas aprendizagens com o ensino dos conteúdos. Ensinar também exige do professor uma postura crítica, que deve estar ao lado de uma formação ética e estética.

Segundo Freire (1997), ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, seja de raça, de classe, de gênero ou qualquer outra.

A função do professor envolve um movimento dinâmico que exige reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ou seja, a sua prática pedagógica é desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade nos alunos, contribuindo para a emancipação e para a cidadania.

Retomando a abordagem dialógica

A abordagem dialógica concebe a construção do conhecimento como sendo realizada pelo diálogo entre educadores e educandos, mediada pela realidade concreta em que vivem.

- Os conteúdos são extraídos e apreendidos dessa realidade, depois de estudados, novamente retornam a ela, no sentido de transformá-la.
- A educação é uma atividade em que professores e alunos são mediados pela realidade que apreendem, atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social.
- O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.
- O trabalho escolar fundamenta-se no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social.

2.4 Considerações finais

2.4.1 Quadro comparativo: abordagens construtivista, histórico-cultural e dialógica

A partir do que foi discutido anteriormente, e considerando diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, apresentamos a seguir um quadro comparativo das abordagens construtivista (Piaget), histórico-cultural (Vygotsky) e dialógica (Paulo Freire).

Quadro 3 Quadro comparativo: abordagens construtivista, histórico-cultural e dialógica.

Elemento do ensino e aprendizagem	Abordagem construtivista	Abordagem histórico-cultural	Abordagem dialógica
Aprendizagem	Ocorre por meio da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento.	Ocorre nas interações do sujeito com os demais sujeitos e com a cultura.	Ocorre a partir de situações problematizadoras do sujeito com o desvelamento da realidade.
Desenvolvimento	Segue estágios sucessivos.	Impulsionado pela aprendizagem.	Construído pelo diálogo e pela autorreflexão.
Ensino	Deve levar em conta o nível de desenvolvimento da criança, considerando a “lógica” de seu pensamento, as hipóteses construídas e a interpretação que cada sujeito faz da realidade.	Deve adiantar-se ao desenvolvimento da criança, levando em conta aquilo que ela ainda não é capaz de fazer de modo independente, mas com auxílio.	Deve ser uma atividade em que professores e alunos são mediatizados pela realidade que apreendem, atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, possibilitando a transformação social.
Vivências e conhecimentos prévios dos alunos	Importantes na medida em que o sujeito só constrói novos conhecimentos e estruturas a partir daquilo que já conhece.	Importantes como ponto de partida para o ensino dos conceitos científicos e sistematizados, uma vez que a aprendizagem não ocorre desvinculada do contexto social e cultural.	Importantes para a contextualização da realidade e para o enfrentamento e formação da consciência crítica.
Papel do professor	Provocar o conflito cognitivo, questionando e problematizando o que o aluno conhece e sua forma de compreender a realidade.	Atuar como mediador da relação entre o sujeito e o conhecimento.	Desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade nos alunos, contribuindo para a emancipação e para a cidadania.
Interação entre pares	Fundamental para o processo de descentração, para que o sujeito compreenda e saiba articular diferentes pontos de vista.	Fundamental para o processo de aprendizagem, que só ocorre na interação com o outro. Os colegas mais capazes podem auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.	Fundamental para o processo de conscientização e emancipação. O diálogo com os pares permite a construção da cooperação, da união e da transformação.

Empirismo e Pedagogia Diretiva

Empirismo é um termo de origem grega (empeiría), que significa experiência. John Locke (1632-1704), por exemplo, considerava a mente humana como uma “tábula rasa”, isto é, uma tábua sem qualquer marca ou inscrição, na qual seriam gravados os conhecimentos. Francis Bacon (1561-1626), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776) são outros exemplos de teóricos que defenderam as ideias empiristas.

No empirismo, o sujeito adquire o conhecimento por meio da experiência, da sensação, dos sentidos. É quando o objeto do conhecimento modifica a mente do sujeito. Nessa relação, o objeto age sobre o sujeito ($S \leftarrow O$).

O empirismo fundamenta a chamada Pedagogia Diretiva. Da mesma forma que no empirismo, o objeto age sobre o sujeito; no modelo diretivo, o professor ou professora “determina o aluno”, age sobre ele. Dessa forma, somente o professor ou professora pode transferir algum conhecimento para o estudante; este último é visto como incapaz de assimilar o saber de maneira autônoma e, portanto, deve ser passivo nas aulas.

Nesse modelo, as aulas são centradas no professor, de modo que os alunos aprendem e o professor ensina.

Inatismo e Pedagogia Não Diretiva

O inatismo ou apriorismo considera que o conhecimento já se encontra no ser humano, ou seja, é inato (nasce com o sujeito) ou vem *a priori* (anteriormente à experiência). Nas relações entre sujeito e objeto do conhecimento, esse modelo dá ênfase ao sujeito, pois é ele quem age sobre o conhecimento ($S \rightarrow O$).

Descartes (1596-1650) é o maior representante do inatismo, destacando o subjetivismo no processo do conhecimento, considerando que a realidade está sempre, inicialmente, no próprio sujeito, e que a verdade se encontra nas ideias inatas, provindas da razão e desprovidas de erro.

Da epistemologia inatista, surge a Pedagogia Não Diretiva. Esse modelo prega a mínima intervenção do meio, considera que o aluno aprende por si mesmo, pois nele já se encontra o saber – é necessário apenas que esse conhecimento seja conscientizado pelo sujeito, organizado ou provido de conteúdo. O docente é visto como um facilitador, não deve dar respostas a seus estudantes, mas permitir que descubram o conhecimento por si mesmos. No processo de ensino e aprendizagem, a intervenção pelo ensino deve ser mínima, e a aprendizagem é autossuficiente.

2.5 Estudos complementares

BECKER, F. *O que é construtivismo?* Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 165-177, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

Nesse livro o autor propõe uma metodologia de ensino que parte dos pressupostos de Vygotsky e do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir de suas ideias, é possível analisar e refletir as implicações da abordagem histórico-cultural na prática docente.

Leitura complementar

Conhecimento e prática pedagógica:

Existem diferentes concepções que explicam a forma como os seres humanos aprendem e como lidam com o conhecimento, e isso certamente influencia no tipo de trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ao investigarmos o ato de conhecer – as relações entre o *sujeito* que conhece e o *objeto* conhecido – é possível identificar diferentes *modelos epistemológicos*, dos quais resultam diferentes formas de se encarar o ensino e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos e alunas. De maneira geral, podemos destacar a existência de três *modelos epistemológicos*, que sustentam três diferentes *modelos pedagógicos* (BECKER, 1993). Na próxima unidade, apresentaremos brevemente cada um deles.

UNIDADE 3

Planejamento, execução e avaliação:
possibilidades de inclusão e sucesso
escolar?

3.1 Primeiras palavras

Como vimos anteriormente, as abordagens construtivista e histórico-cultural condenam a rigidez aplicada aos procedimentos de ensino e avaliações. Rejeitam a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante, sugerem que o aluno, mediado pelo professor, participe ativamente do seu próprio aprendizado, por meio da experimentação, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio. Assim o planejamento e a avaliação devem ser entendidos como processos contínuos, diferentes do sistema de provas periódicas do ensino convencional. Já a abordagem dialógica concebe a construção do conhecimento a partir do diálogo entre educadores e educandos, mediada pela realidade concreta em que vivem. Dessa forma, os conteúdos extraídos e apreendidos dessa realidade são estudados, retornando a ela no sentido de transformá-la.

O professor é um coordenador que organiza atividades e atua conjuntamente com os alunos, numa relação de horizontalidade. Nesse sentido, a avaliação e o planejamento são construções, permanentemente, mútuas entre professores e alunos.

Buscando discutir as implicações dessas abordagens na sala de aula, passaremos agora ao entendimento de questões relacionadas ao planejamento, execução e avaliação escolar, com vistas a uma proposta de educação inclusiva.

3.2 Problematicando o tema

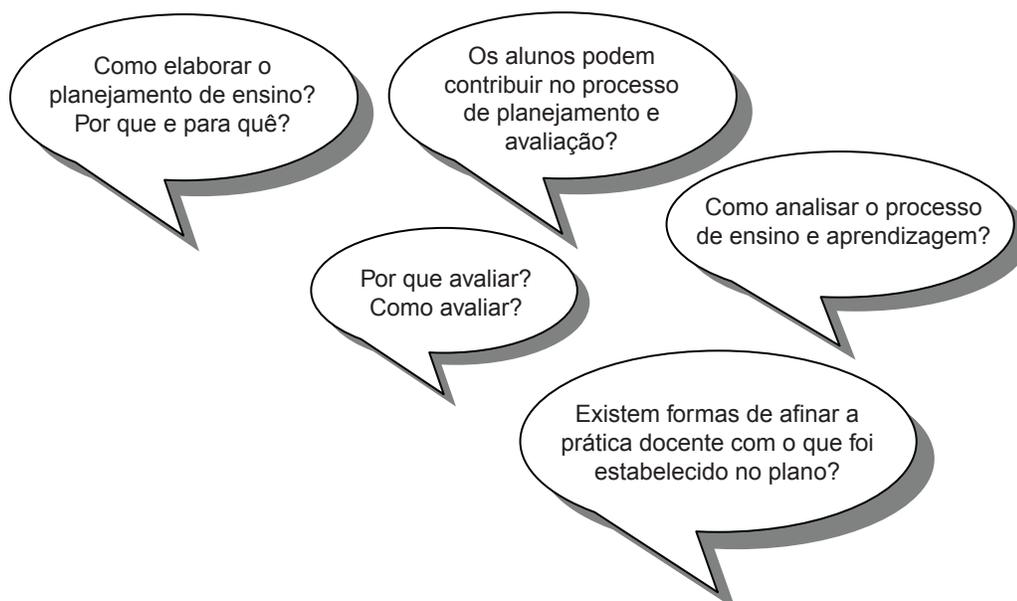


Figura 25 Reflexões sobre planejamento e avaliação.

3.3 Planejamento: bússola para o processo de ensino e aprendizagem

Houve um tempo na educação brasileira, talvez não tão distante assim, que o momento de planejar o ensino era a hora do uso do carbono para copiar e não para decidir. Parece um absurdo, mas as reuniões de decisão e planejamento eram momentos de desengavetar o que tinha sido proposto no ano anterior e reproduzir o mesmo para o ano vigente, ou também, especialmente nas décadas de 1960 e 1970 (e ainda hoje em algumas situações), de decidir qual o melhor livro didático, para dele copiarem as unidades (conteúdos), e de ver o livro do professor, para escrever as estratégias e analisar o questionário do “ponto” dado para que, posteriormente, fosse utilizado como prova.

Tantas ressignificações foram dadas ao ato de planejar, para ocultar as falhas citadas anteriormente, que acabou ganhando o sentido de bússola para os atores educativos, indicando o caminho a seguir, mas o caminho só faz sentido se soubermos qual referencial seguir, ou seja, quais os objetivos a serem alcançados ou mesmo as competências e habilidades discentes a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo.

Complementando nossas discussões é importante ressaltar que o planejamento não pode se resumir a determinados momentos: início de ano letivo; retorno das férias; enfim, momentos estanques e marcados para desenvolver o futuro. Para ter sentido verdadeiro, o planejamento deve ser um processo contínuo, diário, reflexivo e também apoiado na avaliação (da aprendizagem e do ensino).

Sobre esses apontamentos podemos refletir sobre as seguintes questões:

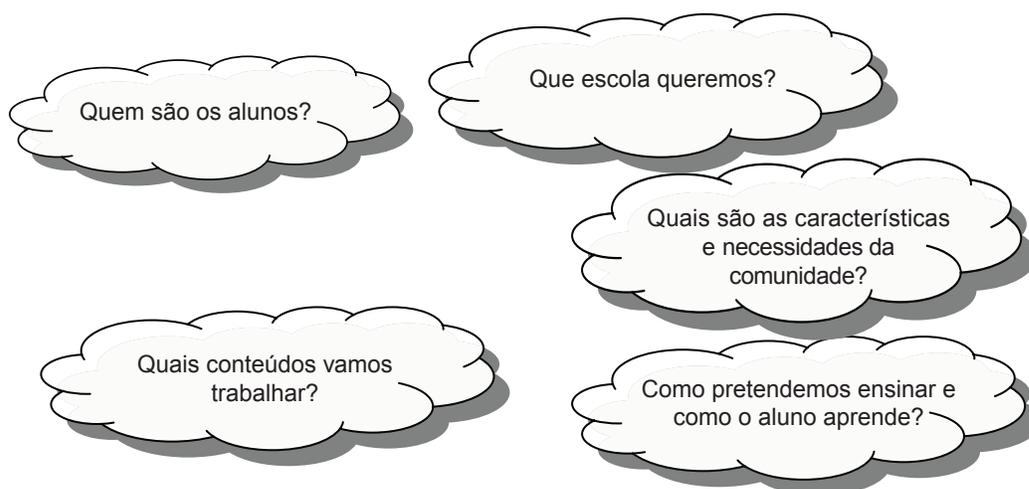


Figura 26 Questões norteadoras para o processo de planejamento.

Tais perguntas devem ser respondidas por todos os envolvidos no processo educativo. As respostas elaboradas devem se pautar em parâmetros e referenciais que, além da prática docente, orientem também a concepção de ensino e aprendizagem, a qual guiará as estratégias e a forma de avaliar o processo.

Toda a construção de um projeto de ensino é um planejamento inserido em um contexto participativo, cujo passo inicial é a elaboração de um marco referencial que conduzirá o fazer das demais etapas. Posteriormente, a referência teórica do grupo ou do professor guiará a transposição de concepções didáticas em escolhas, diante de questões como as dos balões da Figura 26.

O planejamento de ensino apresenta diversos níveis e desdobramentos na escola. Observemos o quadro para diferenciar alguns aspectos importantes:

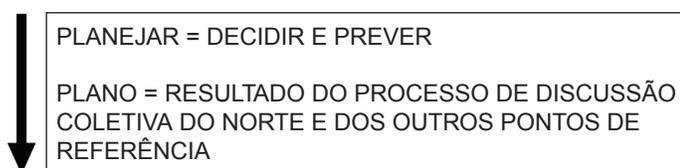


Figura 27 Diferenciação entre planejar e plano.

Planejar, portanto, é analisar, refletir, organizar, prever, rever ações de forma coerente, coesa e responsável, visando organizar com maior segurança as ações a serem desenvolvidas, partindo de uma dada situação, refletindo sobre ela, buscando meios de superação de problemas e percalços encontrados ao longo do processo, com o intuito de atingir os objetivos traçados.

No campo educacional, há vários níveis de planejamento:

- Planejamento de um sistema educacional;
- Planejamento de Currículo (como vimos na Unidade 1);
- Planejamento geral das atividades de uma escola;
- Planejamento didático ou de ensino:
 - planejamento de curso;
 - planejamento de unidade didática ou de ensino;
 - planejamento de aula.

Não podemos esquecer que é de fundamental importância conhecermos todos os níveis de planejamento. No entanto, esta unidade enfocará apenas o planejamento didático.

Planejamento didático ou de ensino

De acordo com Menegolla & Sant'anna (2003), o planejamento de ensino é um meio de prever as ações e os procedimentos que o professor deverá desenvolver de forma coerente e organizada, buscando atingir os objetivos educacionais estabelecidos e, conseqüentemente, visando a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o planejamento didático ou de ensino é a especificação e operacionalização do plano curricular.

No que diz respeito ao aspecto didático, planejar é:

- analisar as características dos alunos – aspirações, necessidades e possibilidades;
- refletir sobre os recursos disponíveis;
- definir os objetivos educacionais considerados mais adequados para a clientela em questão;
- selecionar e estruturar os conteúdos a serem assimilados, distribuindo-os no decorrer do tempo disponível para o seu desenvolvimento;
- organizar os procedimentos do professor e as atividades e experiências de construção do conhecimento consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos;
- escolher os recursos de ensino mais adequados para estimular a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem;
- estabelecer os procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

Há três tipos de planejamento didático ou de ensino: planejamento de curso, de unidade e de aula.

Planejamento de curso

O planejamento de curso refere-se a toda a matéria a ser trabalhada durante o ano ou semestre letivo ou ao longo de um curso completo.

O planejamento de curso, em geral, segue a seguinte sistemática:

1. levantar dados sobre as condições dos alunos, realizando uma sondagem inicial;
2. propor objetivos gerais e definir os objetivos específicos a serem atingidos durante o período estipulado;
3. indicar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do período;
4. estabelecer as atividades e os procedimentos de ensino e aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos propostos;
5. selecionar e indicar os recursos a serem utilizados;
6. escolher e determinar as formas de avaliação mais coerentes com os objetivos definidos e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Planejamento de unidade

O planejamento de unidade é mais restrito que o planejamento de curso, abrangendo apenas parte da matéria (uma de suas divisões ou capítulos). Uma unidade pode durar um mês, por exemplo, tomando muitas aulas; outra, menor, ocupará apenas duas semanas.

O professor, ao planejar a unidade de ensino, deve estabelecer três etapas:

1. apresentação – nessa fase, o professor procura identificar e estimular o interesse dos alunos, aproveitando seus conhecimentos anteriores para relacioná-los ao tema da unidade. Entre as atividades dessa etapa podemos destacar: sondagem das experiências e conhecimentos anteriores dos alunos, diálogo com a turma, aula expositiva com o intuito de introduzir o tema e os objetivos da unidade;
2. desenvolvimento – nessa fase, o professor organiza e apresenta situações de ensino e aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos, tendo em vista atingir os objetivos específicos propostos. Entre as atividades realizadas nessa etapa podemos indicar: solução de problemas, projetos, estudo de textos, estudo dirigido, pesquisa, experimentação, trabalho em grupo;

3. integração – nessa fase, os alunos devem fazer uma síntese dos conhecimentos trabalhados durante o desenvolvimento da unidade.

Planejamento de aula

No planejamento de aula, o professor organiza, especifica e operacionaliza diariamente as ações didáticas, buscando a efetivação dos aspectos contidos nos planos de curso e de unidade. O planejamento de aula diz respeito às atividades de uma aula.

Ao planejar uma aula o professor:

1. prevê os objetivos imediatos a serem alcançados;
2. especifica os itens e subitens do conteúdo que serão trabalhados durante a aula;
3. define os procedimentos de ensino e organiza as atividades de aprendizagem de seus alunos;
4. indica os recursos que serão usados durante a aula para despertar interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos;
5. estabelece como será realizada a avaliação das atividades.

Como vimos anteriormente, o planejamento didático é uma atividade importante e necessária porque tem como função prever as dificuldades que podem surgir durante a ação; evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas; adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis; adequar os conteúdos, as atividades e procedimentos de avaliação aos objetivos propostos.

O planejamento didático (apresentado na Unidade 1) é o momento em que o professor se torna o agente mais ativo e decisivo na concretização do Currículo. Por isso, planejar não deve ser uma formalidade ou uma mera atividade ritualista para satisfazer exigências burocráticas, mas sim se pautar num processo que envolva análise, previsão, definição, estruturação e organização.

Inseridas nesse processo, as abordagens construtivista e histórico-cultural (discutidas na Unidade 2) apontam a importância de um planejamento flexível para que o aluno tenha um papel ativo no processo de aprendizagem. Ou seja, ao planejar o professor deve prever atividades que correspondam ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, organizando situações que estimulem suas capacidades cognitivas e sociais, possibilitando a construção pessoal dos conhecimentos. Dessa forma, o professor é o agente organizador e facilitador da aprendizagem, é quem assegura a interação do aluno com os objetos do conhecimento.

Já a abordagem dialógica enfatiza a importância de um planejamento em que alunos e professores participem conjuntamente, visando a construção de conhecimentos que emancipem o indivíduo, para que este tenha uma inserção mais crítica e participativa na sociedade. Ou seja, visa ajudar o aluno a compreender a realidade social para transformá-la, eliminando as mazelas sociais existentes e construindo a possibilidade de uma sociedade mais justa.

Cabe ainda acrescentar que o modelo de planejamento discutido nos últimos tempos se configura em uma proposta que tem como ponto de partida um diagnóstico da realidade social e educacional de cada aluno. É um processo mais dinâmico e flexível, que permite a reflexão constante sobre as ações cotidianas da sala de aula. Nesse sentido, as abordagens discutidas na Unidade 2, mesmo inseridas em vertentes diferentes, convergem para uma perspectiva de sucesso escolar e de educação inclusiva.

3.4 Execução: concepções, estratégias e implicações no processo de ensinar e aprender

A prática docente contempla as concepções de ensino, de aprendizagem, de homem, de mundo, etc. e pode ter origem em várias correntes ou abordagens do fenômeno educativo.

Podemos indicar as três principais vertentes que balizam a prática docente: o inatismo, o empirismo e o interacionismo.

O inatismo, apesar da tentativa de superação inclusa nas discussões teóricas, parece ainda pautar a ação de alguns professores que acreditam que o aluno já traz as possibilidades dentro de si; basta apenas um “clique” ou um *insight* para aquilo que está dentro vir à tona. Tal concepção também indica que os professores fazem suas “profecias” de acordo com as questões externas, por exemplo, as possibilidades econômicas dos alunos.

O empirismo norteia a postura de professores cujas ações se pautam nas concepções das abordagens tradicional e tecnicista da educação, predominantes nas décadas de 1960 e 1970.

Na atualidade destaca-se a corrente interacionista, que ganhou destaque a partir dos estudos de alguns autores que já estudamos – Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire, entre outros. Para esses estudiosos, a ênfase está na compreensão de que a aprendizagem ocorre na interação do sujeito com o mundo. Não está apenas na racionalidade e na experiência, mas também na interação do sujeito com os objetos e com os outros sujeitos, numa sociedade e num tempo histórico determinados.

Essas três abordagens trazem importantes desdobramentos para que possamos pensar sobre o ensino e as concepções dos docentes. Conhecer as abordagens, os métodos e as técnicas ajudará o professor a analisar as condições do espaço em que vai atuar, compreendendo as circunstâncias, o ambiente e a clientela. O repertório de estratégias do professor, segundo Fullan & Hargreaves (2003), fará sentido à medida que ele tenha também desenvolvido sua sensibilidade ao contexto de ensino.

Cada um de nós tem ideias e concepções sobre o que é ser professor e o que é ser aluno, ou seja, qual papel cada um desses atores do cenário educativo devem desenvolver no cotidiano escolar.

Tais representações, muitas vezes, não foram teorizadas ou tratadas de forma significativa; foram-se constituindo em nossas experiências como alunos e também como membros de uma determinada cultura. Elas são cruciais na construção do processo educativo e podem auxiliar em favor do sucesso escolar; no entanto, quando o aluno ideal prevalece na representação do professor, pode ocorrer seletividade e exclusão.

3.5 Avaliação da aprendizagem

Avaliar tem sido uma palavra vinculada a provas, punição e classificação e, além de tudo, um ato atribuído à total responsabilidade do professor.

A avaliação do desempenho escolar é o *feedback* necessário para que o planejamento não se torne um ato estanque e distante da realidade. Durante décadas a avaliação foi utilizada, especialmente atrelada às concepções tradicionais e comportamentalistas, como um meio de controle, seja pelo poder das notas e da aprovação/reprovação, seja pela classificação constante de alunos ou pela simples quantificação de aprendizagens, como apontam os estudiosos Luckesi (1995) e Hoffmann (1993).

Para Luckesi (1995), avaliar é formar um juízo de valor sobre algo, para tomar decisão posterior. Como parte do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação é o final de um ciclo e o início de outro, pois ela trará os indicativos para a continuidade do processo:

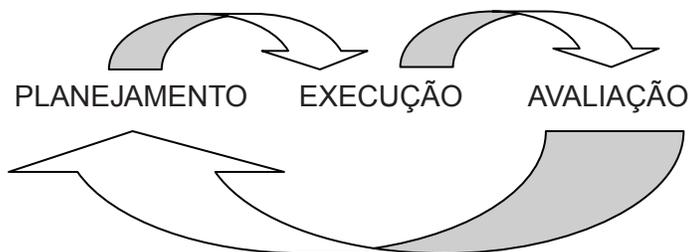


Figura 28 Planejamento e Avaliação: um processo em ciclo.

A tomada de decisão posterior, apontada por Luckesi (1995), faz sentido para quem não só se preocupa com o ensino, mas, especialmente, com a aprendizagem dos alunos, com a sua inclusão na escola e na comunidade pelo acesso ao conhecimento. Essa perspectiva cumpre com os objetivos de uma escola mais democrática e justa, permitindo o respeito às diferenças tanto cognitivas quanto sociais dos educandos.

3.5.1 Conceitos atuais sobre avaliação

Algumas correntes pedagógicas e estudos da década de 1990 procuraram alterar a concepção da avaliação classificatória e seletiva que rotulava o aluno, visando abordá-la como um processo a favor da aprendizagem. Dentre os autores que estudam essa abordagem, vamos destacar Hoffmann (1993) e Luckesi (1995).

Quadro 4 Definindo os processos de avaliação diagnóstica e avaliação mediadora.

Avaliação diagnóstica
Luckesi (1995) define a avaliação como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Esse autor denuncia a prática classificatória e seletiva da avaliação e propõe a avaliação diagnóstica a serviço de uma educação com vistas à transformação social. Em lugar de excluir, a avaliação deve ser um ato democrático de inclusão para o sucesso escolar.

Avaliação mediadora

Hoffmann (1993) também aborda a problemática do acesso e permanência na escola por meio da decisão final que é a avaliação. A autora alerta para o fato de os sistemas de ensino em ciclos não avaliarem adequadamente os alunos, pois podem transmitir a ideia de promoção automática, ou seja, todos passam e não é necessário acompanhar a aprendizagem. A autora coloca a avaliação numa perspectiva mediadora: desenvolve-se em benefício do educando e ocorre fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

[...] conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles durante os desafios que lhes oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida! (HOFFMANN, 1993, p. 191).

3.5.2 Critérios de avaliação

A falta de critérios claros e bem estabelecidos para avaliar a aprendizagem de um aluno potencializa a questão da reprodução das desigualdades sociais presentes na escola. Exatamente por não se estabelecerem diretrizes claras no planejamento, é que se examina o desempenho dos alunos pautando-se, pura e simplesmente, no número de acertos e erros em um determinado tempo, ou ainda, o que é pior, avalia-se pela aparência e pelo nível socioeconômico em lugar de valorizar o desempenho singular de cada aluno no processo de aprendizagem.

Há duas formas de se estabelecer alguns parâmetros na avaliação:

1. avaliação referente à norma: posição do aluno em relação aos outros;
2. avaliação referente ao critério: obtenção de informações sobre conhecimentos e capacidades específicas de cada indivíduo.

Para a superação de uma avaliação meramente objetiva, na qual os critérios se baseiam no número de acertos de um aluno em uma prova, estes também precisam ser discutidos e conhecidos por todos – professores, gestores, alunos e pais.

Mas de quais critérios estamos falando?

A resposta aos critérios será estabelecida pela coletividade, pois depende muito do tipo de conteúdo a ser abordado, dos objetivos estabelecidos no planejamento, da forma de avaliação que será adotada, enfim, o ideal é que sejam explicitados e compartilhados.

Há critérios que são internos à escola, e outros, na atualidade, pela avaliação externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de

Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, etc.), que são previamente definidos pelos órgãos reguladores da educação.

3.5.3 O papel do erro para a evolução da aprendizagem¹³

O avanço das correntes pedagógicas nas últimas décadas do século XX ocorreu, justamente, com a mudança na concepção acerca da importância do erro no processo de aprendizagem. Por nossa tradição religiosa e militar no ensino, o erro acabou sendo encarado, na cultura escolar, como algo a ser apagado, punido e escondido.

As abordagens interacionistas, especialmente a de Jean Piaget, veem o erro sob uma nova ótica construtiva: ele faz parte do processo e também dá indicativos para o prosseguimento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, o erro que antes dava indícios para a exclusão, para a rotulagem de notas baixas, agora pode ser entendido como uma fonte necessária para a compreensão do processo.

O erro faz parte de um processo constante de equilibração, permitindo que ocorra uma nova oportunidade de interação para aprender e promover o sucesso, também indica possibilidades de intervenção na chamada zona de desenvolvimento proximal, que é exatamente a atitude que a escola deve tomar para promover as aprendizagens do sujeito.

3.5.4 Reprovação, evasão e discussões atuais sobre ciclos de ensino

Para melhor compreender a viabilidade da implantação do regime de ciclos nas redes de ensino, é preciso citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que confere às secretarias estaduais e escolas a possibilidade de adoção do regime de progressão continuada. Na seção III, que trata do ensino fundamental, especificamente nos parágrafos 1º e 2º do artigo 32, encontramos:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em *ciclos*.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o *regime de progressão continuada*, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010a, grifos nossos).

13 Para saber mais a respeito leia o artigo de Cláudia Davis: *O papel e a função do erro na avaliação escolar*. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/436/441>>.

Após ter sido “facultado” às Secretarias de Educação a adoção do sistema de ciclos de ensino, é preciso compreender que tal alternativa veio ao encontro das necessidades do cenário educacional brasileiro, ou seja, de uma escola marcada pela reprovação, pela sequenciação e pela classificação por meio da avaliação do rendimento escolar; segundo Guilherme (2007), nas últimas três décadas a escola abriu suas portas para uma grande parte da população antes excluída, passando a trabalhar com um novo alunado, o que dificultou em número e grau a tarefa de assegurar a aprendizagem àqueles que estavam na escola, pois esta sempre foi elitista, autoritária e seletiva. Os estudos de Ribeiro (1991) denunciavam essa árdua tarefa da escola de abrir suas portas e o resultado perverso da seletividade da mesma, pois indicavam que a evasão era subproduto de repetências múltiplas e que 50% da população escolar evadia-se depois de seis a oito anos de repetência nas primeiras séries.

Juntamente com a possibilidade de organização em ciclos, ocorreu a proposta de continuidade de estudos sem reprovar o ano escolar.

Essa “promoção automática” trouxe sérias consequências para a qualidade da educação; muitos a entenderam como uma simples correção da alta reprovação que o Brasil indicava na década de 1980, especialmente nas séries iniciais.

Por isso, é preciso ressaltar que a avaliação é essencial em qualquer organização de ensino, desde que concebida como instrumento de inclusão e sucesso escolar do aluno.

Para saber mais

A obra a seguir apresenta uma discussão sobre a avaliação. Analisa os pressupostos e concepções de escola e educação que regem as propostas de progressão continuada em contraposição à organização por ciclos.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.

3.6 Considerações finais

Leia atentamente os quadros a seguir, para concentrar-se nos pontos essenciais de nosso aprendizado:

Quadro 5 Retomando os conceitos de Planejamento e Avaliação.

Planejamento
<ul style="list-style-type: none">• A dimensão do planejamento na atualidade supera a visão tradicional e tecnicista, encontra outras dimensões importantes para lançar as ideias, que são: as dimensões humana, social e política.• Mais que formular objetivos, escolher conteúdos, desenvolver estratégias e estabelecer critérios e instrumentos de avaliação, é preciso discutir realidades, compartilhar ideais e transformar condições.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Avaliar, do latim <i>a-valere</i>, quer dizer “dar valor a”.• A avaliação é um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante a ou com ele.• O processo avaliativo configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor.• A avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.
Função da avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Essencialmente formativa.• Subsidiar o trabalho pedagógico.• Redirecionar o processo ensino e aprendizagem para sanar dificuldades encontradas na aquisição de conhecimentos.• Aperfeiçoar a prática docente.

3.7 Estudos complementares

ABRAMOWICZ, M. *Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural*. São Paulo: FDE, 1994. p. 35-44. (Idéias, n. 22).

CENTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Raízes e Asas*. São Paulo: CENPEC, 1995. v. 8, 23 p.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-172. (Idéias, n. 8).

- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. (Idéias, n. 22).
- LUCKESI, C. C. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125. (Idéias, n. 15).
- _____. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. São Paulo: FDE, 1998. p. 133-140. (Idéias, n. 8).
- _____. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80. (Idéias, n. 8).
- LÜDKE, M. *Pesquisando sobre avaliação na escola básica*. São Paulo: FDE, 1992. p. 85-91. (Idéias, n. 6).
- _____. *Avaliando uma escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1998. p. 94-105. (Idéias, n. 8).
- MACEDO, L. *Escola em Movimento*. São Paulo: SEE/CENP, 1994. p. 123-129. (Série Argumento).
- OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. *Revistas de Estudos e Avaliação Educacional: Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, p. 7-12, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=003>. Acesso em: 15 abr. 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa de Educação Continuada. *Cartas aos professores coordenadores pedagógicos: dilemas da prática cotidiana*. São Paulo: SEE/CENP, 1999. p. 63-74.
- SAUL, A. M. A. *A avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68. (Idéias, n. 22).
- SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de primeiro grau*. São Paulo: FDE, 1998. p. 106-114. (Idéias, n. 8).
- SOUZA, C. P. de. *Avaliação escolar: limites e possibilidades*. São Paulo: FDE, 1994. p. 89-90. (Idéias, n. 22).
- WASELFISZ, J. *Avaliação participativa*. São Paulo: FDE, 1998. p. 59-66. (Idéias, n. 8).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- BECKER F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2010a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2010b.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2010.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIEDLER-FERRARA, N.; MATTOS, C. Seleção e organização de conteúdos escolares: recortes na pandisciplinaridade. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM ENSINO DE FÍSICA, 8., 2002, Águas de Lindóia. *Atas...* São Paulo: SBF, 2002. p. 119. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/viii/PDFs/CO81_2.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2010.
- FREIRE P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GERALDI, C. M. G. Currículo-em-ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pró-Posições*, Campinas, v. 5, n. 3, nov. 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- GRANDE, M. A. R. L. *Currículo e educação escolar: sobre definições de currículo e alguns fatores que influenciam o planejamento curricular*. PPGE/UNESP-Araraquara, 1998. (mimeo.).
- GUILHERME, C. C. F. *Práticas docentes no regime de progressão continuada*. Araraquara: JM, 2007.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARIN, A. J. (Coord.). *Didática e trabalho docente*. Araraquara: JM, 1996.
- _____. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/sumarios/sum44.html#art1.44>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELETTI, S. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPed, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5924--Int.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2010.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 81-96.
- PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 139-161, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2010.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 73-86, jul./dez. 1991.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, R. F.; BORGHI, R. F.; ONOFRE M. R.; CAMARGO, L. T. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 223-243, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/180/180>>. Acesso em: 05 abr. 2010.
- TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. Educação na sociedade da informação. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (Coords.). *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. Paris: C & F Éditions, 2005. Disponível em: <<http://www.vecam.org/article644.html>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências consultadas

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 88-96, jan./jun. 1994.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. Alfabetização e Cidadania. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VEIGA, I. P. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOBRE AS AUTORAS

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Mestre (UFSCar) e Doutora (Unesp) em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e demais agentes educativos, educação escolar em prisões, educação de pessoas jovens e adultos em situação de privação de liberdade, espaços não formais de educação.

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Professora Assistente da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão-PR. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, desenvolve estudos e pesquisas em Psicologia e Educação voltados para temáticas como cognição e afetividade, desenvolvimento moral e organização do pensamento humano, investigando os processos subjetivos e suas implicações na educação para a infância e juventude.

Márcia Regina Onofre

Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga (Unesp), Mestre em Educação (Unesp) e Doutora em Educação (Unesp). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, educação do professor, formação inicial e continuada de professores e educação a distância.

