

Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula

Celso dos S. Vasconcellos*

I—A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	2
1.Mitos sobre a Qualidade da Educação	3
2.Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	4
a)Historicidade	4
b)Críticidade.....	5
c)Totalidade.....	5
d)Processualidade	6
e)Dialética: Finalidade-Realidade-Plano de Ação	6
II—ANÁLISE DA REALIDADE: O QUE SE PASSA?	7
1.Armadilha Histórica para o Professor	7
2.A Questão do Envolvimento com o Trabalho	11
a)Onde está mesmo o Problema?	11
b)Pulsões em Conflito.....	11
III—TOMADA DE POSIÇÃO	12
1.Por parte da Sociedade e do Sistema de Ensino.....	13
Resgate do Querer do Professor	15
2.Por parte da Professor.....	17
a)Necessidade de Posicionamento	17
b)Possibilidade de Posicionamento: Zona de Autonomia Relativa.....	18
IV—GESTÃO DA SALA DE AULA.....	21
1.Relacionamento Interpessoal.....	21
2.Organização da Coletividade de Sala de Aula	23
a)Projeto Político-Pedagógico	23
b)Importância dos Momentos Iniciais.....	24
c)Contrato Didático	25
d)Enfrentando Situações de Conflito	25
e)Sanção por Reciprocidade	26
f)Superar a Síndrome de Encaminhamento	27
3.Trabalho com o Conhecimento	28
4.Outras Mediações	29
CONCLUSÃO.....	33
BIBLIOGRAFIA.....	34

I—A Qualidade da Educação em Questão

Um olhar um pouco mais atento à nossa realidade aponta para a urgência de uma educação escolar de qualidade democrática, social. O indivíduo pode aprender muita coisa fora da escola, mas há especificidades na aprendizagem escolar, seja conceitual, procedimental ou atitudinal: é intencional, não-espontânea, complexa, implica as funções psicológicas superiores (Vygotsky). Além disto, é coletiva e tem mediação qualificada. É, portanto, indispensável, um direito social de cidadania, um instrumento mesmo da *Res Publica*, da coisa pública, da sociedade democrática.

Qualidade vem de *qualitas*, termo introduzido no latim por Cícero como equivalente do grego *poiótes*, usado pela primeira vez como termo filosófico por Platão. *Aquilo pelo qual as coisas se dizem tais*.

Conquistar a qualidade social, democrática da educação implica a escola cumprir sua função social, que passa por três tarefas básicas: Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica (*Docta Gaudium*) de cada um e de todos os educandos.

O aluno vai para a escola, antes de mais nada, para aprender aqueles saberes necessários para sua formação (Proposta Curricular), em todas as áreas do conhecimento: domínio das linguagens, das quantidades, da natureza, da ciência, da tecnologia, do espaço, do tempo, do corpo, da transcendência, da arte, etc. Nosso mundo é muito complexo e amplamente marcado pelo conhecimento. O educando tem que se apropriar dos saberes para poder se inserir, crítica e criativamente, nessa realidade. O domínio do conhecimento, a aprendizagem efetiva é fundamental para que seja um cidadão contemporâneo, um cidadão do mundo que ele está vivendo, considerando, justamente, todo o avanço que já tivemos em termos da produção e sistematização do conhecimento.

Todavia, se isso é importante, não basta, porque às vezes tem-se um aluno que é uma “máquina de fazer exames”, mas que é muito limitado do ponto de vista das relações, do projeto de vida, da sensibilidade social. Assim, a segunda dimensão que apontamos, a segunda tarefa da escola é o desenvolvimento humano pleno, em todas as dimensões. Todos os educandos, *quaisquer que sejam as suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica* (Wallon, 1977: 178)

E o terceiro aspecto é o da alegria crítica, da *docta gaudium*, a douta alegria. Muitas vezes os alunos são felizes antes da aula, no intervalo e depois da aula. O que queremos é que tenham essa alegria também durante a aula. Isso não significa buscar o riso fácil, aquela coisa de ficar contando piada em sala de aula, o professor querendo ser “engraçadinho”. Nada disso. Alegria, para nós, vem de Espinosa, no livro *Ética*, quando diz que alegria é o crescimento da potência. Então, o menino está alegre, porque está sendo capaz de produzir um texto, resolver o probleminha de Matemática, de resolver um conflito com o coleguinha, de enfrentar melhor sua situação na família. Portanto, a alegria vem do crescimento da potência, de perceber que está sendo capaz de enfrentar melhor a realidade que vive, tanto na sala de aula, como na escola, na família e na comunidade.

Queremos aquela educação que, nas palavras de Gramsci, está voltada para *formar o educando como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige* (1982: 136).

Conquistar a qualidade na educação é concretizar uma escola que ajude efetivamente a construir a Nova Humanidade, uma Nova Sociedade. Uma escola comprometida com o desenvolvimento humano integral, que tenha, portanto, como referência o ser humano em todas as suas dimensões existenciais (corporal, cognitiva, afetiva, sexual, lúdica, estética, ética, política, econômica, social, cultural, ecológica, espiritual). Uma escola onde os indivíduos se tornem pessoas, gente marcada pela alegria do encontro, da busca comum, do diálogo, da partilha de um projeto. Uma escola onde os sujeitos tenham respeitadas suas culturas e, ao mesmo tempo,

tenham acesso aos bens culturais mais relevantes da humanidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. Uma escola onde todos estão aprendendo, em constante processo de crescimento (*histórica e ontológica vocação de ser mais*). Onde haja pesquisa, experimentação, estudo, expressão. Onde as artes estejam presentes. Onde múltiplas sejam as linguagens: escrita, falada, dramatizada, desenhada, esculpida, pintada, dançada; informática, outras línguas (inclusive Libras). Uma escola que não exclua, que cada um e todos, de acordo com suas características, encontrem seu lugar de realização e crescimento. Que o crescimento, a mudança, a busca, a transformação sejam suas marcas. Que a tradição seja cultivada no que tem de melhor. Que partilhe um desejo de sociedade também inclusiva. Uma escola que se abra cada vez mais à comunidade, ou que a comunidade faça parte dela. Onde os alunos, sujeitos com voz e vez, se apropriem dos saberes necessários e sejam felizes!

1. Mitos sobre a Qualidade da Educação

Ao tratarmos da questão da qualidade na educação, deparamo-nos com alguns mitos, que dificultam seu entendimento e sua conquista. Citamos dois.

“Qualidade é Problema Recente”

Muitos consideram o problema da baixa qualidade do ensino como um fenômeno recente, e atribuem sua manifestação, marcados por um preconceito mais ou menos explícito, a partir do acesso das camadas populares à escola pública. Esta visão não se sustenta diante de uma abordagem mais rigorosa. Primeiro, porque os resultados das escolas particulares, como veremos, estão muito ruins também. Segundo, analisando historicamente, constatamos que a lógica excludente faz parte, digamos assim, do DNA da escola burguesa, da sua estrutura mais íntima. A escola burguesa foi feita para não funcionar para todos. No final do séc. XVIII e início do séc. XIX, a classe dominante oferece escola ao povo com uma mão e retira com a outra. Dois elementos reveladores desta lógica são a baixa exigência em termos de formação do professor e o currículo disciplinar instrucionista (do qual a avaliação classificatória e excludente faz parte). No Brasil, só para ilustrar, sabemos que os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficavam na casa dos 50% (isto mesmo, cinquenta por cento) desde 1936, quando Teixeira de Freitas ajudou a criar no país o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação (Patto, 1990: 1). Portanto, mesmo no chamado “período de ouro” da escola pública brasileira, esta era uma instituição extremamente elitista, excludente, conseqüentemente, produtora do fracasso escolar. Ora, uma escola que não é capaz de garantir a aprendizagem de uma quantidade tão grande de alunos, certamente, não é uma escola de qualidade!

“A Escola Privada é de melhor Qualidade”

Um dos argumentos que costuma ser levantado por alguns professores para a não modificação da prática pedagógica é o “sucesso” das escolas privadas que adotam sistemas tradicionais de ensino e avaliação. Nada contra a escola particular; pelo contrário, entendemos que tem um importante papel social no sentido de ser sempre um contraponto a qualquer iniciativa totalitária dos governantes (Marx, *Crítica ao Programa de Gotha*). O que nos preocupa é que a prática pedagógica retrógrada de muitas delas é colocada como modelo, como referência que deveria ser seguida pela escola pública, para obter semelhante “qualidade”.

Analisemos com mais cuidado. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) deixa claro que, na média, a qualidade da escola privada é sofrível; está melhor que a escola pública, mas só um pouco e em patamares muito baixos. Os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desmistificaram a imagem que se tenta passar das escolas particulares, como se fossem do “primeiro mundo”: na verdade, também os alunos brasileiros de escolas particulares têm ocupado os últimos lugares na classificação dos países.

De um modo geral, a qualidade da escola privada é aferida pelo senso comum a partir dos baixos índices de reprovação dos alunos, e dos índices de aprovação nos vestibulares. Indagamos: nestes resultados, o que se deve, com efeito, à proposta educativa destas escolas, e o que é decorrente de outros fatores? Até que ponto tais práticas pedagógicas fazem diferença ou só reforçam a condição de origem social do aluno? Consideremos a realidade destas escolas:

- Seleção financeira (mesmo que involuntária) através do valor das mensalidades, o que acaba excluindo e configurando um quadro de alunos com determinado perfil socioeconômico e cultural, ao contrário da escola pública que atende a todos;
- Exames para admissão de alunos (vestibulinhos - proibidos por lei, mas que continuam a vigorar em muitas instituições), o que mais uma vez é um mecanismo de seleção e exclusão, e de configuração do perfil de aluno;
- Similaridade entre a cultura do currículo hegemonicamente veiculado (formal, abstrato) e a cultura de origem dos alunos de classe economicamente favorecida;
- Expulsão, mais ou menos sutil, dos “alunos-problema” (ex.: sugestão da escola para transferência do aluno em caso de baixo rendimento);
- Expedientes pouco recomendados como o de “dar um jeito” de aprovar o aluno para que os pais “não percam o investimento” (não perder o *cliente*);
- Fácil acesso do educando a informações fora da escola (em casa, tem revistas, jornais, livros, enciclopédia, televisão a cabo, computador, celular, *tablet*, internet, possibilidade de acesso a cinema, teatro, viagens, jogos);
- Apoio financeiro dos pais para obter material de estudo;
- Ajuda dos próprios pais no caso de dificuldades de aprendizagem dos filhos;
- Ajuda externa: recurso a aulas particulares ou empresas de aula de reforço; acesso a fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas;
- Existe uma estreita correlação entre os melhores resultados dos alunos nos exames vestibulares —tomados, equivocadamente, como indicadores de qualidade— e a variável *status* sócio-econômico familiar (a faixa de renda do educando é a variável que causa maior diferença de nota nos exames).

Como podemos ver, há uma fortíssima influência da situação de classe social do aluno. Logo, é no mínimo temerário atribuir o *sucesso* desta escola à sua sistemática tradicional.

Por detrás deste mito, há um poderoso jogo da mídia comercial (por certo pautado por fortes interesses econômicos), que só critica a escola pública e poupa a privada. Nosso alerta é para que este mito não continue a *quebrar a espinha* do professor que atua na escola pública, como se só lá houvesse problema na disciplina ou na aprendizagem.

Cabe registrar ainda que existem escolas privadas e escolas privadas, isto é, não se pode fazer uma generalização absoluta. Na verdade, escolas privadas de linha progressista estão, desde há muito, mudando sua ação educativa, servindo, em alguns casos, até de referência para as práticas de Ciclos e de Trabalho por Projetos hoje realizados por redes públicas.

2.Pressupostos Teórico-Methodológicos

Dada a importância e a complexidade da temática da qualidade da educação, são necessários alguns cuidados teórico-metodológicos na sua abordagem. Apontamos, muito sinteticamente, algumas categorias de análise e ação.

a)Historicidade

Ao considerarmos a categoria historicidade, devemos ponderar, a princípio, a própria emergência da temática da qualidade no campo educacional. A preocupação com a qualidade da educação sempre existiu. Nas últimas duas ou três décadas, no entanto, nunca se falou tanto disso. Num certo sentido, podemos dizer que a vertente progressista da educação foi “atropelada” pela onda da qualidade (*Gerenciamento da Qualidade Total*) que veio das empresas, e que se

traduziu no âmbito escolar naquilo que denominou *Qualidade Total da/na Educação*. O momento, final dos anos 1980, início dos anos 90, era de crise das esquerdas, com o fim do socialismo real (fim da União Soviética, queda do muro de Berlim), avanço do neoliberalismo, com a diminuição do papel do Estado, a exacerbação na crença de que o mercado seria o grande regulador e salvador. O que era oriundo do setor privado, da empresa, era tido como solução para todos os setores sociais, inclusive a educação. Particularmente, o Brasil vivia o início do processo de redemocratização, e as bandeiras de luta da sociedade civil organizada no campo da educação estavam muito voltadas para a democratização do acesso à escola (na esfera quantitativa, portanto). No aspecto qualitativo, havia também grande produção, mas muito mais voltada para a consolidação de uma filosofia, de uma concepção democrática, transformadora, libertadora de educação, e muito focada nos **processos**. Vem então esta onda, dirigida para a concorrência no mundo globalizado, onde as questões determinantes eram as da satisfação do cliente, produtividade, competitividade, enfim, **resultados**. Processo e produto não são realidades dicotômicas, pelo contrário, se exigem; a questão foi o tipo de deslocamento feito de processos para produtos, tendo um verdadeiro viés neotecnista.

b)Críticidade

Não é fácil saber o que de fato se passa na educação (e na vida). Há todo um jogo ideológico. O que faz a ideologia (aqui tomada no seu sentido negativo, de falseamento da realidade)? Procura 1.encobrir as contradições da realidade que não interessam àquele determinado grupo que a veicula; 2.desviar a atenção da realidade; 3.justificar a configuração da realidade; ou, numa modalidade mais recente potencializada pela mídia, 4.justapor uma realidade problemática ou duvidosa a outra bem aceita, socialmente válida. Isto acontece também com os discursos sobre qualidade. É preciso críticidade para ir além das aparências, das manifestações primeiras.

Antes de tudo, cabe uma pergunta fundante: a quem, de fato, interessa uma educação de qualidade democrática?

A articulação de discursos ideológicos confunde e dificulta o avanço da luta por uma educação de qualidade social. Tomemos, a título de ilustração, a questão dos recursos para a educação. Ultimamente, o discurso que é veiculado de forma orquestrada por certos setores da mídia afirma que “o problema da educação não é de recursos e sim de gestão”. Isto vai sendo repetido tantas vezes que começa a ser visto como verdade. Não temos a menor dúvida da importância da gestão. Mas, como não enxergar, por exemplo, o projeto arquitetônico descuidado das instituições de ensino, escolas que parecem prisão, sem espaço livre, sem verde, pé direito baixo, sufocando as crianças em salas mal iluminadas e mal ventiladas, corredores estreitos, sem quadras, laboratórios e até mesmo sem bibliotecas (isto para não falar daquelas em que falta o mais elementar: água encanada, esgoto, eletricidade...)? E os recursos didáticos tão precários? E o salário do professor? E as escolas que funcionam com três turnos durante o dia, nem dando tempo de as carteiras “esfriarem”? O que dizer da falta de concursos ou de incorporação de benefícios nos salários, para não “onerar” a folha de pagamento? Tudo isto é só uma questão de gestão, ou passa muito objetivamente pela disponibilidade de recursos?

c)Totalidade

Como explicar esta situação da qualidade sofrível da educação? *Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler (Arendt, 1997: 222)*. Uma das grandes dificuldades de compreensão é o reducionismo, seja em função da dificuldade de abarcar a totalidade das possíveis causas, seja pela fixação em alguma delas (busca de “bodes expiatórios”). Nossa intenção aqui é trazer alguns elementos para ajudar o entendimento deste problema tão grave (e tão antigo).

Se algo está acontecendo é porque existem condições —objetivas e subjetivas— para tal (tornou-se possível historicamente). *A arma da crítica não pode esquecer a crítica das armas* (Marx, 1989: 86). O desafio, portanto, é analisar as condições que geram tal possibilidade. As dificuldades para a alteração da prática educativa são de toda ordem, como veremos mais à frente.

A prática das redes ou escolas que fazem diferença deixa muito clara a necessidade de se mudar as estruturas e as pessoas, as pessoas e as estruturas. Esta ideia, aparentemente tão simples, é de difícil assimilação em função da tradição do pensar dicotômico, onde se valoriza um aspecto **ou** (exclusivo) outro.

d)Processualidade

Dada a amplitude e complexidade do problema da qualidade da educação, não devemos esperar grandes mudanças imediatamente. Este fato exige uma visão de processo, de tal forma que mantenhamos o maior empenho em fazer o que é possível no momento (ter a coragem e a humildade de dar o passo possível) e, ao mesmo tempo, não abramos mão do desejado, do necessário (manter o ideal de mudanças mais radicais). Há sempre o perigo de envolvermo-nos nos discursos das boas intenções ou dos avanços parciais, e nos acomodarmos, perdermos a capacidade de nos indignar com os estragos que historicamente a escola vem provocando nas crianças, jovens e adultos.

Precisamos aprender a administrar a tensão entre o senso de urgência das transformações (até quando muitos e muitos dos nossos alunos continuarão padecendo de um ensino de péssima qualidade?) e a paciência histórica (saber das enormes dificuldades em se realizar as mudanças no campo do humano – ao contrário do campo da tecnologia, onde os avanços se dão exponencialmente), chegando, digamos assim, à **impaciente paciência histórica**.

É comum faltar esta visão de processo aos implantadores de políticas de gestão da educação escolar. Mudam uma variável por pouco tempo; concluem que tal variável não traz melhoria na qualidade. Depois, fazem o mesmo com outra. Por fim, jogam todas as variáveis para as piores condições —já que está “cientificamente” comprovado, “comprovado através de evidências”, que não alteram a qualidade—, e depois estranham que a qualidade do ensino não melhora e que ninguém quer ser professor... Este é o caso típico da questão do salário do professor: aumenta-se o salário e se constata que não houve melhoria significativa do rendimento do aluno; conclui-se, pois, que o problema não está no salário... Numa perspectiva de totalidade, concordamos que não vai ser a mudança isolada do salário que fará diferença, porém, é preciso ter visão de longo alcance: ao aumentar o salário hoje, os resultados serão percebidos daqui a cinco ou dez anos, uma vez que só então estarão se formando e atuando aqueles jovens brilhantes que estamos perdendo atualmente em função da falta de atrativos da profissão docente.

e)Dialética: Finalidade-Realidade-Plano de Ação

A tarefa do professor seria de sonhar, “pôr o pé no chão”, ou a “mão na massa”? Costuma haver aqui uma enorme confusão em decorrência do pensar dicotômico, reducionista. Muitas vezes, a angústia do professor vem do fato de se ver diante de uma ruptura entre algumas das dimensões fundamentais da Atividade Humana: o **ideal**, o **real** e a **mediação**. A representação que tem é, por exemplo, do ideal sem real (sonhos maravilhosos, mas que não levam em conta sua dura realidade), ou do real sem ideal (constatação da cruel realidade, mas sem perspectiva alguma de mudança). A rigor, não devemos romper estas dimensões. Primeiro, porque elas são constitutivas do humano. Segundo, porque a partir do confronto entre ideal e real é que vai surgir a tensão criativa que mobilizará o sujeito a elaborar o projeto, a proposta, o plano de ação, que irá guiar a mediação, a ação transformadora, constituindo a tão almejada práxis. O Plano de Ação é fruto da tensão entre Realidade e Finalidade. A meta, portanto, é chegar ao sonho possível, ao histórico-viável (Freire).

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Este desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia com a natureza. (Lukács, 1979: 17)

É sempre bom lembrar que nossa referência maior não são os professores, nem os gestores, os funcionários, a secretaria de educação, o sindicato ou o partido, mas as crianças, os jovens e adultos, nossos alunos, no horizonte de um projeto libertador.

II—Análise da Realidade: O que se passa?

Sabemos que para alguns professores, talvez, as reflexões aqui propostas sejam desqualificados, e entendidas como “blábláblá”, “é tudo teoria”, enfim, “colóquio flácido para acalantar bovinos” (conversa mole para boi dormir). Como entender este fato? Efetivamente, sabemos que existem diferentes modalidades de produção escrita e que, ao longo de sua experiência, desde o tempo da formação acadêmica, o professor muito provavelmente deparou-se com textos de qualidade duvidosa, tanto do ponto de vista do rigor teórico-metodológico (por exemplo, textos frutos de modismos, fragmentados, descontextualizados, de autores que nunca se sensibilizaram ou mesmo pisaram numa escola pública, sem contar os de “autoajuda pedagógica”, sem fundamentação alguma, a não ser a “inspiração do autor”, etc.), quanto da intencionalidade política (textos alienados, alienantes, com finalidade de apontar problemas nos docentes como estratégia de responsabilizá-los exclusivamente pelo fracasso da escola e fragilizá-los enquanto categoria, etc.). Portanto, a atitude crítica é fundamental. Ocorre que em alguns professores parece ter-se instalado aquele “anticorpo” tipo “não li e não gostei”, qual seja, o fechamento a qualquer proposta de reflexão teórica.

Por que em muitos docentes prevalece o desejo de saber, a busca de superação e, em outros, a indiferença, a rejeição *in totum*, enfim, a estratégia de desistência? Por que isto se manifesta em tantos lugares diferentes? Afinal, o que se passa? Como dizia Ortega y Gasset, *o que se passa é que não sabemos o que se passa*. De fato, nestes tempos de geleia geral, nestes *tempos inclassificáveis* (Fredric Jameson), não é fácil entender o que se passa com a sociedade, a escola e o professor. Muitos professores padecem o problema (sofrem, adoecem, desistem psicologicamente, abandonam a profissão), contudo não o compreendem, ou têm uma compreensão limitada, enxergando apenas um ou outro aspecto e não o conjunto.

Para não entrarmos numa abordagem redutora e, conseqüentemente, moralista (“Se a coisa é tão simples —só passar da teoria para a prática—, por que não acontece? Por má vontade do sujeito...”), seria importante enfrentarmos uma questão: como surgiram as ideias que habitam o sujeito e que, de uma forma ou de outra, o guiam em sua prática? Numa divisão meramente didática poderíamos resgatar algumas contribuições. A tradição filosófica nos convida a olhar para os conteúdos da consciência, para as ideias; a Sociologia Crítica, a olhar para as condições materiais da existência (*Ideologia Alemã*, p.e x.); a Psicologia, a olhar para estados emocionais, percepção, memória; a Psicanálise, a olhar, tentar olhar, para as forças inconscientes (tentar se apropriar das manifestações inconscientes); a Antropologia, a olhar a cultura; a Linguística, a olhar para as práticas discursivas, etc. Simples? Nem um pouco!

1. Armadilha Histórica para o Professor

A fim de ajudar nesta compreensão, desenvolvemos um construto teórico denominado Armadilha Histórica para o Professor. Apresentamos, muito sinteticamente, seus elementos, enfatizando que não são cinco armadilhas, mas uma armadilha composta por cinco elementos interligados:

a) Desmonte Social: crise de valoração, desemprego, violência, drogadição, exclusão social, intolerância, preconceito, exploração do trabalho infantil, consumismo, desorientação e

reestruturação familiar. A pauta colocada por certos veículos de comunicação de massa tem forte carga alienante (carro, celular, cerveja, corpo, moda, peitos & Cia, status/sucesso/fama, vida das celebridades).

Deve-se incluir ainda a disseminação de uma visão reducionista, dicotômica, que não consegue, ou melhor, não tem interesse de ver o todo.

O aluno e o professor, como seres concretos, sofrem o reflexo —registre-se que não-mecânico— de todo este contexto. Numa visão que compreende o desenvolvimento humano como histórico-cultural, não há como deixar de lado as condições objetivas gerais em que se dá a tarefa educativa. Como é angustiante (e, muitas vezes, ameaçador) ver, por exemplo, nossos alunos envolvidos com drogas...

b) Desvalorização da Educação Escolar e dos Educadores: sistemas de ensino estrangulados pela grande demanda de vagas e pelo descaso acumulado dos governantes nas últimas décadas; escolas funcionando sem condições adequadas de instalações, equipamentos, recursos; classes superlotadas, falta de biblioteca, quadra, laboratório. Simultaneamente, cresce a tomada de consciência de que, apesar das boas intenções, o ensino contribui para a reprodução da desigualdade social. Por outro lado, há a progressiva queda do mito da ascensão social através do estudo; cada vez mais pais e alunos se dão conta que a escola não cumpre a promessa de garantir um bom emprego, vindo a fatídica pergunta: “Então, para quê estudar?”, diante da qual os adultos, que também perderam os mapas, têm muita dificuldade de responder.

Esta desvalorização foi sentida de forma acentuada em nosso país a partir da década de 70 do séc. XX. Ultimamente há um esforço de resgate, mas o ponto de partida era de um desmonte muito grande.

c) Currículo Disciplinar Instrucionista e Avaliação Classificatória e Excludente: a organização do currículo em disciplinas provoca distorções uma vez que a importância maior é do saber e não do sujeito. A história das disciplinas escolares deixa claro como, com o tempo, o interesse do aluno, que era decisivo a princípio, dá lugar à preocupação com a própria disciplina e seu corpo de especialistas. A existência de um programa a ser cumprido, *custe o que custar*, torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos estão dados previamente, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno. Favorece em muito a fragmentação do cotidiano da escola (organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina).

Longa Dívida com os Alunos

E se o educando interrogasse o currículo? Quando analisamos o cotidiano escolar a partir do olhar do educando, percebemos que há uma longa história de negação do direito de aprender na escola. Grosso modo, nos últimos 900 anos (desde a expansão da escola elementar por conta do re florescimento das cidades medievais, do advento da Universidade, etc.), este desencontro em sala de aula tem ocorrido, todavia sistemática e violentamente sufocado. Diante da reação dos alunos a uma prática pedagógica equivocada, marcada pela mera transmissão e pela passividade, ao longo da história, as estratégias para se resolver o problema, como sabemos, variaram do uso da vara (posteriormente, palmatória) ao uso da Ritalina, passando pela avaliação classificatória e excludente e pela humilhação do aluno para que se enquadrasse. Não temos como desenvolver este ponto aqui, dada a brevidade do texto, contudo podemos lembrar, só para ilustrar, que, na Idade Média, “estar sob a vara” era sinônimo de estar frequentando a escola elementar, a Gramática, que junto com a Retórica e a Dialética constituíam o *Trivium* (as três vias: Gramática, Retórica e Dialética, instrumentos básicos ou “ciências da linguagem” e do pensamento), base do currículo medieval, antessala do *Quadrivium* - quatro vias: Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, “ciências das coisas”).

Sobre a Avaliação Classificatória e Excludente

A avaliação faz parte do currículo, mas a destacamos em função do enorme estrago que tem provocado no ensino. Enquanto categoria teórica, o processo avaliativo implica conteúdo (o que avaliar), forma (como avaliar), intencionalidade (para quem avaliar) e relações (com a prática pedagógica, com a instituição, com o sistema de educação e, no limite, com o sistema social). Do ponto de vista interno (conteúdo, forma e intencionalidade), entendemos que o elemento decisivo da avaliação é a sua intencionalidade (para quem de fato avaliamos: qualificar ou excluir?). Ao longo dos últimos 500 anos, logo, desde a emergência em larga escala da escola elementar no Ocidente, esta intencionalidade encontra-se estreitamente vinculada à lógica classificatória e excludente, qual seja, à prática de ao final do ano letivo se aprovar ou reprovar o aluno, e encaminhar estes últimos para a repetência. Tal fato, muitas vezes já natural para nós, gera graves problemas:

- Desvio dos objetivos: preocupação com a nota, com a classificação e não com a aprendizagem. Numa formação, disse uma professora: “Uma das minhas maiores angústias, na posição de professora (1º ano), é chegar ao final do ano e ter que obrigatoriamente aprovar um aluno que não conseguiu se alfabetizar”. Notem que a angústia dela era pela exigência da aprovação, e não pela não aprendizagem do aluno! Há um nítido deslocamento da intencionalidade;

- Distorção da prática pedagógica: em nome de preparar para os exames, há a preocupação em “cumprir o programa” a todo custo, levando à metodologia meramente expositiva;

- Deformação ética: o aluno é tratado como coisa a ser classificada, e não como ser humano a ser formado.

d) Formação Frágil do Professor: a formação do professor é problemática tanto por aquilo que é disponibilizado, quanto por aquilo que é assimilado. Por parte do sistema social e de educação não se percebe muito interesse em oferecer uma formação de qualidade social. Por parte de muitos futuros professores também não percebemos muito interesse no estudo. Isto se dá, em boa medida, porque há uma especificidade na profissão docente que, de tão evidente, muitas vezes não é analisada: quando começamos a nos formar para sermos professores, já temos muitos anos de experiência no campo (é certo que como alunos e não como professores, mas no campo em que exerceremos a profissão); além disto, nos formamos professores no campo em que atuaremos, sendo comum a presença de contradições performativas (por exemplo: o docente, durante a formação acadêmica, diz ao futuro professor como deve ser a aula ou a avaliação, mas atua de forma totalmente diferente daquilo que está propondo). Estas experiências, fundantes da percepção da atividade profissional, de um modo geral, não são tematizadas e refletidas criticamente, vindo a funcionar como um *obstáculo epistemológico* (Bachelard, 1996) na constituição de uma nova concepção. Este entrecruzamento de currículos (escolar e pessoal) contribui para a naturalização das práticas pedagógicas equivocadas e, assim, para sua perpetuação (*Imprinting* Escolar instrucionista – Vasconcellos, 2012d: 102).

Ora, se o motivo, o interesse é a base da aprendizagem e se falta motivo, o que podemos esperar? Portanto, a fragilidade advém tanto por parte daquilo que depende do sistema quanto pelo que depende dele. O professor é vítima de uma formação frágil, aligeirada. Parte dos professores não tem noção dos fundamentos da educação escolar. Diante da pergunta básica de como o aluno aprende, há professores que ficam perplexos, sem saber o que dizer. Alguns chegam até a repetir certos chavões, termos da moda, mas quando são solicitados a que expliquem o que aquilo quer dizer, que “digam com as suas palavras”, é constrangedor. É importante não se confundir certificação com formação! Faltam noções básicas; querem, inconscientemente, alunos “sem problemas” tanto na aprendizagem quanto no comportamento. Quando surgem os problemas, por não saberem como lidar, encaminham (para orientação, coordenação, direção, pais, Conselho Tutelar).

e)Justificativas Ideológicas para o Fracasso dos Alunos: atuando num contexto de desmonte social, com condições precárias, com currículo e avaliação equivocados, e com formação frágil, é muitíssimo provável que os alunos não aprendam como deveriam. Como muitos docentes interpretam este fato? Além da alegação do desmonte e das condições, é muito forte a presença das justificativas ideológicas que apontam o aluno (e/ou sua família) como sendo o responsável pelo *seu* fracasso. Estas justificativas estão disponibilizadas há pelo menos 200 anos: como vimos, quando a burguesia, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, oferece escola para o povo, a rigor, oferece com uma mão e tira com a outra, pois seu lema era “oferecemos escola para todos; aprende quem pode; e nem todos podem”. A partir de então, o professor é convocado justamente para fazer a seleção, para ver quem tem ou não tem condições de aprender. O professor faz seu papel e *ensina*; verifica; se o aluno não aprende, o problema, naturalmente, é dele – do aluno (lógica da responsabilização da vítima). Várias pesquisas revelam a enorme presença desta visão entre os professores (Ibope/Nova Escola, 1997; UNESCO, 2002, 2006; Todos pela Educação, 2012).

As Justificativas Ideológicas (representações sociais) perpassam as representações pessoais (conceitos, preconceitos, mitos), as práticas/rituais, bem como os valores/sentimentos.

Para se ter uma ideia do peso desta representação social, podemos citar o fato, em redes organizadas em ciclos ou progressão continuada, de os pais entrarem na Justiça para que os filhos sejam reprovados! Os próprios pais, querendo o melhor para os filhos, tomam esta iniciativa, pautados numa representação que lhes foi inculcada desde muito cedo por sua experiência na escola, ou pelo conhecimento da experiência de outros nesta escola: nada mais “natural” do que ter-se alunos reprovados... Não se vê, todavia, estes pais entrando na Justiça para que o Estado faça concurso e efetive grande parte do professorado que tem contrato provisório, para que o Estado complete o quadro de funcionários das escolas (inclusive professores), reveja a formação inicial do professor, garanta a formação permanente, garanta o espaço de trabalho coletivo na escola, garanta condições mínimas de trabalho, pague um salário digno, exija que a escola tenha uma pedagogia apropriada a cada faixa etária, etc., mas, com melhor das boas intenções (afinal, foi assim que foram formados também), pedem que o filho “repita o ano”. É a situação clássica de o oprimido hospedar em si o opressor, como Paulo Freire descreveu na Pedagogia do Oprimido.

Notem a estreita relação com o terceiro elemento da Armadilha, a Avaliação Classificatória e Excludente: se o problema é do aluno, nada mais natural que puni-lo (reprová-lo), com a intenção de que acorde e mude. Aqui aparecem os argumentos, as representações subjacentes às práticas conservadoras, os preconceitos, os mitos, dificilmente confessáveis, até porque muitas vezes inconscientes. Para que o processo de mudança possa avançar, antes de criticar a reprovação em si, temos de desconstruir a culpabilização do aluno. Com estas justificativas disponibilizadas e aceitas socialmente, os docentes tendem a ficar numa posição de defesa constante, sendo que alguns até assumem uma postura arrogante, prepotente, quando são questionados.

Outra relação pode ser identificada entre este elemento da Armadilha e a Formação Frágil e a Avaliação Classificatória e Excludente (ACE). Trata-se de um ciclo de realimentação: por ter formação frágil, o professor precisa da ACE para “sobreviver” em sala; por seu turno, a ACE, localizando o problema no aluno, dá justificativa para o fracasso na aprendizagem, isentando o professor de responsabilidade sobre a baixa aprendizagem e da necessidade de rever sua formação...

O problema é que, normalmente, o professor só percebe os dois primeiros elementos da Armadilha que, obviamente, são muito concretos, mas não dão conta de compreender sua situação como um todo. Ora, justamente os outros três elementos estão mais próximos, e é onde poderia atuar de forma mais imediata. Desta forma, não se implica. Não se percebe nem como parte do problema, nem como parte da solução.

Desorientado, o professor acaba fazendo adversários os que deveriam ser grandes aliados.

2.A Questão do Envolvimento com o Trabalho

Vamos nos aproximar agora de um aspecto bastante delicado do cotidiano escolar: a questão do envolvimento, do compromisso com o trabalho. Isto pede um cuidado teórico-metodológico especial na abordagem, a fim de não tomar o professor como “bode expiatório” (o grande e único *culpado* pelos problemas da educação), de um lado, ou como “vítima, coitadinho” (e poupá-lo de enfrentar suas contradições, aquilo que está dentro de sua governabilidade, de sua Zona de Autonomia Relativa (ZAR – como veremos adiante), de outro.

a)Onde está mesmo o Problema?

Costuma haver em algumas escolas um pequeno grupo, porém muito influente, que desqualifica qualquer tipo de reflexão sobre a prática, argumentando que o problema todo está na falta de condições materiais de trabalho para o professor, na falta de apoio da família, no salário, etc. Pois bem, imaginem se um dia tivéssemos bons salários, boas condições de trabalho, valorização social do professor, forte apoio da família à escola e ao professor. Daí, então, as coisas andariam! Será mesmo? Há um dado muito concreto que coloca este otimismo em questão. Trata-se daquele levantamento feito em 1936, pelo recém criado Instituto Nacional de Estatística (que logo depois se tornaria o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Nessa época, “casar com uma professora” era visto como uma grande conquista, em função dos ótimos salários recebidos. As escolas eram belas construções, com mármore, móveis de madeira de lei, muito limpas e equipadas (para aquele momento histórico). O professor era uma figura de grande prestígio, referência na cidade, e muito respeitado até nos meandros da política. O apoio dos pais era total, e expresso na assertiva: “Filho, se você apanhar da professora, chegando em casa, apanha de novo (ou apanha dobrado)”. Pois bem, com todas estas condições, praticamente com tudo aquilo que muitos professores pedem hoje, a pesquisa sobre o censo escolar constatou, como vimos, que o índice de reprovação na 1ª série primária ficava na casa dos 50%. Pasmem! (Patto, 1990: 1; Klein e Ribeiro, 1995: 58). Com todas as condições objetivas dadas, a escola de então era extremamente excludente! Portanto, existem mais coisas “guiando” nossa prática do que pode imaginar nossa vã filosofia...

Para avançar na compreensão, procuramos nos pautar em categorias de análise como totalidade (busca do todo), criticidade (ir além da aparência, identificar as contradições da realidade), historicidade (ver como se chegou ao que se tem), rigorosidade (ir aos fatos; não entrar em julgamento moral), e considerar o professor no seu contexto, na sua história (pessoal e coletiva), não generalizando (dói muito para quem está comprometido e lutando ser colocado na mesma categoria dos demissionários). Lembramos ainda que se trata de uma aproximação; a realidade é sempre muito mais complexa e dinâmica.

b)Pulsões em Conflito

Algumas vezes, há uma espécie de guerra não percebida, não assumida, não declarada, mascarada por mitos como “somos um time só”, “quem está no magistério é porque ama o que faz”. É claro que existem coletivos que avançaram bastante, conseguindo criar um ambiente de trabalho marcado pelo compromisso, pela camaradagem, pela parceria. Mas, se isto se deu foi porque o grupo soube lidar com suas contradições.

Quando analisamos com rigor a condição humana (Hegel, Marx, Arendt), damos conta de sua constituição contraditória. Somos sim seres de Vida (*Eros*), mas somos também seres de Morte (*Thânatos*), como apontou Freud (1978). Morin (2000) explicita o fato de que somos *Homo Sapiens*, mas também *Homo Demens*, sábios e dementes. Boff (1998) traz a questão da nossa dimensão Sim-bólica (capacidade de agregar, de produzir sentido, de construir) convivendo com a dimensão Dia-bólica (capacidade de separar, espalhar, desagregar, destruir). No caso específico da docência, podemos identificar dentro de cada um de nós a presença de duas pulsões antagônicas:

Pulsão para o Magistério (do latim *magister*, mestre): aquele desejo profundo de sermos professores, aquela alegria e realização que encontramos na aprendizagem do outro pela nossa mediação: nunca tínhamos visto antes aquelas pessoas e agora, aquelas coisas, às quais nos dedicamos a vida aprofundando, estudando, fazem sentido também para elas. Isto faz com que demos o melhor de nós, dediquemo-nos de corpo e alma ao trabalho, apesar dos limites e restrições para sua concretização a contento. Através do nosso trabalho ajudamos a que cada pessoa revele e desenvolva o melhor de si, criando um ciclo virtuoso de interações, onde vamos nos alimentando também do desejo do outro. Parafraseando Hannah Arendt, podemos dizer que *o magistério é o ponto em que decidimos se amamos o aluno o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele* (1997: 247).

Pulsão para o Desistério (neologismo a partir do latim *desistere*, afastar-se, deixar de): corresponde àqueles afetos e ideias dentro de nós que induzem à desistência, que ficam *dizendo* “Não vale a pena”, “Os alunos não merecem”, “Não temos condições”, “Não adianta”, “Sempre foi assim”, “Você acha que uma pessoa pode mudar alguma coisa?”, “Você ainda é novo na profissão”, “Eu não ganho para isto”, “Não é minha função”, “É o sistema”, “Você está querendo aparecer?”, “Deixa de ser bobo; no final do mês, seu salário vai ser igual ao de todo mundo”, “Posso ser sincero? Liga o dane-se”, “Eu ainda saio desta. Vou mudar de escola, vou mudar de profissão”. *Cada um de nós é um campo de batalha, ou melhor, de tensões entre os impulsos de vida e os impulsos de morte. Os impulsos de morte podem se manifestar na tendência em “desligar”, em descansar, em não querer saber nada dos outros, nem de nós, nem da nossa vida, em adormecer para não mais sentir as tensões que nos dilaceram, entregando-nos ao esquecimento de nós mesmos* (Dolto, 1981: 123). Hannah Arendt também nos ajuda entender esta complexa situação, trazendo a questão do dilema moral: *Ninguém deseja ser mau, e aqueles que ainda assim cometem malvadezas caem num absurdum morale – num absurdo moral. Quem assim age está realmente em contradição consigo mesmo, com sua própria razão* (2004: 126). Trata-se de uma energia negativa, imobilizadora ou indutora de comportamentos destrutivos: não suporta a manifestação da vida, do novo e ataca furiosamente qualquer iniciativa nesta direção.

Um problema adicional é que, com frequência, além dos comportamentos típicos como faltas injustificadas, atrasos, dispersão (uso de celular em sala de aula, conversa paralela em reuniões pedagógicas), apontar problema em tudo e em todos (menos em si), esperar que os outros façam para ele ou por ele, etc., os colegas que desenvolvem mais a Pulsão para o Desistério ao invés de agirem de maneira clara, direta, com argumentos (o que até poderia ajudar o grupo a amadurecer o significado e a pertinência das novas propostas), usam também o subterfúgio de jogar por debaixo do pano, recorrendo a fofoca, intriga, diz-que-diz-que, formação de grupelhos, alheios ao movimento do coletivo escolar. Eles parecem fortes, com grande poder de resistência às inovações, porém o que muitos não percebem é que a força deles vem da lógica maior reprodutora do sistema: se nada fizermos, a tendência da realidade não será a de gerar inovações na direção da democratização, da justiça, da solidariedade, mas, em função dos artefatos e mentefatos constituídos historicamente, simplesmente reproduzir a lógica maior desumana que está dada. No grupo, costuma manifestar-se numa minoria, mas muito atuante, conta com a força de inércia do sistema e conta ainda com a omissão dos demais. Às vezes, numa escola, de vinte professores, dois estão nesta situação, mas conseguem “dar o clima”.

III—Tomada de Posição

Diante disto, o que fazer? Consideramos importante resgatar aquelas categorias de abordagem da mediação que apresentamos logo no início. Enfatizamos que não há um ponto de gênese absoluta para a mudança da realidade, que devemos nos esforçar para ver o todo (totalidade), que devemos considerar a dialética entre estruturas e pessoas, além da visão de

processo. Isto certamente pede o envolvimento dos sujeitos em todos os níveis: social, institucional, coletivo e pessoal.

1. Por parte da Sociedade e do Sistema de Ensino

Como diz o ditado africano, “*É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança*”. O problema é grande e grave demais para ser enfrentado na base da boa vontade individual, de maneira eventual ou isolada. Daí a necessidade de políticas públicas. Por seu turno, as políticas públicas não têm aplicação “automática”: precisam de sujeitos concretos como mediadores, a partir de seu compromisso com um Projeto maior. Tudo deve ser feito por todos para que o professor não desista!

Existem algumas exigências que vão ficando cada vez mais claras para cada vez mais setores da sociedade. Se desejamos que o país tenha um desenvolvimento humano, social e econômico sustentável, em grandes linhas, é preciso cuidar da:

- Formação Docente
- Salário/Plano de Carreira/Concurso
- Condições de Trabalho
- Família assumir suas responsabilidades
- Valorização Social da Escola e dos seus Profissionais.

A mudança da situação educacional não irá se dar automática ou espontaneamente. É preciso empenho, organização e muita luta. A seguir, apresentamos alguns pontos básicos para o resgate das condições para o exercício com dignidade da atividade docente.

- Tornar a carreira do magistério realmente interessante para que tenhamos pessoas que desejem profundamente ser professores;
- Revisão imediata da formação inicial do professor
- Recuperação justa e impreterível dos salários dos profissionais da educação;
- Professor ser contratado para participar amplamente da realização do Projeto Político-Pedagógico e não apenas para “dar aula”;
- Respeito profissional: professor na condição de sujeito;
- Definição de plano de carreira;
- Concursos para preenchimento de cargos (concursos por segmento de trabalho); fim de nomeações políticas;
- Investimento na formação continuada;
- Estabelecimento do número máximo de alunos por sala, de acordo com os níveis e modalidades de ensino;
- Garantia de instalações e equipamentos (quantidade e qualidade);
- Garantia de manutenção da escola;
- Projeto arquitetônico adequado ao Projeto Político-Pedagógico. Romper arquitetura fabril/prisional das escolas;
- Quadro de funcionários completo na unidade escolar;
- Diminuição da rotatividade da equipe (professores, funcionários, grupo de gestão);
- Garantia de espaço de trabalho coletivo constante na escola (reunião pedagógica, semanal, hora-atividade; HTPC/ATPC);
- Fortalecimento da Coordenação Pedagógica;
- Gestão democrática do sistema de ensino;
- Fiscalização por parte da sociedade da aplicação das verbas da educação;
- Exigir que recursos cheguem no tempo certo à escola (ex.: material didático, merenda, uniforme);
- Discutir a aplicação dos recursos públicos (orçamento participativo);
- Envolvimento da sociedade na discussão dos problemas escolares (Conselho Tutelar, juízes, promotores, associação comercial, meios de comunicação, sindicatos, partidos, etc.);

- Família assumir suas responsabilidades na educação básica dos filhos;
- Apoio da OAB (ordem dos Advogados do Brasil) para preparar bem processos contra governantes e/ou educadores corruptos ou relapsos;
- Criação de um Conselho Nacional do Magistério (e de um Código de Ética);
- Programa Nacional do Livro para a Licenciatura e Pedagogia (PNLLP). Governo garantir compra para os alunos de algumas obras clássicas da pedagogia, incentivando traduções; convênio entre Universidade e Editoras;
- Retomada da discussão dos 200 dias letivos; flexibilizar entendimento de dia letivo quando se trata de efetiva formação do professor (até 20 dias, como era a dúvida de Darcy Ribeiro na elaboração do projeto da nova LDB: aula ou formação). Restar o espírito da lei: que os alunos aprendam mais e melhor. A formação pode ser um caminho para isto;
- Resgate da Orientação Educacional nas escolas;
- Contrato de Autonomia com escolas (pautado na avaliação dos resultados).

Equipe de Gestão Escolar

Neste processo de construção da qualificação da educação, a equipe de gestão escolar também tem, certamente, importantíssimas contribuições a dar. Nosso objetivo ao levantar estas questões é tanto resgatar o valor concreto do Projeto Político-Pedagógico quanto fortalecer a necessidade de os gestores tomarem consciência e ocuparem sua Zona de Autonomia Relativa (ZAR). Será que a Escola fez sua “Lição de Casa”?

- Tem Projeto Político Pedagógico construído coletivamente? É efetivo ou fica só no papel?
- No PPP, há o Projeto Disciplinar?
- O Regimento está coerente com o PPP?
- Houve participação dos pais na construção do PPP?
- Os pais receberam PPP na matrícula, ou o PPP está disponível no *site* ou *blog* da escola?
- Há unidade de linguagem e de ação entre direção, coordenação, professores e funcionários?
- Há trabalho coletivo constante para comunicação, reflexão e tomada de decisão coletiva?
- Há trabalho sistemático com Representantes de Classe?
- A escola abre-se à comunidade (e à cidade), tanto no sentido de disponibilizar o uso de seus espaços, quanto de se deixar tocar pelas necessidades sociais?
- Há formação hábitos e internalização dos valores desde os anos iniciais?
- Trabalha-se desde cedo com os alunos com sanção por reciprocidade?
- A escola chama os pais “por qualquer motivo”?
- Foi feita uma revisão do currículo disciplinar instrucionista?
- Encaminha-se aluno ao Conselho Tutelar por qualquer coisa?
- A proposta disciplinar da escola foi apresentada claramente aos pais nas reuniões de início de ano?
- Os melhores professores são colocados nos anos iniciais?
- Há permanência do coletivo de educadores ou alta rotatividade?
- A direção respalda, dá apoio, ao professor nos casos de conflito com expectativas equivocadas dos pais?
- Os banheiros dos alunos (masculino) têm espelho ou sonega-se a imagem numa fase tão importante de construção da identidade?
- Foram feitos estudos sobre disciplina para suprir a falha da formação acadêmica neste campo?
- Há Assembleia de Escola periodicamente?
- Há grupos de trabalho com pais?
- Há Associação de Antigos Alunos?
- Há Grêmios atuantes?

- O Conselho de Escola é operante?
- Os alunos têm voz e vez?
- Há um sério empenho para que a burocracia na escola seja reduzida ao mínimo necessário?
- As informações que a direção recebe são repassadas rapidamente aos professores ou ficam “mofando” na sua mesa de trabalho?
- A direção entende-se como uma servidora pública na perspectiva de um projeto coletivo ou sente-se “dona” da escola?
- A direção propicia um clima de respeito e diálogo onde as coisas podem ser ditas claramente (superando o “diz que disse”)?
- As reuniões pedagógicas são preparadas com cuidado? Há registro das reflexões e decisões?
- A direção participa das reuniões pedagógicas?
- A equipe de gestão escolar tem reuniões sistemáticas?
- A escola dá a conhecer à comunidade local (e à cidade) o trabalho realizado? Há registro e sistematização do trabalho? (professor como pesquisador, produtor de conhecimento)
- Há utilização de espaços públicos para formação dos educandos (bibliotecas, museus, cinemas, teatros, exposições, empresas, parques, etc.)? (Cidade Educadora)
- Há integração com escolas e educadores da região? Existe partilha de experiência e de material?
- Há integração no interior da própria escola (entre modalidades de ensino ou períodos)?
- Costuma acontecer comunicação entre os docentes de experiências bem sucedidas?

Resgate do Querer do Professor

O Querer do professor passa por três aspectos básicos: o Desejo e/ou a Necessidade (elementos propriamente do Querer), e a Representação Mental do Poder (visão que o professor tem sobre seu Poder, que funciona como fator modulador do Querer). Portanto, a equipe de gestão deverá estar atenta a todos eles para o fortalecimento do Querer do professor.

—Desejo

Possibilitar o contato do professor (desejo nasce do desejo, do encontro):

- Com pessoas que desejam, que estão vivas, buscando (no presente e/ou que no passado tenham sido marcadas por estas características); este contato pode se dar direta ou indiretamente
- Com práticas de mudança que estão acontecendo na nova direção; sentir o gosto, o clima, a satisfação de quem mudou. Perceber que é possível
- Com o “outro lado” (os que sofrem sua ação); ver como sua ação está repercutindo
- Com os excluídos (tocar a *chaga*)
- Consigo: rever a opção pelo magistério, para ficar inteiro
- Ajudar a superar o isolamento, o medo de mudar e, sobretudo, a indiferença.

—Necessidade

- Ajudar professor a tomar consciência das suas contradições (entre o que sente, pensa, quer, faz). Desestabilizar, provocar a reflexão
- Procurar romper estado de equilíbrio cognitivo do professor; problematizar a ingenuidade, a alienação.

—Poder/Representação do Poder

Saber

- Conceitual: Propiciar a construção de saberes por parte do professor através da Pesquisa (ter acesso a novas concepções; aprender a dialogar com os vivos e mortos significativos) e

da Produção (se expressar, escrever — como forma de consolidação e socialização do conhecimento)

○Provocar a desconstrução de saberes equivocados. Ajudar a desvelar as implicações (pedagógicas, psicológicas, éticas, políticas, sociais, econômicas) de sua prática. Criticar os pressupostos (visão de pessoa e de sociedade)

●Procedimental: Propiciar o desenvolvimento de um *Métodos* de Trabalho: análise da realidade, projeção de finalidades, elaboração do plano de mediação, ação e avaliação. Ajudar a encontrar passos concretos, alternativas viáveis para a mudança; incentivar pequenas iniciativas na nova direção; trabalhar visão de processo

○Fazer a crítica da rotina mecânica, da repetição das práticas, do trabalho sem fundamento, na base do improvisado. Criticar o pensar dicotômico e a idealização das alternativas. Valorizar iniciativas, mas não ficar preso à superfície: problematizar, apontar para núcleo da problemática. Ajudar a superar sensação de impotência

●Atitudinal: Favorecer o desenvolvimento da Ética, do compromisso. Sensibilização através da arte (filmes, poesia, música, dança, peças de teatro, relacionados à questão educacional). Usar dramatização, desempenho de papéis, como exercício de empatia (colocar-se no lugar do outro); jogos/exercícios de reversibilidade (a favor x contra) para descentrar, aprender a ver de outros ângulos. Resgate da potência: tomada de consciência do poder de intervenção (ZAR). Valorizar as práticas realizadas, acompanhar, socializar. Buscar ambiente de respeito e verdade, onde o professor sinta-se acolhido. Enfrentar o medo de mudanças. Acreditar no diálogo (Freire, Habermas) como caminho de humanização

○Apontar para os mitos, preconceitos, convicções enraizadas. Lutar para que a atitude demissionária, a transferência de responsabilidade, o desânimo não sejam a tônica da escola. Combater a não-persistência nas práticas de mudança.

Ter

●Favorecer a conquista de Recursos Políticos:

■Clima de abertura, inovação, fluxo, vida, projeto

■Apoio da equipe diretiva

■Estruturas de Participação

■Fortalecer relacionamentos, mística de grupo; buscar parcerias

■Clima de liberdade, sentir que pode optar, que não é algo que está sendo imposto

■Clima de respeito: permite que as pessoas se exponham, expressem o que de fato pensam, sentem, fazem, enfim, que a verdade de cada um venha à tona

■Referencial comum; Projeto Político-Pedagógico

■Autonomia da Escola

○Combater a desarticulação, o trabalho isolado, o autoritarismo, a burocracia paralisante, o clima necrófilo, da repetição, da rotina pesada; não deixar a “peteca cair”. Combater expectativas sociais alienadas em relação ao trabalho docente

●Lutar pela obtenção de Recursos Materiais:

■Espaço de Trabalho Coletivo Constante

■Condições de Trabalho (n. alunos, salário, instalações, recursos didáticos, menor número de aulas para docente, tempo para estudo, equipe escolar completa)

■Programa de Formação Permanente; abertura para autoformação

○Combater a lógica do “ensino pobre para os pobres” (Demo, Arroyo)

O cotidiano é tecido a cada passo, a cada gesto, a cada encontro, no tempo e no espaço. "As coisas mais simples da vida...". O problema é que essa tessitura se dá a partir de uma base de artefatos e mentefatos construídos histórico-culturalmente, o que acaba sendo um fortíssimo fator de condicionamento. Isto implica que para que possamos ter um cotidiano humano, não alienado,

para que possamos viver as coisas mais simples da vida de forma intensa e livre, é preciso enfrentar a lógica do sistema montado. Não é necessário que todos façam tudo (diversidade dos talentos, das tarefas), mas é fundamental que os que se engajam nesta jornada de resgate do humano façam rede, e tudo façam para ter, no seu agir concreto, o projeto de emancipação (sempre em aberto, em constante revisão crítica) como referência. A pequena mudança nos ajuda a sofrer menos, a nos realizarmos mais. Fortalece nossa dignidade, a autoestima, a alegria (resgate do entusiasmo, do sentido de viver). **Enfim, ajuda o professor a não desistir da docência!**

2. Por parte da Professor

Simultaneamente, no entanto, devemos enfrentar um tema tabu, sobre o qual parece que não se pode falar, e é encoberto com aquele mito de que “se estamos aqui é porque obviamente queremos ser professores”. Infelizmente, a prática revela que não é bem assim. É preciso uma clara tomada de posição: de fato, quero continuar sendo professor? Esta (re)opção pelo magistério é absolutamente essencial. O aluno, no Ensino Fundamental, está ali obrigado por lei; se ele não estiver ali, o pai até pode ser preso. Já o professor, não. Ninguém o obriga; não há uma lei obrigando a pessoa a ser professor. Logo, enquanto o adulto da relação, o que se espera é que tenha uma opção básica pela profissão. E se a opção não está clara, é preciso que esse professor seja ajudado a fazê-la, ou a procurar uma outra atividade, já que não é isso que o realiza pessoal e profissionalmente.

A atitude docente transformadora é aquela onde, ao mesmo tempo em que se engaja na luta pela transformação maior da sociedade e da educação, engaja-se na luta no seu território, no seu cotidiano, na sua ZAR (sendo que, em alguns espaços, só mesmo ele pode atuar).

a) Necessidade de Posicionamento

No contexto escolar, como o adulto da relação, o educador não pode, simplesmente, justificar o seu desânimo em função do desânimo dos alunos. É preciso um professor convicto das suas atribuições, um professor que procura estar inteiro em sala de aula para que possa também criar um campo favorável na classe em relação aos alunos. Não estamos dizendo que essa é uma questão fácil, mas, se o próprio professor não está interessado, se não está mobilizado, como pode esperar o interesse, a motivação dos alunos? Também não estamos afirmando que a mobilização do professor é condição necessária e suficiente para a mobilização do aluno. Ela é necessária, mas não é suficiente porque outros fatores interferem também na motivação do aluno. Todavia, esta disposição do professor com certeza é necessária, sobretudo no esquema atual da escola. Se trabalhássemos com projetos, com temas geradores, se fosse um outro currículo, o grau de mobilização do professor talvez não tivesse tanta influência no desempenho acadêmico, na aprendizagem do aluno. Mas na estrutura que temos hoje, que é uma estrutura mais centralizada no professor, o ânimo dele acaba sendo muito decisivo no ânimo ou desânimo dos alunos.

Para que possa estar mobilizado em sala de aula, é preciso cuidar do professor. Desde a questão da formação, da remuneração, das condições de trabalho, etc. Tudo isso interfere na sua situação. Mas um elemento fundamental também, como vimos, é sua opção pelo magistério.

Essa é uma busca. Por isso que, por exemplo, o suporte da coordenação pedagógica é muito importante, para poder ouvir, para poder dialogar com esse professor. O suporte do trabalho coletivo constante é outro elemento muito importante, já que ele vai partilhando com os colegas, que o ajudam a enfrentar os conflitos. Só o fato, por exemplo, de saber que determinado aluno está apresentando problema não só com ele, mas também com outro colega, já alivia, tira o fantasma da culpa. Portanto, existem alguns cuidados que devem ser tomados. Como vimos, tudo deve ser feito por todos para evitar que o professor desanime. Inclusive pelo próprio professor! A não ser, é claro, que aquela não seja a opção de vida dele. Então, que ele possa ter a dignidade de procurar aquilo em que vai se realizar e deixar, de fato, o magistério. O duro é quando o professor não pede demissão, porém se demite da tarefa. Ele continua ali, como uma espécie de zumbi, um morto-vivo,

só esperando um outro emprego, a aposentadoria, um cargo comissionado. Isso, de fato, é um elemento bastante delicado nesse processo de mútua influência professor-aluno.

Quando o professor se coloca numa posição ativa, quando sabe o que está fazendo, deseja estar ali, deseja ser professor, deseja ser professor daquela disciplina, deseja ser professor daquela escola e ainda deseja ser professor daqueles alunos, então, revelar aos alunos que ele não está aí por acaso, por incompetência ou falta de opção, faz uma diferença muito grande!

A consequência é justamente a formação desse ser humano que não perde aquilo que é essencial, que é a curiosidade, a motivação, a mobilização, o desejo, a necessidade, a curiosidade epistemológica, seja lá como queiramos chamar, que, em síntese, é esse querer continuar aprendendo.

Em propiciando essa experiência, a escola cumpre sua função social, isto é, cria as condições para que os alunos realmente aprendam os saberes necessários, se desenvolvam humanamente e sejam felizes, tenham a alegria crítica. Isto de imediato. Em termos do futuro, uma criança, um jovem, um adulto que passou por uma escola como essa, não vai perder essa disposição de aprender.

Notem que não se trata de “colocar” essa disposição no aluno. Na verdade, a criança tem esta curiosidade, e de maneira muito forte. Todavia, muitas vezes, em função da própria formatação social e da formatação da escola, acaba perdendo. A título de provocação: como explicar o movimento do “Eba!” ao “Ih!”? Na Educação Infantil, qualquer coisa que se propõe os alunos vibram “Eba!” Alguns anos depois, qualquer coisa que se propõe, lá vem o “Ih!” Essa criança que hoje está falando um “Ih!”, que não está querendo aprender, um dia tinha muita alegria com as coisas da escola. O que aconteceu aí? Portanto, quando há a possibilidade de uma aprendizagem significativa, com trânsito, com abertura, no tempo, no espaço, da fantasia, do imaginário, muito provavelmente esse estudante não vai perder essa disposição, esse desejo, esse querer aprender, que é o elemento estruturante da vida humana concreta, de se querer ser um ser humano melhor. Traduzindo na linguagem de Paulo Freire, trata-se daquela histórica e ontológica vocação de *Ser Mais*, daquele desejo de a gente se tornar cada dia uma pessoa melhor e avançar através do conhecimento, das relações, do trabalho, da atividade, do amor, enfim, de todas as dimensões da vida.

Infelizes os “satisfeitos” consigo mesmos, os que não se implicam, os que só conseguem perceber limites e contradições nos outros, os que se sentem “vítimas”, “coitadinhos”. Felizes os que sentem *desejo de ser mais* até o fundo do coração! Os que estão marcados pelo Espanto, Assombro, Surpresa, Contradição, Desequilíbrio, Pulsão, Fome, Gosto, Paixão, Disposição Epistemofílica, Avidéz, Sede, Amor, Anseio, Busca, Consciência da Incompletude, Tendência, Inclinação, Vontade, Curiosidade, Interesse, Desejo, Necessidade, Motivação, Mobilização para a Aprendizagem.

b) Possibilidade de Posicionamento: Zona de Autonomia Relativa

Se alguém ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar *a Escola*, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. (cf. Freire, 2000: 53).

A Atividade Humana, intencional e crítica, de um modo geral, depende do **Querer** e do **Poder** do sujeito (pessoal e/ou coletivo). Sabemos que há pessoas que querem, mas não podem, enquanto outras, podem, mas não querem. Daí a demanda simultânea do Querer e do Poder. Isto, naturalmente, vale também para a Atividade Docente.

O empenho (Querer) no trabalho depende do quanto o educador julga **importante** (Desejo) e **complexa** (Necessidade) sua ação. Se aquilo não tem relevância para ele, se não deseja profundamente que aconteça, para quê se envolver? Estamos aqui fazendo uma abordagem concreta, não idealista, o que nos impõe lembrar que somos seres complexos, multifacetados, em quem convivem ao mesmo tempo vários querereres e diferentes níveis de saberes. Uma das tarefas da reflexão crítica e coletiva sobre a prática, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos, é justamente fazermos uma arqueogenealogia para identificarmos quais os afetos que nos ligam a determinadas ações e qual a teoria que de fato está pautando nossa prática, uma vez que é muito comum conviver em nós uma teoria inovadora, porém num nível superficial da consciência, e uma teoria instrucionista, porém enraizada (*Imprinting*).

As práticas mecânicas ou improvisadas, a rejeição ao estudo, a recusa à reflexão crítica sobre a ação, revelam o pouco valor que certos professores e instituições dão à atividade educativa (depois, como esperar que outros a valorizem?). Além disto, como será que o professor encara a densidade daquilo que está se propondo fazer? Se para ele ensinar é banal, fácil (basta chegar lá e começar a falar aquilo que já falou “n” vezes), para quê planejar?

Do ponto de vista do empenho no trabalho, a questão, em princípio, estaria resolvida analisando o Querer do sujeito, que é a *energética da ação* (Piaget, 1978: 13). Ocorre que, embora o Poder não gere o Querer, a representação que o sujeito/grupo tem sobre a **possibilidade** (Poder) de sua realização acaba funcionando como uma espécie de fator modulador do Querer, qual seja, aquilo que, inicialmente, era reconhecido pelo sujeito como importante e complexo, pode ser ressignificado se ele passar a entender que não há viabilidade de sua realização. Este é um elemento ao qual devemos prestar muita atenção.

Embora os condicionantes objetivos sejam os mesmos (salário, realidade local, meios de comunicação, perfil das famílias, etc.), efetivamente existem educadores, escolas, fazendo diferente, qual seja, tendo práticas significativas e relevantes. Como explicar tal fato? Como é que existem escolas/professores que, nas mesmas condições que outros, conseguem fazer um trabalho diferenciado? Esta pergunta incomoda. A existência destas práticas nos aponta para a questão da autonomia relativa.

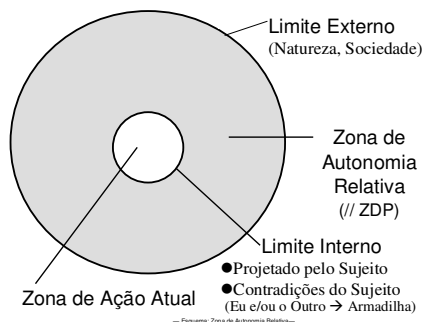
A ausência de qualquer autonomia seria o determinismo, entender que nada diferente poderia ser feito (impotência). Autonomia plena seria o voluntarismo, achar que se poderia tudo (onipotência). Autonomia relativa significa resgatar a capacidade de intervenção, dentro da realidade dada, a partir da vontade, da consciência, da inteligência, da organização (poder limitado, mas real). Não esquecemos os condicionantes objetivos (*a arma da crítica...* – Marx), porém, da mesma forma, não ficamos impotentes diante deles, não esquecemos da possibilidade de mudança, do *ainda-não* (Bloch, 2005), que é o homem quem faz a história (Marx, 1986: 17), portanto, da autonomia relativa.

Existem limites que transcendem o sujeito, grupo ou instituição, uma vez que estão dados por fatores naturais ou sociais mais amplos. Sabemos dos limites de qualquer ser humano e de qualquer instituição: há um princípio de realidade a ser encarado. É preciso saber lidar com a nossa não-onipotência: não podemos tudo. Lembramos aqui de fatores como a formação inicial disponibilizada aos professores, o salário, o número de alunos em sala de aula, a legislação, as normas, os limites de tempo, espaço, recursos, o perfil da comunidade, etc. Evidentemente, estes limites não são absolutos, mas históricos, o que significa que, de diferentes formas e em diferentes medidas, podem ser quebrados e superados, correspondendo mesmo a um autêntico compromisso com a conquista de uma educação de qualidade social.

Todavia, com muita frequência, o limite que limita efetivamente a ação dos sujeitos e da instituição não é este externo, e sim um outro que tem a ver com a autolimitação e/ou com as contradições dos próprios sujeitos, individual ou coletivamente considerados.

Conceituando a ZAR

Denominamos Zona de Autonomia Relativa (ZAR) justamente o espaço compreendido entre o limite externo e o limite interno da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição. Qualquer semelhança com Zona de Desenvolvimento Proximal não é mera coincidência; pelo contrário, é intencional. A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o *ainda-não* (Bloch), o *inédito viável* (Freire).

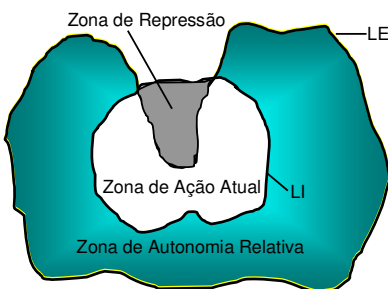


A Zona de Autonomia Relativa revela que temos o que fazer já, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, ninguém poderá fazê-las em nosso lugar (por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala), tendo, portanto, uma repercussão ética (atuar sobre um campo que é de nossa responsabilidade). Ao mesmo tempo, revela-nos que temos espaços para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática.

Um relato de professoras da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro nos ajuda a entender melhor a importância do olhar do professor, da relação interpessoal em sala de aula. Segundo elas, na mesma escola, dentro de uma favela, uma professora é agredida, ameaçada de morte, tem seu carro riscado. Já com outra professora, os alunos vão lá fora esperá-la, funcionando como uma espécie de “anjos da guarda”. Como entender tal fato? Os elementos normalmente usados para explicar a agressão ao professor aqui não têm muito sentido, uma vez que o salário, as condições de trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família, os meios de comunicação social, etc. são os mesmos, posto que as duas professoras atuam na mesma escola. Ora, se um professor chega em sala cheio de preconceitos em relação aos alunos (por que “são pobres”, “negros”, “filhos de marginais”, “displicentes”, “incapazes de aprender”, “mal cheirosos”, “sem berço”, etc.) como espera ser bem recebido por eles? Sabemos que estão aqui envolvidos processos inconscientes, em que não há necessidade de se dizer uma palavra que expresse o preconceito. O olhar o expressa! Neste caso, a violência física dos alunos, embora condenável, evidentemente, é compreensível: reagem a uma violência simbólica sofrida antes.

As instituições, os educadores que produzem mudanças transitam pela ZAR, ao invés de ficarem presos ao limite interno. Num primeiro momento, portanto, a ZAR é que foi ocupada/explorada.

No esquema acima, representamos os limites internos e externos por círculos. É claro que no concreto da escola não é assim que acontece, uma vez que para cada campo de atuação teremos diferentes níveis de limites. O esquema a seguir traz uma representação mais condizente com a prática.



A zona de ação atual do sujeito/grupo, normalmente, é definida muito mais pelos limites internos do que pelos externos. A zona de repressão representa aqueles aspectos em que claramente o sujeito/grupo já avançou, mas é barrado pelo limite externo. (Vasconcellos, 2012d: 222)

Um das primeiras coisas a compreender é que (...) nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados. (Foucault, 1981: 149-50)

IV—Gestão da Sala de Aula

Se o professor não desistir, se não pedir demissão, “segunda-feira” vai estar na sala. E aí, o que fazer? Como desenvolver sua atividade? Como usar a sua ZAR para atingir os objetivos a partir da (dura) realidade? Estamos, pois, totalmente inseridos no campo da Gestão da Sala de Aula.

A temática da Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente. O Trabalho com o Conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula.

A Educação Escolar é um processo coletivo, sistemático e intencional de interação com a realidade, através do *relacionamento humano* baseado no *trabalho com o conhecimento* e na *organização da coletividade*, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade —consciência, caráter, cidadania—, tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana.

1. Relacionamento Interpessoal

A educação escolar pressupõe o encontro pessoal. O Relacionamento Interpessoal tem a ver com essa capacidade de o professor se aproximar mais intimamente, com maior cuidado e profundidade, diante de uma dificuldade do aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina; é a capacidade de uma relação mais próxima; é a exigência da relação significativa com um outro, o “olho no olho”, sujeitos em proximidade, o contato humano. É uma dimensão que vai além da coletiva: o professor trabalha com todos, mas conhece cada um de seus alunos, e desta forma pode melhor ajudá-los na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Não se trata de conhecer a “vida íntima” de cada aluno, mas de apreender suas principais características. Temos sérias dúvidas sobre a perspectiva algumas vezes apontada de o professor conhecer mais profundamente cada um e todos os seus alunos. Primeiro, porque não sabemos se isto seria possível, dadas as condições do trabalho docente. Segundo, sobretudo, será que o professor teria estrutura psicológica para lidar com os dramas todos dos alunos?

Tampouco se quer cair numa visão intimista, individualista do tipo ‘cada um é cada um’. Isto é verdade, mas não é toda a verdade, pois ao mesmo tempo em que cada um é cada um, cada um é também um pouco do outro, do grupo ao qual pertence. Devemos considerar que o universo cultural, social, político, econômico dos alunos não é tão diferenciado assim; é certo que existem diferenças, que existe a apropriação pessoal, etc., todavia participam também de um referencial social muito comum. *Todo homem, em certos aspectos, é: a) Igual a todos os outros homens, b) Igual a alguns dos outros homens, c) Diferente de todos os outros homens* (Kluckhohn & Murray,

1965: 89). O professor quer que o aluno preste atenção nele; para isso, precisa prestar atenção no aluno. Daí vai a capacidade de o professor perceber o aluno concreto (resultado de múltiplas relações), pois desta forma encontra um espectro muito amplo de elementos comuns, visto que os educandos têm situações de vida muito semelhantes, marcadas pela condição social, pelos meios de comunicação, pelo gênero, pelos objetos colocados no consumo, etc. Estes condicionantes, em sendo dominados, ajudam o educador a aprofundar o conhecimento de um ou outro aluno particularmente, quando há esta necessidade.

Trata-se de um outro olhar, um olhar marcado por um profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério. O professor olha para o aluno não como para alguém que um dia será uma pessoa, mas para quem já é uma pessoa. Não para alguém que um dia será cidadão, mas para quem já é cidadão. Não olha com desconfiança, mas pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito a aprender! Esta confiança do educador tem uma forte repercussão na autoconfiança do aluno, o que, por sua vez, tem forte repercussão na criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (a percepção da possibilidade de ação modula o querer do sujeito) e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Tal olhar tem implícita uma mudança do paradigma educativo, qual seja, a superação da lógica da exclusão na direção da inclusão.

O professor deve trabalhar com aqueles alunos que estão apresentando alguma resistência maior, uma dificuldade maior, no vínculo com o objeto de estudo. Diante de situações mais delicadas e difíceis, o professor deve ser capaz de se aproximar do aluno, criar um ambiente de intimidade, procurar se aproximar e ver o que está acontecendo. Porque às vezes o bloqueio não é com o conteúdo, é com a matéria. O aluno, por exemplo, não gosta de Matemática, não por causa de um conteúdo específico: não gosta em geral porque, no ano anterior, o professor o traumatizou em relação à matéria. Assim, o bloqueio não tem nada a ver com o professor ou com o conteúdo, mas com a própria matéria. Isso, no entanto, só podemos saber a partir dessa aproximação, mais específica em cada situação, desse relacionamento interpessoal. *Uma criança que se sente bem-vista e bem-querida realmente vai até o inferno com você. E vice-versa, se não existe este laço, a criança se tornará agressiva e teimosa, que você não leva a lugar nenhum; mas ela leva você ao desespero* (cf. GAIARSA, 1995: 52).

A construção deste vínculo do professor com os alunos, além de ser decisivo para a construção do conhecimento, é fundamental também nos momentos de enfrentamento de conflitos em sala. Esta relação marcada pelo respeito e atenção dá ao professor legitimidade para o exercício da autoridade, de tal forma que, quando eventualmente necessário, o professor é mais firme com um ou outro aluno, tem o respaldo da classe, que reconhece que está fazendo isto porque quer o bem de todos, e não por preconceito, narcisismo ferido ou insegurança didática.

Sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), todavia, não educação. Por esta vivência, o aluno passa a saber que não é apenas *um* do grupo, mas tem um nome, uma história, enfim, uma identidade. Os antigos já sabiam disso ao afirmarem *Para ensinar o latim a João é preciso conhecer o latim e o João* (Snyders, 1974: 220).

Um possível desdobramento desta compreensão da qualidade da educação na sala de aula é aquela postura do professor que afirma “Nunca te vi, sempre te amei”, e propõe “Nenhum a menos”, aproveitando os títulos de dois filmes. “Nunca te vi, sempre te amei”: eu não me fiz professor para ser professor de A ou de B, eu me fiz professor para ser professor de todos. Os gregos antigos tinham, pelo menos, três nomes para o amor: *Eros*, *Philia* e *Ágape*. *Eros* é o amor vida, disposição, energia, fluxo, movimento. *Philia* é o amor dos amigos, o amor dos irmãos. E *Ágape* é o amor maior, o amor gratuito, sem interesse, o amor compromisso. É desse amor *Ágape* que estamos falando quando dizemos “Nunca te vi, sempre te amei”. A escola é um instrumento da *Res Pública*, da Coisa Pública. Não temos o direito de fazer discriminação de alunos. Temos um projeto libertador, temos clareza do nosso papel enquanto professores. “Nenhum a menos”:

sentido do amor que se traduz em compromisso, em cuidado, de tal forma que não percamos nenhum dos que são nossos alunos na sala de aula; que cada um e todos alcancem a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica (*docta gaudium*). O compromisso, o amor têm que ser construídos, têm que ser cultivados, não são coisas espontâneas: *É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar* (Freire, 1994:10).

2. Organização da Coletividade de Sala de Aula

A segunda grande dimensão da Gestão da Sala de Aula é a Organização da Coletividade, aquilo que, muitas vezes, chamamos de clima de trabalho ou disciplina. A situação pedagógica, apesar de não dispensar, de forma alguma, o momento de elaboração individual —condição para a construção do conhecimento no sujeito—, é marcada pela dinâmica do coletivo, já que não se trata de apenas um aluno adquirindo conhecimento, mas toda uma classe. Em sala, há um alto nível de interação coletiva, não só professor-alunos, mas também aluno-aluno. Além disto, normalmente, os educandos estão sob a orientação de um conjunto de educadores. Esta marca de *encontro de gerações* é muito característica, devendo ser preservada e bem gerenciada.

A Organização da Coletividade é uma dimensão também decisiva, porque se não há um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, não há como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência pedagógica, a partir daquilo que a escola está oferecendo. Essa dimensão é, inclusive, nos dias atuais, um dos pontos mais delicados, que normalmente os professores destacam. É muito grande a queixa em relação aos chamados “problemas de disciplina”. Alguns colegas, infelizmente entendem que isso não seria tarefa deles. Entendem que o aluno deveria vir de casa com os limites, vir motivado para a aprendizagem, de tal forma que o papel do professor seria apenas transmitir as informações. Esta expectativa, todavia, dificilmente se realiza no concreto. Na verdade, faz parte, sim, do trabalho do professor criar as condições de trabalho, organizar a coletividade de sala de aula. A família pode contribuir mais ou menos, mas, independente disso é tarefa do professor criar esse clima em classe. Se o aluno, por exemplo, argumenta “É, mas em casa eu faço assim”, o professor deve ter firmeza em afirmar “Bem, aqui é diferente. Aqui nós estamos numa escola, onde temos um Projeto Político-Pedagógico, temos objetivos a serem trabalhados, enfim, temos uma intencionalidade, e temos uma organização para que seja atingida. Aqui é diferente!”.

Cabe distinguir autoridade de autoritarismo. Sem autoridade, no sentido autêntico, não se faz educação. Não ter medo de ser adulto, de responder pela Cultura, pela Tradição, pela Norma (Arendt, 1997). Autoridade nada tem a ver com autoritarismo; pelo contrário. Autoridade, antes de tudo, é a capacidade de fazer-se autorizado pelo outro, para com ele poder interagir. Autoridade vem do latim *auctoritas*, que tem sua raiz em *augere*, fazer crescer. Portanto, autoridade, no sentido radical, significa a capacidade de fazer o outro autor. Nada mais necessário numa educação que visa desenvolver a autonomia dos alunos.

a) Projeto Político-Pedagógico

Para que as mediações na Gestão da Sala de Aula não fiquem desarticuladas, justapostas, é preciso uma referência maior, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Podemos entender o PPP, antes de tudo, como uma espécie de Carta de Princípios onde, coletivamente, são expressos os valores básicos que devem orientar as práticas, a maneira de ser da escola. A questão dos valores é absolutamente fundamental para o *Homo Sapiens Sapiens*, pois, no fundo, somos *Homo Moralis*, *Homo Ethicus* ou mesmo *Homo Valens*, qual seja, não é possível pensar-se com rigor a existência humana sem um conjunto de valores de referência. Pode-se questionar a relevância dos valores assumidos, sua consistência ou seu grau de coerência, mas não sua presença na vida concreta das pessoas. Valor é um fim, algo para o qual a ação humana *pode e deve se dirigir*, aquilo que “vale a pena”; valor é o que dá sentido à atividade e, no limite, à vida.

PPP é o plano global da instituição, é o documento de identidade, a referência maior, de todas as atividades que se dão na escola. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada, a partir de uma clara intencionalidade (*Marco Referencial/Finalidade*), de uma leitura crítica da realidade (*Diagnóstico/Sondagem*), e da definição da ação educativa que se vai realizar (*Programação/Plano de Ação*), para diminuir a distância entre o que desejamos e o que estamos sendo

PPP - Visão Geral da Elaboração

Partes	Significado	Função
I-Marco Referencial 1.Situacional 2.Filosófico 3.Operativo	Ideal	<input type="checkbox"/> Tensionar a Realidade <input type="checkbox"/> Fornecer Critérios
II-Diagnóstico ■ Pesquisa ■ Análise	Busca das Necessidades ● Radicais ● Coletivas	<input type="checkbox"/> Conhecer <input type="checkbox"/> Julgar a Realidade ↪ Necessidades
III-Programação ● Ação Concreta ● Linha de Ação ● Atividade Periódica ● Norma	Proposta de Ação ● Necessidade ● Possibilidade	<input type="checkbox"/> Decidir a Ação p/ diminuir distância em relação ao ideal desejado

b) Importância dos Momentos Iniciais

Sabemos que a conquista dos alunos para o estudo é uma demanda permanente. Todavia, os momentos iniciais são decisivos, em função do estabelecimento do vínculo de aproximação professor-aluno. Pesquisas sobre a Gestão da Sala de Aula revelam que o sucesso ou fracasso do relacionamento do professor com a turma pode estar sendo definido nas primeiras aulas; alguns autores são mais radicais e afirmam que isto se dá nos primeiros momentos da primeira aula. É certo que se pode retomar depois, mas o docente preparando-se adequadamente para estes momentos, é bem melhor, evita muito desgaste posterior.

Ao nos referirmos à preparação para os primeiros momentos, não estamos falando só da preparação da classe, dos materiais, do planejamento da aula e do estabelecimento de regras de trabalho. É muito mais que isto. É, sobretudo, desejo e competência. Nos momentos iniciais, além de terem dimensão da proposta de trabalho trazida (visão geral, sentido, perspectivas, articulações), os alunos devem perceber no professor o que tem de melhor, ou seja, o desejo profundo de que eles cresçam, de que aprendam, de que sejam gente, de que se tornem seres humanos cada vez melhores. Daí o empenho dos docentes na preparação inicial. Se é necessário preparar bem todas as aulas, as primeiras, com um cuidado excepcional, para que os alunos sintam este interesse, este cuidado, este profundo respeito por eles.

Outras possibilidades:

- Cuidar da montagem das classes: superar a tentação de montar turmas “homogêneas” ou com “alunos-problema”
- Cuidar da distribuição dos professores: os melhores professores devem ficar com as turmas mais novas, que precisam de maior atenção. Valorização dos anos iniciais de escolarização
- Em tempos de *amor líquido* (Bauman), de fragmentação e fragilidade dos vínculos, manter o mesmo coletivo dos alunos. Se possível, o professor do ano anterior acompanhar a turma neste ano
- Presença, professor estar inteiro, revelar sua opção aos alunos (“Eu vim para ficar”)
- Professor elaborar seu Projeto de Ensino-Aprendizagem. Apresentar e negociar com alunos a Proposta de Trabalho, o Projeto de Ensino-Aprendizagem
- Construir com os alunos o Contrato Didático

- Envolvimento do grupo de alunos, criação e fortalecimento de vínculos (ex.: fazer manhã/tarde/noite de convivência); “perder tempo” com isto
- Fortalecer a autoestima dos alunos: mostrar concretamente que são capazes (atuando nas respectivas *Zonas de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky): abaixo do *Nível de Desenvolvimento Real*, o aluno não se interessa porque já domina aquilo; acima do *Nível de Desenvolvimento Potencial*, nem chega a compreender a proposta e se frustra ao tentar e não conseguir realizá-la). É impressionante a repercussão na aprendizagem deste fato aparentemente tão simples: quando o aluno sente-se capaz, passa a confiar em si, na sua capacidade de aprender, o que abre o campo para novas aprendizagens – é como se sua *Zona de Desenvolvimento Proximal* se ampliasse, ou como se deixasse de agir a *Zona de Regressão*—ou *Retrocesso*— *Proximal* (aquela situação em que o sujeito efetivamente tem capacidade para fazer algo, mas esta capacidade está momentaneamente bloqueada por fatores afetivos)
- Professor estar presente (superar faltas sem motivo relevante); fortalecer vínculos com alunos; procurar conviver fora da sala de aula
- Trabalhar as dificuldades; investigar, sentar junto, revelar real interesse pela aprendizagem do aluno. Não perder contato com educando, buscar alguma forma de comunicação, prestar atenção ao interesse do aluno. Estar aberto para “surpreender” educando (abrir exceção, sair da rotina, ter inédito-viáveis)
- Sempre que possível, dar opção aos alunos; ao invés de decidir sozinho, envolvê-los.

c) Contrato Didático

Criar esse clima de disciplina em sala de aula é uma tarefa que começa, por exemplo, com o Contrato Didático: partir dos objetivos, explicitar para os alunos onde queremos chegar, qual o significado, o que estamos fazendo na escola e na sala de aula. “Ah, mas isso é óbvio”. Não, não é óbvio. Muitas vezes, para o aluno isto não está claro. Ele está ali porque o pai mandou, porque é obrigado por lei, pela justiça, porque a empresa exige, etc. Portanto, é importante resgatar o sentido, o que estamos fazendo ali, o que queremos no decorrer do ano. Estabelecer, portanto, os objetivos. A partir desses objetivos, buscar as necessidades: se queremos atingir estas finalidades, quais as exigências, como devemos organizar o trabalho em sala? Daí, então, definir as regras de trabalho, o Contrato Didático. Notem que o Contrato não é, não deve ser, uma mera formalidade, feito só porque “a direção/coordenação” pediu. É preciso investir tempo aqui.

Uma vez estabelecido, o contrato deve ser levado a sério. Esse é o elemento muito importante porque, se a classe está num clima caótico, num clima de dispersão, isso vai comprometer tanto o Trabalho com o Conhecimento quanto o Relacionamento Interpessoal: como o professor pode prestar atenção no aluno para ver como fazer a mediação para ajudá-lo a aprender melhor? Ora, se o clima está caótico em sala de aula, a preocupação do professor não vai ser a de olhar para o aluno. Ele não tem condições de fazer isso. A primeira preocupação dele vai ser de sobreviver, vai ser de dar um jeito naquele caos.

A disciplina é uma condição para o crescimento, e não se opõe à liberdade. Se a disciplina é construída coletivamente, é um elemento que favorece o exercício da liberdade, porque garante as condições para a aprendizagem, para o desenvolvimento. Existe, sim, a responsabilidade do Estado, dos dirigentes da educação, da família, do próprio aluno, mas existe também a responsabilidade da escola e do próprio professor.

d) Enfrentando Situações de Conflito

Fazemos todo um esforço no sentido da Organização da Coletividade, desencadeamos uma série de medidas preventivas, mas mesmo assim os conflitos podem surgir. O que fazer? Em primeiro lugar, enfrentar logo no começo; essa é uma questão básica: não deixar acumular. Digamos que se tinha um aluno que não estava aprendendo; por não estar aprendendo e por não ser trabalhado em

sua dificuldade, acaba não se interessando, indisciplinando-se. Aí esse aluno, digamos assim, contagia mais um. Esse que se contagiou agora também vai começar a não aprender e da mesma forma vai apresentar problema de disciplina. Notem: começou-se com um aluno com problema na aprendizagem, agora já se tem dois alunos com problema na aprendizagem e na disciplina. Esses dois contagiam mais dois, agora são quatro. Esses quatro, mais quatro, agora são oito. Se der mais um passo na PG (Progressão Geométrica), já se chega a dezesseis alunos. Ou seja, o que era problema de um aluno que não foi trabalhado acaba, muitas vezes, se generalizando. “Parar” (observar, registrar, sistematizar, retomar, rever, redirecionar, reenfocar, reelaborar, reforçar, repensar, replanejar, retrabalhar, reconstruir, transformar, mudar, alterar ritmo/abordagem), sempre considerando e respeitando os tempos de vida do educando.

Por outro lado, enfrentar logo no começo, mas com que postura? Justamente aí entra a postura do diálogo, do procurar compreender. Antes de ter um olhar de julgamento, de condenação, ter um olhar, digamos assim, hermenêutico, um olhar de busca de compreensão. O que se passa? Qual é de fato o problema? Qual é a causa do conflito? A professora Alicia Fernández sempre coloca que, se você foi agredido pelo aluno, não tomar essa agressão como pessoal. Antes de mais nada perguntar: A quem, ou a quem esse aluno agride quando me agride? Porque, muitas vezes o que ele está agredindo, na verdade é a direção (que não abre a escola no final de semana). Outras vezes, o que ele está agredindo é o pai, e você ali está representando a figura paterna. Então, para não se envolver emocionalmente, de uma maneira muito intensa no conflito, procurar não assumir a agressão como pessoal, tomar essa distância, perguntar a quem, a quem ele agride quando está me agredindo. Em síntese: enfrentar logo no começo e com uma postura de diálogo, de entendimento.

e) Sanção por Reciprocidade

Uma estratégia muito importante no enfrentamento de situações de conflito é a Sanção por Reciprocidade (Piaget, 1977: 180). Muitas vezes, ao tratar a indisciplina ficamos numa daquelas duas situações clássicas: ou o autoritarismo ou, querendo negar o autoritarismo, o *Laissez-Faire*, o deixa fazer, o deixa rolar. Parece o movimento de curvatura da vara: tínhamos uma sociedade muito autoritária; criticou-se; então, liberou geral. Quando se critica essa situação, volta-se a ter uma postura autoritária. Hoje em dia, por exemplo, só se fala em limite. É algo que preocupa bastante. O limite é importante, não temos a menor dúvida. Mas, o limite sem vínculo, sem projeto, sem possibilidade, é voltar à educação autoritária. A Sanção por Reciprocidade nos ajuda a sair deste impasse, já que é uma sanção, um castigo, que tem a ver com o ato que foi cometido, e que visa levar o sujeito a refletir sobre aquele ato, e buscar a restabelecer o vínculo rompido. Tomemos o exemplo clássico: o aluno chuta propositalmente o cesto de lixo da classe. Na postura autoritária, manda-se o aluno para fora, perde o recreio, manda-se para a direção ou chama-se os pais; na espontaneísta, passa-se a mão na cabeça, comentando suavemente “Você não fez por querer, não é, querido? Preste mais atenção, certo?”. Na interacionista, o aluno deverá recolher o lixo que espalhou e se desculpar com a classe, já que atingiu um equipamento coletivo.

Esse é um caminho fundamental para que possamos educar, de fato, as crianças e os jovens sem cair quer na postura autoritária, quer na *Laissez-Faire*. Se alguém estiver pensando no ECA, fique tranquilo. Muitas vezes, os professores criticam o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas não o conhecem. Quem conhece, sabe que há todo um capítulo sobre medidas socioeducativas (artigos 112 a 125), que são em grande medida baseadas na Sanção por Reciprocidade. Portanto, há respaldo legal. Para não termos problema com a comunidade, com o Conselho Tutelar, é importante que essa visão de disciplina esteja contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola, e respaldada pelo Regimento Escolar.

f) Superar a Síndrome de Encaminhamento

Chamamos de *Síndrome de Encaminhamento* esta prática de, diante de qualquer problema, seja na aprendizagem, seja na indisciplina, o professor, encaminhar o aluno para direção, para coordenação, para orientação, para algum especialista. De um modo geral, quando o aluno comete um ato indisciplinar, está querendo testar a autoridade do professor. Isso é muito comum. Quando o professor manda o aluno para fora, quando encaminha o aluno para a direção, para a coordenação, qual é a primeira coisa que está dizendo “Você me venceu! Eu não posso com você!”. Isso, do ponto de vista do aluno, causa um fantasma, porque queria sentir a firmeza do professor. Não sentiu. O que vai acontecer? Muito provavelmente, esse aluno vai, de novo, ter um outro ato disciplinar para sentir essa segurança. Se de novo o professor encaminhar, entra-se num ciclo vicioso. A segunda mensagem que o professor dá ao aluno é “Eu não posso com você, mas, tem alguém na escola que pode”. Portanto, ao invés de fortalecer sua autoridade, está diminuindo-a. Terceiro problema: quando se encaminha, o aluno vai contar a versão dele, que não bate com a versão do professor. Aí tem que fazer o trabalho de “acareação”, mais parecendo uma “delegacia de polícia”. Notem que isto é resultado do próprio equívoco do encaminhamento. Quarto: quando o aluno vai até à orientação educacional, à coordenação, há todo um trabalho com ele. No entanto, ao voltar para a sala de aula, o que vai dizer aos colegas? Não vai relatar todo o trabalho que foi feito. Fala “Fui lá, não aconteceu nada. Deram um chazinho, e tudo bem”. O professor, então, fica com aquela cisma, com um sentimento de que não é apoiado pela direção: “Ah, a gente manda para lá, o diretor não faz nada, só passa a mão na cabeça, mas não toma uma providência!”.

Muitas vezes, temos ainda aquela situação em que o professor pede que o aluno encaminhado seja suspenso. Ora, se a escola suspende, pode estar fazendo justamente o que o aluno quer, que é ficar longe da escola. Portanto, a sanção não tem função educativa. Se a escola não suspende, vai-se dizer o quê? “Ah, essa direção não apóia, essa coordenação não apóia”, ou seja, é um equívoco em cima do outro. Por isso é que chamamos de *Síndrome de Encaminhamento*: é um ciclo vicioso, com resultados pífios, ou mesmo agravantes.

Entendemos que, antes de mais nada, a responsabilidade nas questões da aprendizagem e da disciplina é do professor. Evidentemente, o professor pode pedir ajuda da orientação, da direção, da coordenação, dos pais, mas, digamos assim, é “o capitão do navio”, ele é que está coordenando esse processo. A orientação e/ou a coordenação podem conversar com o aluno, para buscar alguns elementos que o professor não está conseguindo, para que, depois, possa continuar esse trabalho com o educando. Enfim, não terceirizar a questão da disciplina e da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que as relações é que se tornam indisciplinadas (e não as pessoas em si), são as relações que devem ser trabalhadas. Nesta medida, se determinado aluno está com dificuldade no comportamento, o professor deverá trabalhar a relação dele com a classe, com o conteúdo, com o próprio professor. De pouco adianta encaminhar porque não é a relação do aluno com a coordenação que está em questão. Depois de tentar as medidas cabíveis em sala, se não resolver, o professor deverá “ter um particular”, buscar um diálogo mais aprofundado com o aluno, e se não tiver condições de fazer isto em sala (durante um trabalho de grupo dos outros alunos, por exemplo), a escola deverá providenciar para que possa ter este diálogo em outro espaço. Entendemos que é preferível a direção ou coordenação ir para a sala de aula para que o professor possa sair com o aluno, do que ficar eternamente encaminhando o aluno. Alguém poderia argumentar: “Ah, mas se eu for fazer isto, vou viver fora da sala de aula...” Se começar a fazer em junho, agosto, com certeza. Mas se começar a fazer logo no começo do ano, assim que surge o problema, a probabilidade é que se resolve logo, não permitindo o “efeito cascata”, o efeito de contágio do clima caótico em sala.

Muitas vezes, para não perder tempo, o que fazem os professores é perder grande parte do tempo! Os estudos sobre Gestão da Sala de Aula (Ott, 1983) revelam que professores chegam a desperdiçar mais de 50% do tempo útil de aula com aquilo que chamam de “estratégias de sobrevivência”, que vai desde o se atrasar na sala dos professores, ir bem devagar para a sala de

aula, fazer a chamada bem lentamente, terminar a aula um pouco antes, tudo para “gastar” o tempo e evitar o conflito. Mas também se computa nas estratégias de sobrevivência o tempo que é gasto chamando atenção do aluno, dando “sermão” para a classe, dando atividade em grupo “só para poder respirar um pouco”, etc. Portanto, vale a pena investir tempo e atenção logo no começo do ano!

3. Trabalho com o Conhecimento

A terceira dimensão da Gestão da Sala de Aula é o Trabalho com o Conhecimento. É um dos aspectos mais clássicos, mais socialmente esperados da escola. Trata-se do processo de apropriação da herança cultural e construção crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento. É um dos aspectos centrais da educação escolar (e também de maior visibilidade) visto que a escola é uma instituição que permite, entre outras coisas, a interação dos novos sujeitos com o conhecimento acumulado da humanidade, de forma organizada, sistematizada (Saviani). O homem, como ser de práxis, fez e faz a história; as novas gerações devem dominar esta história para continuar a fazê-la a partir dos avanços obtidos. Não fôssemos históricos, estaríamos condenados a sempre partir do zero novamente.

Didaticamente, trabalhamos com a Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula que se organiza a partir das necessidades de aprendizagem por parte do aluno, em três pontos básicos: para o aluno aprender, tem que querer, tem que agir e tem que expressar. Essas três necessidades básicas do processo de aprendizagem humana se desdobram nas três dimensões da Metodologia Dialética em Sala de Aula.

A primeira dimensão é a Mobilização para a Aprendizagem: se para aprender o sujeito precisa querer, o professor tem que se preocupar com esse querer. Como dissemos ao tratar da disciplina, não podemos supor que o aluno traga esse interesse de casa. É tarefa nossa procurar provocar esse interesse, resgatar esse interesse. Em muitos casos, inclusive, é uma questão de não sufocar esse interesse, sobretudo quando nos referimos aos anos iniciais.

A segunda dimensão da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula é, propriamente, a Construção do Conhecimento: é o momento em que o aluno vai analisar o objeto buscando chegar à sua síntese. Do ponto de vista pedagógico, uma estratégia básica é a problematização. Estamos dando respostas para perguntas que o aluno não fez; Paulo Freire insistia nisso: *o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!* (1985) É muito importante aproveitar a pergunta do aluno, e quando ela não vem, o professor pode trazer a pergunta, para desafiar o aluno, para que, a partir desse desafio, desse desequilíbrio, provoque a motivação e, então, busque as informações para poder dar sentido, enfim, construir esse conhecimento.

A terceira dimensão da Metodologia Dialética é a Elaboração e a Expressão da Síntese do Conhecimento. Essa costuma ser uma das dimensões menos percebidas pelos professores. Na verdade, para se fechar o ciclo do conhecimento, é preciso que o sujeito se expresse, seja de forma oral, textual, seja através de modelo, de maquete, etc. Alguma forma de expressão é fundamental que exista. Porque, ao buscar expressar aquele conhecimento que está adquirindo, acaba sendo obrigado a fazer a articulação com a linguagem, a organizar as informações, portanto, a atribuir sentido e a sintetizar.

O Trabalho com o Conhecimento realiza-se no movimento que vai da Síntese, que é aquela visão caótica do todo, à Síntese, que é o todo organizado, pela mediação da Análise, que é a busca do estabelecimento de relações.

Sentido para o Trabalho

É muito comum os alunos não verem sentido na escola. Ora, se sequer estão mobilizados para o estudo, quanto mais para um ou outro objeto de conhecimento. Nesta medida, um dos

papeis básicos do professor é contribuir para a produção de sentido da atividade discente. Este sentido passa pela tríplice articulação entre:

- **Compreender** o mundo em que vivemos. Tal perspectiva corresponde ao desenvolvimento da consciência, à necessidade humana fundamental de viver num mundo que faça sentido, de compreensão crítica da condição humana e da realidade nos seus vários campos. Uma vez compreendido, o sujeito pode usufruir o objeto, partir para o conhecimento de outro objeto, ou transformá-lo;
- **Usufruir** o patrimônio acumulado pela humanidade, isto é, participar do riquíssimo acervo simbólico e material (inclusive para sua sobrevivência), das conquistas histórico-culturais (de maneira consciente, não predatória, sustentável); e, sobretudo,
- **Transformar** este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da alteração do currículo pessoal (superar-se, vocação histórica e ontológica de ser mais), assim como do currículo da *Polis* (construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena), na perspectiva da formação omnidimensional do ser humano, através do trabalho e do engajamento social.

Para que a Gestão da Sala de Aula possa ocorrer de forma produtiva é preciso que o professor esteja atento e não menospreze nenhuma das três dimensões. Um professor, por exemplo, que descuida do Trabalho com o Conhecimento, que impõe uma metodologia passiva, que leva conteúdos com pouco significado potencial para os alunos, está induzindo a problemas, está induzindo a desarmonia em sala de aula porque os alunos não vão participar, não verão sentido naquilo que está sendo trabalhado. Portanto, está gerando um clima potencial, digamos assim, de indisciplina, de indisposição em relação ao trabalho pedagógico.

Lembramos ainda a relevância dos instrumentos metodológicos básicos da Atividade Humana em geral, e da Gestão da Sala de Aula, em particular: Planejamento, Registro e Avaliação. A atividade didática exige um trabalho antes e outro depois, além de todo trabalho durante a aula.

4. Outras Mediações

No tempo em que o professor não tinha formação adequada para exercer a complexa atividade docente, quando questionado sobre a dificuldade do aluno na aprendizagem (ou na disciplina), afirmava: “Já fiz tudo que estava ao meu alcance”. Ao se verificar o que tinha feito, as estratégias utilizadas eram mais ou menos as seguintes: “Chamei a atenção do aluno”, “Mudei-o de lugar”, “Mandei-o para a coordenação”, “Chamei os pais”, “Encaminhei-o para um especialista...”

Quando o professor tem uma formação pedagógica mais sólida, é capaz de articular um conjunto enorme de estratégias e dispositivos a fim de cuidar da aprendizagem de cada um e de todos os seus alunos:

a) Relacionamento Interpessoal (Autoavaliação)

- Autoanálise (identificar eventual transferência, contratransferência, simpatias, antipatias, etc.)
- Exame de afetos e possíveis preconceitos em relação ao aluno
- Exame da crença na possibilidade de o aluno aprender
- Capacidade de maternagem (acolher em profundidade, cuidar – metaforicamente: oferecer o útero) e paternagem (trazer a norma, a tradição, a cultura, a interdição, o limite – metaforicamente: ser o porto seguro)
- Domínio de estratégias como, por exemplo, Psicodrama Pedagógico (Moreno)
- Respeito, sentido de reverência em relação ao outro (em sua complexidade, singularidade e mistério)
- Colocar-se no lugar do outro (empatia - Rogers)
- Exame do desejo de realmente ser professor.

b) Organização da Coletividade em Sala de Aula

- Contrato Didático (construção coletiva e colocação em prática)
- Trabalho com sanção por reciprocidade
- Assembleia de classe periódica
- Tratamento do aluno pelo nome (e não por apelido)
- Combate à gozação e ao preconceito em sala
- Garantia de clima de respeito, companheirismo e liberdade em classe
- Busca da combinação das diferenças e não sua eliminação, separação ou antagonização
- Organização da classe em dupla, grupo, círculo ou semicírculo
- Incentivo à participação e à interação em sala (comunidade de aprendizagem)
- Trabalho com monitoria entre os alunos; permitir que aluno experimente o prazer de ajudar o colega na aprendizagem
- Desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pela disciplina em sala. “Nenhum a menos”: não deixar nenhum colega pelo caminho, seja por faltas, seja por não aprendizagem. No caso de faltas, procurar saber o motivo, ir atrás, ver quem mora mais próximo do colega. No caso de não aprendizagem, compromisso com a aprendizagem, procurar ajudar colega a superar dificuldade. No caso de comportamento inadequado, aluno lembrar colega dos combinados, do contrato didático. Não se trata de ser “dedo-duro” e denunciar colega ao professor, mas de exercer a força moral de igual para igual, tendo por base o objetivo da aprendizagem. Não é justo deixar tudo “nas costas” do professor. O aluno protagonista deve aprender a lutar pelo seu direito (pessoal e coletivo) de aprender
- Autoavaliação por parte dos educandos (sem valer nota) como estratégia para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia.

c) Trabalho com o Conhecimento

- Levantamento das expectativas/representações dos alunos em relação à escola/matéria/professor
- Identificação das necessidades de sala de aula
- Identificação dos interesses dos alunos (do que gostam, pelo que se interessam)
- Planejamento do curso e das aulas
- Esclarecimento dos objetivos do trabalho
- Discernimento entre o conteúdo essencial e o acessório. Não “ter pressa” com os conteúdos essenciais, estruturantes
- Mapeamento do conhecimento prévio dos alunos
- A fim de tornar o ensino uma prática mais viva, e perceber o dinamismo da aprendizagem, o que está em processo no educando, observar o que ele consegue fazer com a ajuda de um mediador mais experiente (colega ou professor) e o que ele consegue fazer sozinho, identificando assim sua Zona de Desenvolvimento Proximal, mediando para que possa internalizar e tornar real o que ainda é potencial.
- Uso de outras fontes de informações (além do livro didático)
- Incentivo para que aluno “diga com as suas palavras” aquilo que está aprendendo
- Compreensão do erro como hipótese do aluno no processo de construção do conhecimento (ninguém erra porque quer; erramos tentando acertar; a própria Ciência, segundo Bachelard, é feita da retificação dos erros), portanto, como elemento de mediação do professor e de reflexão do educando
- Realizar trabalho individual, assim como de trabalhos em agrupamentos produtivos (integração entre educandos, de idades diferentes ou não, e que não tenham Zonas de Desenvolvimento Proximal muito diferentes uns dos outros)
- Atenção ao movimento de Construção do Conhecimento: Síncrise, Análise e Síntese¹

¹.Descartes, Kant, Fichte, Hegel, Marx, Wallon, Claparède, Piaget, Vygotsky, Bachelard, Kosik, Saviani, Freire.

- Atenção à Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento: Mobilização, Ação e Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento
- Trabalho com grupos, grupos operativos, seminários, jogos, material concreto (Montessori), cantinhos temáticos na sala de aula², ateliê/oficina (Freinet), dramatização, história do conceito, estudo de caso, estudo do meio, experimentação (Dewey), problematização, mapa conceitual, unidade didática, centros de interesse (Decroly) complexos temáticos (Pistrak), temas geradores (Freire), projetos (Montessori, Decroly, Claparède, Freinet; Dewey, Kilpatrick; Anísio Teixeira, Lourenço Filho)
- Utilização de outros métodos de Ensino/Alfabetização
- Verificação de problemas de vista ou de audição dos alunos
- Verificação da iluminação e da ventilação da sala
- Trabalho consciente com as diferentes modalidades do saber: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Modalidade	Significado	Abrangência
Conceitual ("saber")	Representações ou conteúdos da consciência	Conhecimento de fatos, fenômenos, conceitos, princípios, leis, saberes, ideias, teorias, imagens, esquemas, informações
⇕	⇕	⇕
Procedimental ("saber fazer")	Esquemas/Mecanismos operatórios do sujeito	Domínio de habilidades (<i>savoir-faire</i>), competências, aptidões, procedimentos, destrezas, capacidades, método de pesquisa, desenvolvimento de operações mentais, hábitos, saber pensar; aprender a aprender
⇕	⇕	⇕
Atitudinal ("ser/saber ser")	Disposições do sujeito; modos de agir, sentir, valorar, e se posicionar	Envolvimento, interesses, atitude, postura, valores, posicionamento, convicções, preocupações, normas, regras, vontades, sentimentos; crenças, pré-conceitos

—**No caso de dificuldades na Aprendizagem: Levantamento de Informações sobre o Aluno**

- Análise da história de vida escolar do aluno
- Observação do aluno no recreio/intervalo
- Mapa de relacionamento do aluno (de quem é mais próximo)
- Diálogo com colegas professores sobre dificuldade **com** aluno (e não dificuldade **do** aluno)
- Solicitação de informações da família sobre visão do aluno a respeito da escola, ou sobre fatores da dinâmica familiar que possam afetar a relação do filho com a escola
- Atendimento ao aluno durante atividades em sala para identificar necessidades
- Registro das dificuldades encontradas e das alternativas utilizadas.

Mediações Didáticas específicas para resgatar a aprendizagem do aluno

- Prestar atenção no aluno, levá-lo a sério
- Diálogo com aluno sobre dificuldade na aprendizagem (investigação)
- Observação do trabalho individual do aluno
- Observação do trabalho do aluno em dupla ou em grupo
- Mapeamento da Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno
- Partir de onde o aluno está e não de onde "deveria estar"
- Estabelecimento da Dialética de Continuidade-Ruptura (Snyders)
- Adequação do nível de dificuldade da atividade ao aluno – ZDP (sucesso ⇔ autoestima)
- Abordagem diferente do conteúdo.

².Canto de ciências naturais, dos brinquedos, do descanso, de projeto de trabalho em andamento, de informática, da leitura — fixos ou variáveis.

Qual, então, o papel do professor? Já que é o aluno que vai construir o conhecimento, o professor “sobra”? Não, o professor, como mediador, tem um papel muito importante na gestão da aprendizagem:

☐ **Acolher:** o primeiro movimento do professor em relação ao estudante é sempre o de acolhimento, de engendramento, de reconhecimento de seu valor como pessoa, de sua cultura e de sua capacidade de aprender.

☐ **Provocar:** criar situações a fim de colocar o pensamento do educando em movimento, na direção do objeto de estudo; ajudar a pôr os "neurônios" para funcionar; desequilibrar: propor desafios, perturbações, dilemas, disrupções criativas, dissonância; favorecer o pensar do aluno sobre o objeto de conhecimento. Propor ações de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar sobre o objeto. Corresponde a uma espécie de fator "entrópico", agitação do sistema, visando liberar representações mentais relativas ao objeto de conhecimento.

☐ **Subsidiar:** dispor objetos/elementos/situações; dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos, a fim de possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação mental e a representação científica/filosófica/estética sobre o objeto. Dar indicações, oferecer subsídios, dispor de elementos curriculares dos quais o aluno possa extrair “matéria-prima”. A *arte* do professor está no disponibilizar elementos adequados, no momento adequado, do jeito adequado (o que inclui o espaço de liberdade, a possibilidade de opção por parte do aluno). Propiciar a oportunidade de ação sobre o objeto. Propor ações que favoreçam a elaboração crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento (vínculo com necessidades/desejos do aluno).

☐ **Interagir** com a representação do educando: solicitar a expressão, através dos mais diversos meios; acompanhar o percurso de aprendizagem. No caso de a capacidade analítica do educando não avançar muito, o professor pode entrar, procurando estabelecer novas contradições entre sua representação sincrética e os elementos do objeto ainda não captados por ele. Desta forma, o aluno terá condições de "triturar", desmontar, analisar, trabalhar, processar, as informações e aproveitá-las na construção do seu conhecimento. Ajudar a chegar à elaboração da síntese do conhecimento.

Não há “receita” infalível, não há como garantir absolutamente o sucesso de uma atividade. A própria reflexão teórica vai até certo ponto; depois, é preciso partir para a ação, onde novos elementos (determinações, possibilidades, desafios) surgirão. Há uma questão de ordem ontológica: *a dificuldade para cumprir uma série de propósitos está ligada precisamente ao fato de que é necessário transformar a dinâmica do pensamento, com sua fluidez e liberdade, na dinâmica rígida e resistente da ação real* (Vygotski, 1997: 267). Todo o processo reflexivo caminha no sentido de nos ajudar a ter uma intervenção a mais adequada possível (daí também a necessidade da avaliação).

Relação Escola-Família

Orientar a família quanto ao seu papel, tanto em relação à educação básica quanto à aprendizagem escolar:

☐ **Formação humana em geral:** é papel da família dar educação básica visando a formação da consciência, do caráter e da cidadania; maternagem, paternagem, cuidar, amar; desenvolver hábitos de civilidade, noções de direitos e deveres; trabalhar limites e possibilidades; ajudar filhos a construírem um projeto de vida, de acordo com seu grau de maturidade. Tudo isto, no entanto, deve estar fundamentado naquilo que é essencial: a formação de vínculos, a convicção da criança de que ela é desejada, bem vinda ao mundo, de que tem o amor dos pais ou familiares.

☐ **Aprendizagem:** a família tem um papel muito importante e específico na aprendizagem das crianças. Não é tarefa da família ensinar; isto cabe a nós, professores, profissionais da educação. À família cabe valorizar o estudo, a escola, o professor, cuidar do compromisso com o

horário das aulas, criar condições de estudo das crianças em casa, garantir uma rotina de estudo, cuidar e despertar o cuidado com o material escolar, interessar-se pela vida escolar dos filhos, perguntar, dialogar com eles sobre a vida na escola, participar da vida da escola (reuniões de pais, construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, Conselho de Escola, grupo de pais voluntários, festas, atividades, projetos, etc.). Diante de qualquer dúvida ou eventual mal-entendido, não fazer do filho o intermediário (“pombo-correio”), mas resolver a questão diretamente com a escola, lembrando que a escola e a família são duas referências básicas na formação da criança e que, portanto, devem trabalhar em parceria.

Uma criança que tenha acesso, desde pequena, a livros, jornais, revistas, viagens, teatro, cinema, internet, TV a cabo, evidentemente tem um acúmulo de informações, tem a percepção do sentido social da escrita muito mais forte do que uma que não tenha essa oportunidade. Mas, isso não pode servir de justificativa para a não aprendizagem na escola. Se ela não teve essa oportunidade fora da escola, deverá ter de forma ainda mais privilegiada dentro dela, porque a função social da escola é fazer com que todos aprendam, e não ficar justificando a não aprendizagem em função da situação da família. Porque, se assim for, o aluno estará sendo punindo duas vezes: já é vítima de uma situação social (ou psicológica) familiar que o prejudica, e vai ser mais uma vez prejudicado porque a escola não está criando condições adequadas para que venha aprender. Insistimos: numa perspectiva democrática, o papel da escola é propiciar a aprendizagem de todos.

Grande parte das escolas já assumiu aquele princípio básico: “se a família é fraca, a escola, para estes alunos, tem de ser ainda mais forte!” Se a mãe tem um problema de saúde e o pai está desempregado, não podemos usar isto como justificativa para o aluno não aprender. Há professores que, só de terem informações do contexto familiar, já desistem, por antecipação, de tentar ensinar o aluno... Se esta é a realidade da família, é agora que o educando precisa ainda mais de um excelente professor; cabe, portanto, acolher ainda mais este menino, valorizar ainda mais seu conhecimento prévio, incentivar ainda mais sua participação, propiciar ainda mais momentos de atendimento individualizado, enfim, usar nossa Zona de Autonomia Relativa (ZAR). Não é correto condicionar nosso empenho nos processos de aprendizagem, de desenvolvimento humano, de alegria crítica, à condição inicial da família (Lahire, 1997). Se fizermos isso, estaremos negando, justamente, o papel nuclear da escola que é propiciar esta formação a todos. Para alguns alunos, a escola é quase que só um complemento, em função de toda a experiência familiar: têm toda uma base que facilita o trabalho docente. Porém, a escola não está aí para trabalhar apenas com os alunos que têm facilidade. A escola está aí para trabalhar com todos! Essa que é a perspectiva, num horizonte democrático. Quando falamos da função social da escola, estamos nos referindo de cada um e de todos os educandos. A escola tem um grau de governabilidade, tem sua ZAR, e deve usar essa zona de autonomia a favor da aprendizagem de todos!

Conclusão

Não nascemos prontos, nem programados, todavia, nascemos com um incrível “equipamento” para a aprendizagem. Segundo nossa própria experiência, segundo o relato dos colegas educadores, os dados divulgados das práticas educativas, podemos afirmar com toda certeza que, nas mais diversas situações, os seres humanos aprendem! Jovens e adultos nas prisões, jovens na antiga FEBEM, jovens e adultos nos movimentos de alfabetização, nas escolas, adultos nos cemitérios (coveiros, jardineiros e trabalhadores braçais), etc. Em relação às crianças, então, isto é ainda mais evidente: crianças hospitalizadas, de rua, de acampamentos do MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra), multirrepetentes, filhos de viciados em *crack*, em favelas dominadas pelo tráfico de drogas, em situação de guerra, etc., aprendem! Há, todavia, uma condição: precisam ser ensinadas, qual seja, precisam ter diante de si um mediador que acredite em seu potencial e “insista”, busque alternativas, até que venham a aprender.

No paradigma emergente (Sousa Santos), o educador não fica na espera de “ser motivado” pelo outro, nem na espera de mirabolantes gestos dos “grandes”: assume a condição de sujeito, articula as pequenas práticas de mudança com um horizonte maior (PPP), investe na autoformação, na autoprodução (*auto-eco-poiésis*), cria formas de intervenção, articula vivamente seu currículo com o currículo dos colegas e dos alunos, com a proposta curricular da escola e da Secretaria, organiza-se politicamente, luta pelos seus direitos e pelas necessárias condições para o ensino de qualidade, participa dos movimentos sociais que se comprometem com a melhoria da educação e com a transformação social, etc. ajudando a construir possibilidades emancipatórias para todos.

Bibliografia

- ALVES, Rubem. *O que é Religião*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *A educação dos sentidos e mais*. Campinas, SP: Verus, 2005.
- ARENDRT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico - contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *A Criança, o Brinquedo, a Educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*, vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da Águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (há edição pela Artmed)
- BRECHT, Bertolt. Vida de Galileu. In: *Teatro Completo*, v. 6, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O Fenómeno Humano*. Porto: Tavares Martins, 1970.
- COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no Cotidiano Escolar - ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CRAHAY, Marcel. *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- DOLTO, Françoise. *O Evangelho à Luz da Psicanálise*, livro 2. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- _____. *A Causa das Crianças*, 2ª ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.
- DUBET, François. *As Desigualdades Multiplicadas*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: *Revista Brasileira de Educação* (5 e 6). São Paulo: Anped, 1997.
- ESPINOSA, Baruch de. Ética. In: *Os Pensadores*, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Agressividade: qual seu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara. *Paixão de Aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GAIARSA, José Ângelo. *Sobre uma Escola para o Novo Homem*, 2ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1995.
- GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo na Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. (Petrópolis, RJ: Vozes, 1995)
- GEHRKE, Marcos, ZANETTI, Maria A. e SCHWENDLER, Sonia F. (org.). *Formação de Educadoras e Educadores: o Planejamento na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*, parte I, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

- KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência ao Longo de Décadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1995.
- KLUCKHOHN, Clyde e MURRAY, Henry A. Formação da Personalidade: Determinantes. In: *Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura*, vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARTINS, André (org.). *O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MARX, Karl. Contribuição para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MEIRIEU, Philippe. Entre planejamento necessário e decisão improvisada. In: *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones Del Quijote*, 8ª ed. Madrid: Revista de Occidente/Alianza Editorial, 2005.
- OTT, Margot B. Desempenho do Professor. In: ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 1º grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre: INEP/UFRGS, 1983.
- PATTO, Maria H. S. *A Produção do Fracasso Escolar - histórias de submissão e rebeldia*. T. A. São Paulo: Queroz Editor, 1990.
- PIAGET, Jean. *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- SANTOS FILHO (org.), José Camilo. *Projeto Educativo Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TURA, Maria de Lourdes. *O Olhar que não quer ver – história da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. (In) *Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola*, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012a.
- _____ (In) *Disciplina: problema de gestão da sala de aula ou de auto-organização dos alunos? In: Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2012b.
- _____ *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012c.
- _____ *Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo*, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2012d.
- _____ *Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente*, 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012e.
- _____ *Para onde vai o Professor - Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*, 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2012f.
- _____ *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 23ª ed. São Paulo: Libertad, 2012g.
- _____ Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.
- VYGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKY, Lev. *Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.
- WALLON, Henri et alii. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia - as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- _____ *As Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1989.

*Prof. Celso dos Santos Vasconcellos é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. celsovasconcellos@uol.com.br
www.celsovasconcellos.com.br