



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE GESTÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA**



**MELHOR GESTÃO  
MELHOR ENSINO**

**RESUMOS E TEXTOS  
DAS PALESTRAS**

---

**EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS AO CURRÍCULO**

**Palestrante:** Maria Elizabeth B. Almeida

A educação no mundo contemporâneo permite delinear novos contornos para as práticas educacionais em uma sociedade em que a disseminação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) desafia o professor a integrar a suas práticas as múltiplas linguagens veiculadas por essas tecnologias e a criar novas narrativas curriculares. A integração das TDIC ao desenvolvimento do currículo desafia o professor a compreender as concepções de currículo, de tecnologias e da integração entre eles.

**Educação no mundo contemporâneo e os desafios ao currículo**

Maria Elizabeth Biancocini de Almeida

**Introdução**

A educação no mundo contemporâneo permite delinear novos contornos para as práticas educacionais em uma sociedade em que o vertiginoso avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a disseminação do seu uso na sociedade desafiam o professor a integrar às suas práticas as múltiplas linguagens veiculadas por essas tecnologias e a criar novas narrativas curriculares.

Diante desses desafios, os educadores vivem tensões e dilemas entre os modos como os estudantes utilizam essas tecnologias em suas atividades cotidianas e as questões de natureza pedagógica, tecnológica e epistemológica sobre o que, por que, para que e como incorporar as TDIC às suas práticas.

Para responder a essas questões frequentemente levantadas pelos educadores, é importante conhecer o panorama que se descortina na sociedade brasileira em relação aos usos dessas tecnologias pelas crianças, pelos atuais estudantes da educação básica e também pelos professores.

**Como crianças e estudantes da educação básica usam as TDIC?**

É possível identificar os usos mais comuns das TDIC por crianças e estudantes por meio de diversos estudos realizados no Brasil.

Relatório de pesquisa sobre o uso das TDIC entre as crianças brasileiras de 5 a 9 anos (NIC.br, 2010), realizado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, entidade civil, sem fins lucrativos, ligada ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, mostra que pouco mais da metade das crianças pesquisadas (51%, das quais 53% nas áreas urbanas e 46% nas áreas rurais) afirmam usar o computador e 27% usam a internet, entre as quais 29% informam que participam de redes sociais como *Orkut* e *Facebook*; 59% das crianças declaram já ter utilizado o telefone celular, principalmente para jogar (84%), fazer ligações (64%) e ouvir música (54%); o local de maior utilização do computador é a própria casa e 20% das crianças que utilizam o computador afirmaram ter desenvolvido sozinhas as habilidades necessárias. Tais aspectos são relevantes para se reconhecer que o uso das TDIC pelas crianças vai se tornando familiar e integrado à sua vida.

Outro estudo realizado pelo NIC.br (2012) abordou os usos e as apropriações das TDIC nas escolas, tendo contado com a participação de 650 escolas (76% públicas e 24% privadas) de todas as regiões do Brasil. Entre o total de alunos participantes da pesquisa (NIC.br, 2012), destacam-se as seguintes informações: 66% informam possuir computador em casa; 95% já utilizaram o computador e 94% já utilizaram a internet. Entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 47% informam utilizar a internet todos os dias ou quase todos os dias e 37% utilizam pelo menos uma vez por semana; entre os alunos que cursam do 9º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, 71% informam utilizar a internet todos os dias ou quase todos os dias e 22% informam utilizar pelo menos uma vez por semana.

Observa-se assim que grande parte dos alunos das escolas está imersa no mundo digital e usufrui de suas potencialidades interativas para compartilhar informações, comunicar-se de modo instantâneo, colaborar com os outros, empreender atividades coletivas por meio da participação em redes sociais, desafiando a educação e provocando o professor a integrar às suas práticas as múltiplas linguagens veiculadas por essas tecnologias.

### **Como as TDIC se fazem presente e são utilizadas nas escolas?**

A pesquisa (NIC.br, 2011) apontou a existência de 86% de escolas públicas com laboratório de informática, o que é impulsionado pelas políticas públicas de implantação de computadores nas escolas com a forte atuação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), do Ministério da Educação (MEC). Porém, a presença de computadores nas salas de aula foi notada em 4% das escolas.

Por outro lado, 94% dos professores possuem computador, 88% têm acesso à internet em suas residências e 79% a acessam diariamente; 63% dos professores declaram possuir computador portátil e que o levam para a sala de aula e 13% informam utilizar mais frequentemente o computador e a internet na sala de aula. Observa-se, assim, a preocupação do professor em desenvolver atividades pedagógicas que propiciem aos estudantes o uso das tecnologias e mídias digitais que fazem parte de seu cotidiano.

A pesquisa identificou três grupos de atividades realizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, com ou sem o uso do computador, conforme a frequência das atividades. No grupo 1, referente às atividades realizadas quase todos os dias, são preponderantes a aula expositiva, os exercícios e a interpretação de textos. O grupo 2, trata das atividades realizadas com certa regularidade, como trabalhos colaborativos, criação de apresentações, debates e produção de materiais, indicando um papel ativo do aluno. O grupo 3 abarca as atividades com menor frequência de realização, caracterizadas como multidisciplinares, tais como desenvolvimento de projetos temáticos.

No que tange ao uso do computador na escola pública, 82% dos alunos usam o computador ou a internet para fazer pesquisa para a escola, embora a maioria dessas atividades é realizada pelos alunos em suas residências, o que fortalece a maior frequência de atividades do grupo 1, em que o computador é utilizado em aulas voltadas à transmissão de informações e aos exercícios de aplicação de conceitos, deixando para o aluno realizar fora da escola as atividades em que ele possa usufruir do potencial interativo das TDIC: exercer a autoria e a produção de trabalhos colaborativos.

Assim, a integração das TDIC em ambientes de aprendizagem que se expandem para além do espaço e tempo da sala de aula e a realização de práticas que incorporam as múltiplas linguagens midiáticas, propiciando a criação de novas narrativas curriculares, situa-se nos grupos 2 e 3 de atividades realizadas com certa regularidade ou pouco frequentes.

Os dados analisados indicam avanços significativos na disseminação das TDIC na sociedade e na educação nos últimos quinze anos, apesar das carências educativas de distintas naturezas inclusive de tecnologias. No entanto, ao longo dos anos, diversos estudos (ALMEIDA, 2008; COSTA, 2004; VALENTE & ALMEIDA, 1997) evidenciam diferenças consideráveis entre escolas de uma rede de ensino, de uma cidade, estado ou país em relação à melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento do currículo com o uso das TDIC.

### **O que significa integrar as TDIC com o currículo?**

A integração das TDIC ao desenvolvimento do currículo desafia o professor a compreender as concepções inerentes a esse processo.

A interação social, a participação, a colaboração com os outros, as atividades coletivas e a autoria na representação de conhecimentos, propiciadas pelo uso das TDIC no currículo, possibilitam o desenvolvimento de um currículo que se concretiza na prática social (GOODSON, 2001).

O currículo real se reconstrói tanto no momento em que o professor produz o planejamento considerando o currículo previsto, a realidade da escola e as necessidades de seus alunos, como na ação que se concretiza nas condições da sala de aula, na qual o professor reflete, analisa e toma decisões. Cabe

ao professor criar condições para que os alunos possam ir além do conhecimento cotidiano e de suas experiências, possam estabelecer articulações com o conteúdo em estudo, possam formalizar o conhecimento e aplicá-lo para melhor compreender seu contexto e o mundo e possam enfrentar os problemas com que se deparam na própria vida.

Nos contextos em que são exploradas as características e funcionalidades das TDIC na integração com o currículo (ALMEIDA & VALENTE, 2011) é que se potencializa a aprendizagem ativa, interativa, contextualizada e colaborativa, explicitando novas possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica, de abertura e flexibilidade do currículo.

No desenvolvimento do currículo, se articulam os conhecimentos sistematizados considerados “socialmente válidos” (SILVA, 1995, p. 8) e disponíveis nos conteúdos apresentados em livros didáticos, planos de ação, sistemas de ensino, portais educativos e outros, com os conhecimentos que emergem nas relações humanas e com as experiências dos participantes do ato educativo que têm a oportunidade de produzir narrativas digitais curriculares (ALMEIDA & VALENTE, 2012). O currículo se desenvolve imbricado com as propriedades constitutivas das TDIC, cujas características de registro de processos e produções, recuperação de informações a qualquer tempo e de qualquer lugar e interação multidirecional impulsionam o diálogo multicultural, o trabalho colaborativo, a construção de conhecimentos, a negociação de significados, a autoria e a coautoria (ALMEIDA, 2010).

A integração entre o currículo e as TDIC propicia romper com as limitações espaços-temporais da sala de aula e da escola, interagir com os diferentes espaços de produção de conhecimento e com os acontecimentos do cotidiano, que penetram instantaneamente na escola e revelam a escola ao mundo. A abordagem dos conteúdos torna-se mais flexível e o contexto de aprendizagem se aproxima das situações autênticas, o que traz o potencial do currículo como construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (PACHECO, 1996).

Essa concepção de currículo se coaduna com as ideias sobre inovação, entendida como mudança significativa em educação, o que difere da educação centrada no professor (ou na tecnologia) que transmite informações ao aluno. Trata-se de mudanças que extrapolam os métodos e os dispositivos tecnológicos e que abrangem os fundamentos e as finalidades educativas no bojo de determinado contexto (GARCIA, 1995), comprometidos com a criação de novos espaços e tempos para aprender a partir da experiência (DEWEY, 1979) por meio do desenvolvimento de atividades favoráveis à formação integral de estudantes e professores, que, juntos, vivenciam processos de inovação (GADOTTI, 2009) e buscam a transformação social (FREIRE, 1980).

Nesse sentido, emerge a concepção de *web* currículo como construção conceitual e categoria de ação, que se constitui na prática por meio da interação social entre os sujeitos do ato educativo, estejam eles situados fisicamente juntos ou em outros espaços. A mudança da educação e da escola para desenvolver um *web* currículo implica o compromisso para com a integração da educação com a cultura da sociedade tecnológica em uma perspectiva de educação transformadora (FREIRE, 1980), o que representa enfrentar conflitos e novos desafios para construir a inovação no contexto de cada instituição educativa.

**Referências**

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *BOLEMA – Boletim de Educação Matemática*. UNESP, Rio Claro, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. Endipe, Belo Horizonte, 2010.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de & VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo, Paulus, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini & VALENTE, José Armando. “Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais”. *Currículo sem Fronteiras*, 12, série 3, 2012, pp. 57-82. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- BARBOSA, Alexandre F. (Coord.) *NIC.br. Pesquisa TIC domicílios – TIC Crianças 2009*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010.
- BARBOSA, Alexandre F. (Coord.) *NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- COSTA, Fernando Albuquerque. “O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?”. *Polifonia*, 7, 2004, p. 19-32.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. **São Paulo**, Instituto Paulo Freire, vol. 4, 2009. **(Série Educação Cidadã.)**
- GARCIA, Walter E. Inovação educacional no Brasil. Problemas e perspectivas. 3. ed. Brasília, Editora Autores Associados, 1995.
- GOODSON, Igor F. O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Portugal, Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José A. Currículo: teoria e práxis. Portugal, Porto Editora, 1996.
- SILVA, Tadeu T. “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna”. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- VALENTE, José Armando & ALMEIDA, Fernando José. “Visão analítica da informática no Brasil: a questão da formação do professor”. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 1, 1997.

---

**A AULA ESSENCIAL – UMA CONVERSA INTRODUTÓRIA**

**Palestrante:** Fernando José de Almeida

A palestra focaliza o momento atual da escola pública republicana brasileira e seus desafios para fora e para dentro dela. A sociedade sempre foi omissa sobre o caráter democrático e inclusivo da escola. A cobrança de todos sempre foi feita em relação aos educadores e aos resultados das organizações escolares. As receitas pontuais sempre vieram em profusão, desconsiderando o que significam as políticas públicas para sua exequibilidade. As avaliações nem sempre são a favor do educador e da escola, mas de indicadores elaborados fora dela. A avaliação ou a prestação de contas públicas do que se faz na escola é fundamental para a democracia. Mas como pautarmos os indicadores a partir de nossos valores escolares? Esta conversa aponta a aula como momento de iniciar a equação deste problema. A aula essencial como nosso instrumento e nossa finalidade maiores.

**A AULA ESSENCIAL – UMA CONVERSA INTRODUTÓRIA**

Fernando José de Almeida

**Aula***Dic.: corte, palácio, átrio dos castelos, morada, gaiola, estábulo.***O que se pretende aqui?**

O objetivo é chegar ao conceito de **aula essencial**. A aula essencial encontra-se em meio a interesses antagônicos que orbitam sua principal favorecida, a escola. Trataremos de questões como:

- O que é esta invenção humana, em sua célula mais primitiva?
- Qual sua origem antropológica e como foi consolidada na sociedade ocidental no século XVII?
- O que resta dela que pode ser retomado em meio a tantas mudanças tecnológicas, tantas massificações e tantas exigências de democratizações?
- Como distinguir as direções originais da escola dos diferentes interesses que marcam as tensões da sociedade que emergem nas práticas escolares, em seus currículos, em seus materiais didáticos, mas, especialmente, se corporificam em suas **aulas**?
- Como este novo conceito de aula pode melhorar o desempenho das aulas com uso de computador, seja para a Educação a Distância (EaD), seja para as aulas presenciais?

**Introdução***Como se na desordem do armário embutido**Meu paletó enlaça o teu vestido**E o meu sapato ainda pisa no seu*

(JOBIM &amp; BUARQUE, 1980.)

Chico Buarque e Tom Jobim afirmavam isso sobre os desencontros da vida de um casal. As dificuldades, que se manifestam na organização do armário e que retratam tantas variáveis (as mágoas), são desconsiderações, confusões inqueridas, mas significativas, marcam as tantas vivências de uma dupla amorosa.

Encontrei um paralelo entre essa afirmação poética e a relação entre escola e aula. A aula parece perdida na desordem de tantas variáveis que marcam a escola em sua tarefa de ensinar, avaliar, prestar contas sociais, construir seu currículo, controlar a disciplina, manter dezenas e dezenas de alunos interessados e mobilizados. O professor é o malabarista que busca dar conta de administrar da melhor maneira tantas variáveis, tendo como centro a aula.

Em outras palavras, retomando a metáfora, é hora de arrumar o armário embutido em que muitas variáveis e muitos valores se misturam com a dinâmica e o conceito de aula.

Essa é uma tarefa quase impossível e é atribuída e cobrada de uma das mais expostas instituições sociais atualmente, de sul a norte, em países ricos ou nos quais a economia é mais frágil.



Dentro do armário metafórico desta escola, podemos nos perguntar: Quantos sapatos pisam sobre o outro? Quanta indelicadeza não prevista acontece? Quanta dificuldade de se mostrar o que se sente de afeto, de delicadeza, de interesse pelo futuro comum há? Quanta dificuldade de dar conta das promessas e das esperanças nela depositadas por toda a sociedade?

Para se responder a essas questões, é necessário discutir conceitualmente o tema, voltando às questões básicas. Então, afinal, o que é uma aula? Como ela se articula com o currículo? Como se avaliam os resultados? Como se formam os professores? Como são calculados seus custos? Todas essas são questões que se acumulam no armário da escola e no da aula e, conseqüentemente, em seu grande catalizador: o professor.

### **Voltando à origem**

Se a palavra aula significa, em grego, originalmente, palácio, corte, centro da construção (*cour*, em francês), como o sentido se ampliou para aula, como conferência, palestra, ensino sistemático de algo?

Reunir pessoas em um palácio para escutarem, durante algum tempo, alguém que conhecia um assunto era seguramente uma forma de manter e desenvolver o poder da corte. Era uma ação para organizar grupos sociais em torno de valores e de conhecimentos necessários à continuidade (ou melhoria) do grupo. Ouvia-se concentradamente uma exposição de ideias que se organizava em torno de eixos, como uma apresentação, o desenvolvimento do tema, a solução argumentativa e de uma síntese conclusiva-propositiva.

Assim também faziam os filósofos gregos (na Idade Clássica) e os escolásticos (na Idade Média). O ensino peripatético, propalado por Sócrates, era uma forma de dar aulas caminhando pelos espaços de Atenas. Assim se desenvolveram os grandes “Diálogos” de Platão.

O que se alterou que tal concentração em torno de palestras não mais se realiza? Será a estrutura da aula algo perverso? O tempo de aprendizagem será outro? Terá mudado o processo “digestivo-intelectivo” pela invenção da *Escola McDonald’s*? Será o tempo assimilativo do ato de se alimentar diverso do ato de aprender? Pode e deve ele ser encurtado, como se pretende fazer com os esquemas *fast-food*?

O ouvir concentradamente um conjunto de argumentos, de histórias, de explicações, de fantasias, de propostas exige competências inexistentes na cultura do consumo rápido, personalizado e em pílulas de fácil digestão? Estaremos aguardando que a farmacopeia atual permita com pílulas digestivas o entendimento assimilado do que os jovens ouvem ou leem? Ou nem será mais necessário o empenho de leituras? Ou *chips* com tecnologias pervasivas disponibilizarão os conteúdos e habilidades desejadas (ou impostas)?

### **A aprendizagem como mercadoria**

A aprendizagem vem se reduzindo, na sua mais divulgada versão, como uma mercadoria que se encontra disponível nas gôndolas de compras: um livro, um curso de inglês, uma peça de teatro ou um certificado em poucos dias. As provas já vêm prontas, os resultados são copiados e o reconhecimento de sua sabedoria é atestado por um administrador objetivo.

O processo de aprendizagem, no entanto, é orgânico. É um trabalho de assimilação interna e individual. Passa não apenas pela vontade de aprender, mas também pela de empenhar energias para a elaboração do que aprendeu. Há momentos coletivos, há treinamento de uso de instrumentos, há montagem própria de táticas de assimilação, feita com criatividade e disciplina.

O processo de aprendizagem sofre mudanças com os ritmos da vida urbana e planetária, mas o metabolismo de assimilação dos conhecimentos permanece.

O conceito de tempo mudou. É verdade. O ritmo de participação da vida mudou, não sendo mais determinado pelas estações do ano nem pelas colheitas ou pelas festas dos santos.

O sentido do afeto mudou. Não se definem mais os amores e casamentos pelos interesses familiares. A multiplicidade de exposição das pessoas às muitas escolhas é cada vez maior. As opções à liberdade são cada vez mais possíveis e estimuladas.

Mas, insisto, os processos assimilativos digestivos e cognitivos mantêm a exigência de tempos próprios.

Mas, em tudo isso, o que é permanente?

A intenção desta discussão é buscar o que não mudou nestas tantas variáveis dos tempos pós-modernos. Cabe aos psicólogos analisarem se os sentidos novos do afeto, da partilha afetiva, do amor é algo a ser adaptado à velocidade e à liquidez da sociedade contemporânea. Esse é um longo debate que já travamos em nossas consciências, assim como as psicologias sociais, psicanálise e a antropologia social já discutem e fazem ensaios sobre o destino do novo e velho afeto que une as pessoas.

Porém, se alguém ou alguns grupos já têm claro que é o momento de dispensar todas as ações de aula como um momento perverso de imposição, não estará defendendo nem entendendo o sentido essencial da aula. Assim como não se desmotivaria alguém de ir ao cinema porque estão muitas pessoas juntas, e todos têm que assistir ao mesmo filme no mesmo horário. Há momentos para se assistir a filmes em casa, interrompendo-se a hora que se quer, e momentos de socialização do espetáculo, com direito a comentários, a risos simultâneos e emoções partilhadas, com direito a uma lanchonete para os comentários quentes e coletivos.

Vamos tentar entender quais as variáveis que podem ser analisadas para dar à aula uma “nova-tradicional” direção na busca de seu significado primeiro e que inaugurou um mundo que aproximou mais os seres humanos.

A versão atual da aula é uma invenção mais clara do século XVIII e que se mantém até hoje. Mas ela se mantém num mundo de tantas mudança graças a quê? À teimosia dos reacionários que não abriram mão de sua invenção? Ou à dose de sabedoria que ela teve (e mantém) ao dar conta de explicar uma fórmula de ensinar que vem desde a fogueira, como centro do ensino dentro da caverna, até o ensino nas corporações da Idade Média – ou dos nobres em seus palácios?

Vamos contemplar essas questões e encaminhar um esboço sobre o que resta essencialmente desta eficaz invenção: a aula.

### **Limpendo o terreno: a aula como vilã**

Vamos começar pela derradeira visão que se tem dela entre os educadores brasileiros, desde a década de 1980 até a década de 2010.

A aula vem sendo considerada nos últimos 30 anos como a vilã responsável, à direita e à esquerda, por tudo de mal que acontece na escola, na formação dos alunos e nas tarefas dos professores. Ela seria responsável pela demolição da aprendizagem do aluno.

Ela é considerada perversa ou porque reproduz a sociedade dividida em classes, expulsando da escola (por sua exigência sempre descabida) os alunos pobres ou porque não atende o que há de mais moderno para os alunos que querem aprender e nela não veem a importância da vida motivada e livre da aprendizagem dita contemporânea.

A aula como reprodução do sistema injusto de exclusão social é assim considerada por suas exigências descabidas para os jovens alunos de classes desprovidas economicamente e feitas sob medida para atender as classes sociais superiores. As classes carentes da sociedade não conseguem ter motivações nesse tipo de exigência e abandonam a escola. Partindo desse ponto de vista, isso gera um dissimulado processo de exclusão social.

A aula também pode ser considerada como inadequada em relação às tecnologias mais sofisticadas a que os alunos têm acesso, gerando falta de motivação. A aula prejudicaria os que já têm computadores e outros meios tecnológicos em casa, pois nos meios digitais se encontram informações múltiplas sem exigir o empenho de aprender, a figura do professor ou o esforço mnemônico.

De todos os lados, a aula aparece como vilã das dificuldades que a escola e os alunos passam atualmente.

No limite, direitas e esquerdas [termos excessivamente simplificadores da questão política hoje posta] precisam de sua competência para dar conta de seus projetos e programas civilizatórios, para seus programas de formar valores, competências e participação social.

Pelo pensamento oposto – do fim das aulas como resolução de problemas da educação e da escola –, se acabarmos com a aula tudo será resolvido. Os alunos aprenderão livremente; a figura impertinente, autoritária e vetusta do professor desaparecerá e terá brilho o animador, o colaborador, o facilitador como um verdadeiro generalista que sabe tudo e não se pronuncia (não professa) sobre nada, mas que ocupará o lugar do antigo mestre (substituído pela memória de computadores, sistemas animados em 3D ou dos conteúdos das multimídias de “livre acesso” nas nuvens digitais). A vontade e a capacidade espontâneas de crianças e jovens para aprender seriam as grandes aliadas da escola. Basta o ambiente. Basta o respeito inocente à liberdade, à espontaneidade, à criança ou ao jovem para que os estudantes se desenvolvam num complexo processo de aprendizagem das culturas, das investigações, das histórias, das nomenclaturas, dos algoritmos criados em séculos de trabalho de milhões de seres humanos.

Mas é o contrário o que se vê. Por exemplo, a descoberta do zero. Quanto tempo foi necessário de esforços para ele ser incorporado ao saber humano? Diríamos que começar do zero o aprendizado sobre o zero seria um desperdício e uma temeridade.

Para clarificar melhor a definição de aula é importante que se esclareçam os equívocos sobre ela.

## **O que não é aula**

### **1. Não é uma atividade de mesma densidade para toda e qualquer atividade e para toda e qualquer idade.**

Uma aula para crianças de 6 ou 7 anos deve ter uma estrutura, uma temática, uma metodologia, um tempo exigido de concentração, uma preparação, uma avaliação, um uso de exemplos, uma atividade diferente de uma aula dada para um grupo de alunos de um curso de mestrado. Parece óbvia tal distinção, mas não é na prática e nos discursos sobre defesa ou ataque da aula. Costuma-se dizer que ela é inadequada porque é muito teórica ou que é ruim porque não tem atividades. Ora, para uma turma de pós-graduação, a aula pode ser teórica (pois seus ouvintes, mesmo em uma aula teórica, fazem relações contínuas às suas práticas e tornam as aulas vivas). Não há aula teórica nesse nível de ensino, há sim

ouvintes ou alunos teóricos – se não conseguirem relacionar as teorias às práticas. Em aulas para crianças o nível de praticidade, de exemplos, de cantos de movimentação, de teatralização, de atividades deve ser outro diferente e adequado à faixa etária.

## **2. Não é a arquitetura nem sua decoração interior (distribuição das carteiras, janelas, cores etc.).**

Para irmos decantando a ideia da **aula essencial**, podemos simplesmente começar limpando as equivocadas formas atuais de conceber a aula.

- a) Ela não se reduz ao equipamento escolar (embora as diferentes linhas pedagógicas e políticas tentem identificá-los e adequá-los a seus modelos): as salas, as cadeiras, sua forma de serem fixadas ao chão (em forma de U, todas enfileiradas, em forma de anfiteatros) não pode ser considerada sua essência.
- b) Menos ainda a arquitetura dos prédios que abrigam as aulas, as chamadas salas de aula. Uma excelente aula pode ser dada num prédio de arquitetura seiscentista feita para a educação da nobreza inglesa ou alemã. O filme *Sociedade dos poetas mortos* simula tais aulas. O resultado do filme mostra o modo ideológico como se pode ver a escola: “é impossível transformá-la”. Afinal, morre o aluno que quer ser artista e o professor é demitido. Vi várias vezes em um país da África, as aulas serem dadas embaixo de uma árvore que o professor varria cuidadosamente uns 20 min antes de os alunos chegarem. Colocava nesta sala o quadro negro em um lugar central, sobre um tripé e, ao lado dele, os poucos tocos de giz de que dispunha. Deixou de ser aula? Deixou de ser boa? A essência não é a arquitetura, embora se possa entender que ela pode se adequar mais ou menos a um modelo de entendimento de como é a relação professor-aluno. Uma sala em forma de anfiteatro presta-se a tipo de aula magna e com baixa interação entre alunos, mas não define que a relação entre os professores e alunos não aconteça nem dos alunos entre si. A diretriz pedagógica e a dimensão política de compreensão do que seja o papel da educação e da escola são o que a definem. Também a define o grau de desenvolvimento do aluno por sua faixa etária ou por seus estudos prévios.

## **3. A aula não se confunde com sua dinâmica.**

Ela não é responsável pela dinâmica de silêncio em que apenas o professor sabe; nem é a culpada pela passividade em que todos os alunos devem ficar quietos todo o tempo; nem que só o professor decide o que os alunos aprenderão ou se a sequência da aula não pode ser interrompida. Tudo isso não define que a aula seja execrada e que nada dela se aproveite. É comum atribuir-se à aula em si a perversidade trazida por ela aos alunos, levando-os à passividade impedindo-os de elaborar níveis mais complexos de aprendizagem como os níveis de estabelecer relações, realizar julgamentos, fazer análises ou síntese dos temas e problemas tratados. Não é dessa aula que falamos aqui. Essa descrição equivocada do que é a aula não define aula em si, mas refere-se a alguns modelos pedagógicos que fazem uso dela. Neste momento, aparece a pecha de educação bancária à aula. Paulo Freire a ela se referia para denunciar o fenômeno conceitual e pedagógico que parte do princípio de que o aluno tem a cabeça vazia que deve ser preenchida de conteúdos. Dizem que é nela, a aula, que se depositam os conteúdos impostos e indigestos nas cabeças dos alunos. E, por isso, há a desmotivação de todos. Além disso, são 40 a 50 alunos submetidos a cuspe e a giz da aula dentro sempre de uma disciplina autoritária, que não respeita os diferentes ritmos da aprendizagem de cada aluno, nem a dúvida, nem a discordância etc.

A crítica não se refere à aula, mas, insisto, ao modelo ideológico-político sobre o qual a organização curricular e escolar se assenta.

#### 4. A aula não se confunde com os seus atores.

A aula não é um espaço do professor, mas também não é o momento exclusivo dos alunos. Ele é um espaço de conversa, de diálogo; porém, não num diálogo entre iguais. É o momento de apresentação e vivência de diferentes graus de conhecimentos. Paulo Freire diz que o respeito que o professor dá ao aluno e sua valorização do saber do outro não o reduz a ser o mesmo que o outro em termos de saber. São saberes que trazem elementos complementares e diversos e que só têm sentido se estiverem em diálogo. Entretanto, o professor tem o que dizer. Tudo acontece a partir do que sabe, do que ouve, do que considera, do saber local, do saber dos alunos, da classe, mas em diálogo com o seu próprio saber, com o currículo e com os alunos.

O que está no fundo da discussão é que a escola é, sim, um aparelho reprodutor de todos os modelos de sociedade. É um aparato para a importante, quase imprescindível, implantação de quaisquer e de todos os sistemas econômicos. É um braço cooptador dos modelos ideológicos ou religiosos. No entanto, identificar a escola com um dado modelo ou uma proposta da sociedade, desconsiderando seu caráter contraditório, é entregá-la a um dos lados da contenda social que luta pela hegemonia da sociedade.

A escola é um espaço de conquista, de luta, assim como a **aula**, elemento essencial em seu interior.

#### O que é a aula?

Definindo-a (provisória e simplificada), pode-se dizer que a aula é um ambiente envolvendo mestres e alunos que organizam uma sequência de conhecimentos com uma estrutura que contém as seguintes possibilidades expositivas e argumentativas:

- a) O contexto e a problematização.
- b) Explicação: as práticas e a história.
- c) A reflexão, os argumentos, as soluções.
- d) Conclusões sínteses e novos desafios: utopias.

Diversos e ricos nomes podem ser dados a esses quatro tópicos. Mas, independentemente de sua nomenclatura, apresentamos, a seguir, algumas explicitações de seus significados.

#### Para ampliar o assunto

Verificar o *site* da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Lá se encontram obras artigos e livros para leitura em texto integral e para *download*.

**Referências**

- ALMEIDA, Fernando J. *Paulo Freire*. São Paulo, Publifolha, 2009. (Folha Explica.)
- \_\_\_\_\_. *Computador, escola e vida*. São Paulo, Cubzac, 2007.
- ALMEIDA, M. Elizabeth B. & PRADO, Maria Elizabette B. B. (Org.) *O computador portátil na escola*. São Paulo, Avercamp, 2011.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofando*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 1993.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1987.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* 2. ed. Lisboa, Moraes, 1972.
- JOBIM, Tom & BUARQUE, Chico. “Eu te amo”. *Vida*. Rio de Janeiro, Polygram/Phillips, LP, 1980.
- KHAN, Salman. *Um mundo, uma escola: a educação reinventada*. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- MASETTO, Marcos (Org.). *A docência universitária*. Campinas, Papirus, 1998.
- Morais, Regis (Org.). *Sala de aula. Que espaço é esse?* 17. ed. Campinas, Papirus, 2003.
- NUNES, Cesar Aparecido. *Aprendendo Filosofia*. Campinas, Papirus, 1987.
- PONCE, Branca. 1997. O tempo na construção da docência. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 37. ed. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- RONCA, Antônio Carlos Caruso & ESCOBAR, Virgínia. *Técnicas Pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- SHARI, Tishman. *A cultura do pensamento em sala de aula*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.
- VALENTE, J. Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, NIED-Unicamp, 1999.
- REVISTA Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira*, 141 (2013:1). Disponível em: <[www.revista.brasil-europa.eu](http://www.revista.brasil-europa.eu)>. Acesso em: 17 fev. de 2013.

**PROGRESSÃO CONTINUADA: AVALIAR PARA QUÊ?**

**Palestrante:** Aglaé Cecília Toledo Porto Alves

A história da educação brasileira é permeada por vários mecanismos que permitem ou até favorecem a prática de uma avaliação escolar excludente. A progressão continuada, como uma proposta de altíssimo cunho democrático, escancara um padrão de pensamento inflexível, cristalizado e, ainda, destitui a escola de pequenos poderes que podem contribuir para a domesticação daqueles que nela habitam.

**PROGRESSÃO CONTINUADA: AVALIAR PARA QUÊ?**

Aglaé Cecília Toledo Porto Alves

*Uma injustiça feita a um só é uma ameaça feita a todos.**Montesquieu*

A história da educação brasileira é permeada por vários mecanismos que permitem ou até favorecem a prática de uma avaliação escolar excludente que classifica, categoriza, seleciona e abandona os alunos que não se encaixam em um padrão inflexível e cristalizado daquilo que é considerado, histórica e institucionalmente, como o aluno ideal, idealizado, fictício e inexistente.

Em algumas situações, os critérios utilizados para a classificação do aluno ideal estão de tal maneira normalizados, naturalizados e normatizados, tanto no consciente quanto no inconsciente individual e coletivo, que se transformam quase em um dogma educacional, isto é, impassível de qualquer dúvida ou questionamento e gerador de um incomensurável desconforto para aqueles que ousam abordar o tema da avaliação escolar à margem do já estabelecido. Para Foucault (2009), a “normalização”, ou a “naturalização”, é um processo de utilização de poder que a sociedade faz uso para proteger a si mesma, sendo a escola um bom exemplo dessa prática, a gerar, intencionalmente ou não, corpos dóceis, dilacerados e disciplinados.

Esse regime naturalizado de uma avaliação classificatória que privilegia apenas o idealizado e desconsidera o fato de que toda avaliação é, em sua origem, sempre injusta, autoritária e excludente, poderia imbuir o professor de uma arma de troca poderosíssima, capaz de domesticar e intimidar alguns alunos que temeriam pelo veredito final do professor que teria, em mãos, o poder de decisão sobre a vida do outro. O discente que não se submetesse a essa troca seria considerado indisciplinado, mal-educado e, portanto, deveria estar fora da escola para não perturbar a ordem pasteurizada.

Além disso, inegavelmente, há o fato de que nem sempre a decisão final do professor estaria calcada apenas na capacidade de apreensão cognitiva do aluno, mensurada por um ou inúmeros instrumentos de avaliação, mas fortemente atrelada ao exercício dos pequenos poderes, que tanto encantam algumas psiquês e que podem, facilmente, destruir a vontade de potência de existir do outro. A escola não pode servir para adestrar, submeter o humano ou ser conivente com qualquer tipo de barbárie e, até mesmo, com as pequenas e possíveis injustiças criadas no próprio âmbito interno.

Nesse contexto histórico e fortemente enraizado em nossa cultura, surge a Deliberação CEE Nº 9/1997 que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, uma proposta de altíssimo cunho democrático e um instrumento restaurador das imensas injustiças cometidas até um passado recente. Entretanto, é plenamente desnecessário apontar os infinitos mal-entendidos, as gigantescas mazelas e atrocidades que foram cometidas e justificadas pela famosíssima promoção automática, tão distinta da progressão continuada.

A ideia de progressão continuada não é nova: estava posta desde o início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, que pretendia uma educação mais humana, que contemplasse sua verdadeira função social, permitisse as mesmas oportunidades de uma boa educação a todos e incorporasse uma concepção de mundo mais equânime.



O pressuposto teórico que embasa a Deliberação CEE Nº 9/1997 talvez esteja resumido na fala do personagem Oblómov, do livro de mesmo nome do autor russo Ivan Gontcharóv:

*[...] Bani-los do meio civil! Isso significa esquecer que dentro desse invólucro imprestável está presente um princípio mais elevado; que esse é um homem degradado, mas continua a ser um homem, exatamente como os senhores. Banir! E como o senhor vai banir seres humanos da esfera da humanidade, do seio da natureza, da misericórdia divina?*

(GONTCHARÓV, 2012, p. 49.)

A percepção da universalidade da condição humana ainda é um desafio a ser superado. O outro e eu partilhamos o mesmo espaço e tempo, seja quem for esse outro; somos concomitantemente finitos e eternos, iguais e únicos na mesma existência, inspirando o mesmo ar que nutre a vida compartilhada e imersos na enorme fragilidade inerente do ser. Assim, o outro e eu compomos uma unidade múltipla irrevogavelmente unida, mas incrivelmente singular. Dessa maneira, quem pode avaliar quem? Quem pode banir quem?

Quando se parte da premissa que a construção do conhecimento ocorre de forma linear, é possível pensar uma escola organizada em série, com avaliação classificatória e repetências, visto que, para se caminhar linearmente, é preciso haver um tempo e espaço antes e depois, uma condição **X** anterior que justifica a condição **Y** posterior. Contudo, ao se pensar a construção do conhecimento de forma espiral, pensa-se em uma escola organizada em ciclos, com avaliação processual e sem repetência, na qual tudo acontece concomitantemente, no mesmo espaço e no mesmo tempo, uma condição **Z** que justifica **Y** que justifica **X** e seja **X** que justifica **Z**. Nesse pensar, tudo está conectado, religado como no próprio universo ou nos multiversos e não há “coisas” fragmentadas, desarticuladas, isoladas e estanques.

O pensamento em espiral obriga movimento, renovação, processo, coletividade, colaboração, diferente do pensamento conservador linear que não mais reponde à realidade atual, embora alguns, de maneira insistente, continuam a clamá-lo e aplaudi-lo. Urge refletir sobre o fato bastante divulgado e comentado nas mais diversas esferas da sociedade que associa o fracasso do processo de ensino/aprendizagem a não repetência do aluno. As perguntas obrigatórias e bem indesejáveis que devem ser feitas são: Será função primeira da escola aprovar ou reprovar alunos? Qual é, de fato, a função da escola na contemporaneidade? Será que o incomensurável retrocesso de se voltar a reprovar alunos irá, significativamente, melhorar a aprendizagem?

A Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), em seu art. 13, aponta que os docentes deverão zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Assim, o papel do educador não é meramente aprovar ou reprovar, mas propiciar a aprendizagem, entendida como algo processual, favorecida por meio de metodologias diferenciadas que contemplem a especificidade do processo de construção do conhecimento do aluno, aproveitando todo seu conhecimento prévio e buscando sanar as supostas deficiências ao longo do percurso, sem jamais ignorar a não aprendizagem. A não aprendizagem dos alunos, de forma mais que injusta e cruel, se tornou também naturalizada, normalizada e justificada pelo injustificável.

A escola é um local no qual o erro pode ser entendido como forma de criação do novo, em que a avaliação esteja a serviço pleno da aprendizagem e não utilizada para classificar, selecionar, categorizar, disciplinar ou reprovar o aluno. A avaliação deverá ser formativa e, como o próprio nome sugere, algo para formar, construir e não para deformar ou destruir, principalmente a autoestima do outro, em especial, dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentos diferenciados. É preciso descobrir e incentivar os talentos individuais, não é possível obrigar o coelho a voar ou a andorinha a correr.

A escola é um espaço e um tempo de ser feliz e não de reforçar a infelicidade, deverá estar calcada no sucesso e não o fracasso do humano e impedida de repetir, ininterruptamente, o mesmo do mesmo que tantos malefícios já ocasionaram. A escola entendida como um sistema aberto, em comunicação com o mundo, capaz de criar situações interativas, criativas e inventivas que gerem uma convivência harmoniosa, condição imprescindível para uma boa apreensão cognitiva. O objetivo primeiro da educação é o desenvolvimento de possibilidades, potencialidades, competências, habilidades e atitudes e não do acirramento do insucesso e das fragilidades.

A escola deve ser capaz de desenvolver práticas de pensar-se, de refletir sobre si mesma, para contemplar a complexidade do humano, encharcado de subjetividades. A educação do século XXI deverá ser um grande projeto de inventividade social que possa atender as demandas da sociedade atual. Não nos parece que a reprovação para melhorar a aprendizagem seja uma boa estratégia perante as enormes dificuldades encontradas pelas escolas, que são micro amostras dos graves problemas sociais ainda insolúveis e tão presentes no cotidiano escolar. Os alunos não são um número no sistema, são humanos com direitos garantidos e que merecem ser defendidos de arbitrariedades e equívocos cometidos em qualquer circunstância ou instância. Se a escola, a família ou a sociedade não cumpriu com o seu papel, não deverá ser o aluno o culpabilizado.

É fundamental resgatar o papel, a percepção e a vontade dos professores em voltarem a ser autores de suas práticas, responsabilizando-se por elas, comprometendo-se, efetivamente, com a aprendizagem de todos seus alunos e, conseqüentemente, aumentando a própria autoestima ao tornarem-se construtores do conhecimento sobre o conhecimento por meio de reflexões, entendidas como práticas sociais e coletivas. Os professores precisariam ser imunes à prática da lógica da hegemonia autoritária que impede o olhar diferenciado e diverso que contribui para a melhoria e a inovação de suas práticas pedagógicas.

A progressão continuada, muito diferentemente daquilo que alguns acreditam e propagam, exige uma avaliação contínua, processual, uma avaliação para diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, não basta diagnosticar: é preciso compreender para efetivamente agir, tomar decisões a fim de desencadear ações que auxiliem o aluno a superar as suas defasagens e, novamente, ininterruptamente, avaliar. Essa avaliação contínua, multidimensional, orientará novos rumos, novas estratégias e, ainda, permitirá ao educador avaliar-se, fazer uma imersão em si mesmo, provocar um movimento reflexivo, visto que não se pode avaliar sem ser avaliado.

Avaliar, na concepção da progressão continuada, é extremamente trabalhoso, sendo talvez essa uma das razões das inúmeras tentativas de desmerecê-la, pois a progressão continuada demanda uma avaliação diagnóstica e prognóstica, entende que a avaliação é para cuidar melhor do aluno, para negociar novas situações de aprendizagem. O professor deverá ser capaz de ensinar em diferentes práticas sociais e não apontar a pobreza como causa do insucesso escolar, procurando desconstruir os possíveis efeitos da terrível desigualdade social a que estamos submetidos, por meio de suas práticas, sem jamais afirmar a diversidade na desigualdade.

Nesse contexto, avaliar serve para procurar pistas para a ação, aumentar a vontade de ajudar o aluno em sua trajetória, para compreender o erro e propiciar uma leitura melhor da realidade. Enfim, uma avaliação deve servir para facilitar o desenvolvimento da autoavaliação e de sistemas de autorregulação, sem hierarquias, em uma relação *bottom-up* e não *top-down* (ou seja, de baixo para cima), em movimento circular, no qual todos avaliam todos para melhor atingir o objetivo esperado, transformando o avaliado em avaliador e vice-versa. Dessa forma, tanto o professor como o próprio aluno poderão acompanhar as etapas da produção do conhecimento, efetivando uma avaliação processual, uma avaliação a serviço real da aprendizagem.

A autoavaliação que busca a pertinência e a justiça provém de uma reflexão que contempla a alteridade, a interdependência, a construção do *self* pautada no afeto e no diálogo, na partilha e na troca com o outro, no olhar para o interior, para o exterior e para o outro. Assim, os sujeitos são não sujeitos que reciprocamente alimentam o coletivo.

A escola deverá educar para a lucidez e emancipação, para que as pessoas tenham a competência de se autorregular, de se auto-organizar, de tomarem decisões individuais sempre em total interdependência e respeito com o outro.

A progressão continuada assim conceituada e entendida pode desagradar a quem? Quem pode ou quer se opor a ela?

**Progressão continuada: avaliar para quê? Avaliar só e somente só para potencializar a aprendizagem e o sucesso de todos!**

### Referências

BRASIL. Deliberação CEE nº 09/1997. Disponível em:

<[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_deliberacao\\_cee\\_09\\_1997.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_deliberacao_cee_09_1997.html)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2009.

GONTCHARÓV, Ivan Aleksándrovitch. *Oblómov*. São Paulo, Cosac Naify, 2012.

---

**AVALIAÇÃO: E EU COM ISSO?**

**Palestrante:** Gisele Aparecida Leal

Qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a progressão continuada? Entrelaçando textos e contextos do cotidiano escolar, discutiremos a importância da postura investigativa do professor, seu “olhar” e ações no processo de avaliação, considerando seu caráter de formatividade a serviço das aprendizagens e como isso pode ser concretamente feito.

**AVALIAÇÃO: E EU COM ISSO?**

Gisele Aparecida Leal

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,  
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas uma alma humana.*

Carl Yung

**Avaliar que ato é este?**

Será que existe algo sobre avaliação e o ato de avaliar que ainda não foi escrito ou dito?

A Avaliação está na vida. Avaliamos tudo e todos o tempo todo, consciente ou inconscientemente.

E na escola, qual o lugar ocupa a avaliação?

Quando pensamos em avaliação na escola o que vem a nossa mente? Prova? Sentimento de insegurança, medo? Arma pra o ensino? Motivo para a aprendizagem?

Historicamente a avaliação provoca sensações negativas, por quê?

Avaliar sempre foi um ato de exclusão, classificação e não uma ferramenta de revisitação do processo ensino e aprendizagem. Assim, qual é o lugar da formatividade como característica principal da avaliação? O que quer dizer na prática escolar cotidiana afirmar que a avaliação é formativa,?

No dia a dia planejamos, ministramos aulas e avaliamos. Planejamos a partir de uma dada realidade de saberes. Para isso, investigamos: O que nossos alunos já têm de conhecimento sobre o que será ensinado? E esse é o nosso ponto de partida, o nível de desenvolvimento real.

Preparamos nossas aulas com as mais eficientes estratégias metodológicas, atingindo o nível de desenvolvimento potencial da turma, criando uma zona de desenvolvimento proximal<sup>1</sup>. Por fim, avaliamos, investigando o que aprenderam daquilo que ensinamos.

A partir desse processo investigativo, o que fazemos com nosso planejamento?

Regulamos. Ajustamos as práticas para incluir **todos** no curso da aprendizagem.

Se avaliamos para incluir, por que ainda temos alunos que não aprenderam o que foi ensinado? O que fazemos com eles?

Ao pensarmos em nossa responsabilização sobre o ensino, fazemos séria interface com a nossa responsabilização sobre avaliação. A avaliação não deverá ser instrumento de poder do professor e tampouco desembocar no espontaneísmo: ela merece nosso olhar cuidadoso.

---

<sup>1</sup> Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Olhar para cada aluno com suas potencialidades, tendo clareza de onde ele partiu, o tanto que progrediu e aonde chegou, nos faz pensar na ideia de ciclos de formação.

### **Afinal, avaliar na seriação é diferente de avaliar no ciclo?**

Sim. No ciclo, priorizamos o caráter de formatividade de avaliação, o qual nos permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. Para isso, precisamos nos mover: sim, o aluno que ainda não aprendeu deve nos afetar. Não podemos nos “indiferenciar” sobre uma avaliação que constata a não aprendizagem. Nossa responsabilidade deve transformar-se em **providências**, mudanças, tais como:

- **Mudanças de concepções:**

Avaliar = Formar = Investigar = Incluir = Ensinar = Aprender

- **Mudanças de ações:** algumas mudanças de ações urgentes são diversificar instrumentos, consolidar os critérios avaliativos, investigar profundamente os saberes e fazeres, visitar os critérios de formação de classes, lançar mão de novas linguagens para se entender como os alunos aprendem e ensiná-los e avaliá-los, com vistas a um processo de inclusão social e aprimoramento de sua qualidade de vida.

Não deve ser suficiente para o professor que os alunos aprendam. É necessário que, no século XXI, toda formação e todo conhecimento sejam articulados para resolução de situações-problema e traduzidos em competências para a vida.

Pode-se considerar, assim, que “Aprender significa fazer com que tudo que fazemos responda ao que se endereça a nós num dado momento... Ensinar é mais difícil que aprender. Não porque o professor deva ter uma maior reserva de informações, e tê-las sempre a disposição, mas porque o que o ensinar busca é precisamente deixar aprender. O verdadeiro professor não deixa efetivamente nada ser aprendido: seu foco deve ser o aprender. Sua conduta, portanto, muitas vezes pode dar a impressão de que dele nada aprendemos se por ‘aprender’ meramente compreendemos a procura de informações. O professor está adiante de seus aprendizes somente na perspectiva de que ele tem muito mais a aprender que eles - ele tem que aprender a deixá-los aprender. E é exatamente nisso que o professor deve superá-los, não em conhecimentos, mas em capacidade que ele mesmo tem de aprender” (HEIDEGGER apud CYTRYNOWICZ, 1978, p. 43). Espera-se que o professor tenha ciência que para deixar aprender é preciso compreender. Penso que devia ser este o nosso tema: compreender para ensinar. Ao compreendermos e ensinarmos, o avaliar torna-se uma ação inerente ao processo.

Ensinar é mais difícil do que aprender porque implica educar. Quando educo alguém devo entender o caminho desse alguém. Entender o caminho de alguém implica conhecer o caminho do outro e o “conhecer” solicita “aprender”. Antes disto, implica compreender o existir humano, o que nos possibilita uma aproximação com o outro mais ampla e libertadora.

“Compreender” o outro implica um “conhecer”. A palavra conhecer é derivada do latim *cognoscere*, formado por *cum-gnosco*. *Gnosco* significa começar a aprender (pelos sentidos), tomar conhecimento, examinar, considerar; *cum* significa com os outros. Então, para conhecer é preciso que eu aprenda com o outro.

Também para conhecer o outro é preciso que com ele eu me permita aprender. Digo “me permita”, porque para aprender é preciso estar disponível, é preciso se esvaziar. É preciso ter a humildade de ser um eterno aprendiz para se dispor a conhecer. Estar aberto ao conhecimento é tarefa muito difícil. Estudar e internalizar novas concepções são um desafio posto.

Estar a caminho para compreender o caminhar do outro é se perceber na condição de “vir a ser”, é um aprender de possibilidades múltiplas e infinitas. É conhecer para além do enfoque lógico, exclusivo, conclusivo, para além do iluminar numa única direção. E isso faz parte do ato de avaliar.

Estar a caminho para compreender o caminhar do outro é buscar o entendimento. É encontrar a clareira. É compreender que a clareira consiste em um espaço de luz e sombra, que o que se apresenta também se ausenta, que é um espaço que possibilita um aparecer e um mostrar-se, um manifestar-se, mas também um ocultar-se. Clareira é considerada aqui como uma abertura, um espaço de desvelamento, em que o **ser** se mostra. A abertura faz parte da clareira: é o que entendo no mundo. Somente podemos incorporar aquilo que entendemos e somente pelo entendimento alguma coisa tem significado. Esta abertura, clareira, me possibilita compreender o conhecimento como desvelamento e não somente como confirmação científica.

O “des-velar” é aprender a olhar sem deformar. É compreender o fenômeno (em grego, *phainómenon*). A raiz *pha* significa sempre algo de luz e *nómenon*, nome, palavra. Desvelar é, portanto, aquilo se mostra no seu brilho, é acessar pela palavra aquilo que a coisa é; aquilo que nesse brilho é por ele mesmo. Se sou eu a educar, em quem estou pensando? Diria que estou pensando em alguém que precisa ser por mim desvelado. É preciso entrar no interior da palavra e ouvir o que ela tem a dizer.

Originalmente, os gregos não pensavam em *logos* como lógica, mas como algo que possui o significado primordial de colher, recolher, juntar num conjunto, reunir. Antes, porém, é preciso compreender que o homem é o acontecimento da abertura, que como *logos*, é reunião e recolhimento. Do quê? Do que sai, aparece, brota e se apresenta (*physis*), do pensar. Aquilo que evoca o que sai ou brota de dentro de si mesmo.

Tudo isso para dizer que, para ensinar, é preciso compreender e que compreender para ensinar implica recolher o que se apresenta do pensar, tal qual ele é, no seu brilho, na sua luz. É preciso resignificar o “conhecer”, é preciso atribuir-lhe o sentido do desvelar. É preciso instigar o pensar, provocar o falar. É preciso fermentar a coragem em ousar: saber. É permitir-se errar, ver na dificuldade, possibilidade: aprender. É educar-se para a escuta. É ler com o olhar do outro: ensinar. É resgatar o sabor do saber. É trazer de volta o espanto, o encantamento do novo, o prazer da descoberta: o aprender em ciclos. É permitir que o “aprender a conhecer” seja cúmplice do “aprender a **ser**”. Porque conhecendo e sendo, avaliar se tornará um ato de amor concreto, real, inclusivo e que de fato toque a alma humana para superação.

É esse o verdadeiro valor da avaliação: uma alma humana (professor) que toca uma outra alma humana (aluno) e, juntos, concretizam o ensinar e o aprender.

## Referências

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HEIDEGGER, Martin apud CYTRYNOWICZ, David. “Psicoterapia: uma aproximação daseinsanalítica”. *Revista da Associação Brasileira Daseinsanalys* (4), 1978, p. 43.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação Social da mente* – São Paulo, Martins Fontes, 2007.

**CURRÍCULO: GRADE OU ABERTURA?**

**Palestrante:** Aglaé Cecília Toledo Porto Alves

A palestra visa ampliar a reflexão sobre currículo, por meio de uma brevíssima retrospectiva do pensamento de alguns autores. O currículo não pode ser entendido como algo estático e neutro, mas como uma forma dinâmica de entrar em contato com a cultura. Os cinco princípios centrais norteadores do currículo do Estado de São Paulo são abordados de maneira resumida. O currículo é a nossa identidade.



**CURRÍCULO: GRADE OU ABERTURA?**

Aglaé Cecília Toledo Porto Alves

*Mais vale uma cabeça benfeita do que uma cabeça cheia.*

Montaigne

Ao acatarmos a premissa apontada por Sacristán (1998) que define currículo como algo dinâmico que permite entrar em contato com a cultura, entendida como tudo o que o humano produziu e produz, nos deparamos com a complexidade e a relevância do tema. Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre o tema, traçaremos uma brevíssima retrospectiva sobre o pensamento de alguns autores em relação ao currículo.

Michel Apple (1982) afirma que há uma saturação da hegemonia e que difícil é ser um indivíduo crítico, porque mesmo inconscientemente estamos impregnados dessa hegemonia. Nessa perspectiva, torna-se fundamental questionar se as práticas pedagógicas que utilizamos também não estão tão carregadas de uma ideologia arcaica que, pelo nível de saturação em que nos encontramos, nem mais conseguimos ver e criticar. Ou seja, não vemos que não vemos e repetimos, mesmo que involuntariamente, a “mesmidade do mesmo”.

O currículo não é um elemento transcendente e atemporal: tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade. Assim, cabe aos educadores desenvolverem um currículo a serviço de todos os segmentos sociais conforme a demanda, de maneira alguma privilegiando somente alguns poucos. Uma das soluções para se prevenir das poderosas armadilhas do pensamento e dos padrões aristocráticos da educação passa a ser o currículo em ações, do qual todos participam.

Forquin (1993) fala que ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Essa noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no centro daquilo que constitui a especificidade da intenção do professor.

Os seres humanos nascem em um mundo preexistente a eles, que não é naturalmente o seu, e no interior do qual todos têm a responsabilidade absoluta de introduzi-los e de acolhê-los como os seus sucessores imprevisivelmente novos; cegos enquanto não se lhes é dado ver o visível; paralíticos enquanto não se lhes é dado percorrer aquilo que é percorível. O empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana tida como cultura. Vivemos em um ambiente essencialmente multicultural; nesse caldeirão cultural deverá haver o respeito e o enriquecimento dos múltiplos que constituem a unidade múltipla do próprio ser.

Goodson (1996) diz que o currículo não é algo fixo, mas é um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações; não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma. O currículo é frequentemente subvertido e transformado. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade.

Giroux (1988) reflete sobre como o surgimento da sociedade de massa ameaçava as associações que constituíam as esferas públicas de oposição (espaço de luta continuada para produzir formas

emancipatórias de conhecimento). A escola poderá vir a se tornar um desses espaços que privilegiam a formação de sujeitos não sujeitados, em consonância com o conceito de controle descentralizado e com os princípios da democracia participativa, deixando à margem uma visão a-histórica e despolitizada da educação.

Pode-se definir o trabalho do professor como um comprometimento com o imperativo de favorecer a construção do conhecimento e de desenvolver competências e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas das quais precisarão para se tornarem si mesmos, munidos da capacidade de escolha e capazes de definirem sua própria trajetória. A cultura como forma de dominação silencia ativamente culturas subordinadas. A cultura é uma luta da humanidade para que seus componentes possam se representar como agentes humanos, tanto os vitoriosos quanto os derrotados serão sempre humanos, coexistindo no mesmo caminho.

Para Freire (1996) o ato de conhecer não é isolado: envolve intercomunicação e intersubjetividade, cabendo à escola, por meio do currículo escolhido e desenvolvido, exercer a função de ponte, de mediadora entre o mundo, o outro e o “eu” daqueles que nela habitam, contemplando e valorizando as singularidades de cada um.

As teorias pós-críticas de currículo destacam a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre o currículo, o multiculturalismo e, também, entre os ambientes virtuais. Um webcurrículo poderá favorecer essas conexões, uma vez que os alunos que frequentam as escolas, na atualidade, são nativos digitais, nasceram e foram apresentados a um mundo encharcado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), e a escola não poderá desconsiderar o tempo histórico em que se vive, ficando ameaçada de se transformar em uma ilha da fantasia, totalmente desarticulada da suposta realidade vivida.

Após essas pequenas considerações sobre o conceito de currículo, focaremos nos princípios que nortearam a elaboração do currículo oficial do Estado de São Paulo sem, contudo, nos ater ao contexto histórico que o embasou.

Os principais objetivos são:

1. Apoiar o trabalho das escolas, favorecendo a melhoria da qualidade da educação pública oferecida à população, sem nenhuma restrição ou privilégio a um determinado segmento social.
2. Procurar garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas da rede pública paulista funcionem, de fato, como uma rede.

Os princípios centrais que subsidiaram a elaboração desse currículo são:

- **Uma escola aprendente**

Tanto as instituições como os docentes deverão experimentar continuamente o prazer do que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender, a fim de que a escola seja capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

- **Currículo como espaço de cultura**

Indivíduos preparados para manter o equilíbrio da produção cultural, em um tempo de constante mudança, quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção. O currículo deve ser entendido como a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e

humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e de ensino, tornando-se referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou. Dessa maneira, todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar. Talvez, seja relevante lembrar que o currículo oculto, os preconceitos e os conflitos desnecessários que podem estar presentes nas escolas e que compõem o clima e a cultura da própria da escola, também fazem parte do currículo escolar. Assim, poderemos “ensinar” posturas indesejáveis aos nossos alunos, de forma irrefletida e inconsciente.

- **As competências como eixo de aprendizagem**

O professor será capaz de mobilizar os conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina a fim de desenvolver as competências nos alunos e instigá-los a futuros desdobramentos na vida adulta. O currículo proposto deverá ser flexibilizado, personalizado para atender as reais demandas de cada região, escola e alunos em suas singularidades. Competências são entendidas como modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Para elucidar, algumas competências gerais que podem ser citadas são: comparar, analisar, relacionar, representar, comunicar-se, conviver, investigar e interferir em situações reais, estabelecer conexões etc. Um dos equívocos possíveis é entender que desenvolver competências exclui os conteúdos. No entanto, os conteúdos são importantes e escolhidos cuidadosamente a partir da definição da competência que se deseja desenvolver, isto é, basta simplesmente alterar o sentido do vetor e não simplesmente excluir os conteúdos.

- **Prioridade da competência de leitura e de escrita**

A escola deve ser capaz de fomentar o desejo de ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária. É um direito incontestável e imprescindível de todos serem capazes de ler e interagir com o mundo, podendo elaborar e comunicar as representações de suas percepções. Uma educação a serviço efetivo do desenvolvimento da construção da identidade, da autonomia e da liberdade e não da marginalização ou da reprodução dos vários modelos injustos criados e perpetuados pela sociedade. A escola deve ser compreendida não somente como reprodutora, mas como produtora de conhecimento e cultura.

- **Contextualização no mundo do trabalho**

Atualmente, evidenciando a democratização da educação, temos mais pessoas estudando, fazendo com que o diploma de nível superior não seja mais um diferencial, como em um passado recente. Na sociedade do conhecimento, o que prevalece enaltecido e exigido é o próprio conhecimento, o que obriga a oferta de uma educação de qualidade. A escola deverá ser uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário.

Esses princípios não diferem em muito daqueles contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, até mesmo, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Assim, não se trata de propor ou impor algo inédito, mas convidar os educadores a ampliar o olhar para novas possibilidades.

*A verdadeira viagem do conhecimento não consiste em buscar novas paisagens,  
mas novos olhares. Proust*

Para finalizar essa pequena “viagem” pelo tema currículo, resumiremos da seguinte forma:

*O currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2002, p. 150.)*

**E, portanto, só e somente só o currículo poderá ser abertura, jamais grade!**

## Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1993.

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

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1988.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Lisboa, Educa, 1996.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental II e Médio. Documento de apresentação*. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - Uma Introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A ESCOLA E A VIDA**

**Palestrante:** Silene Kuin

Ler e produzir textos são trabalhos que devem ser desenvolvidos por todas as disciplinas do currículo. Entretanto, em primeiro lugar, é preciso definir o que é texto, leitura e produção de texto. Cada gênero textual se apresenta com características próprias e possibilita o desenvolvimento de estratégias diversificadas de leitura. A produção desses textos, além de levar em conta essas características, precisa ser uma construção contextualizada, que proporcione ao aluno a percepção do texto como possibilidade de comunicação, com sentido e para o uso social. Trabalhar as questões de leitura e produção de texto sempre foi um desafio dentro da escola. Esse desafio aumentou e recebeu contribuições com base no acesso sempre crescente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os alunos não só têm mais fontes para leitura e pesquisa, como também conseguem produzir e fazer circular na rede muitos textos e em linguagens diversificadas. De que modo a escola pode se valer dessa possibilidade como um recurso a mais a favor da educação? Como o gestor pode contribuir para que a leitura e produção sejam um compromisso de todas as áreas? Quais providências, de forma prática, podem ser tomadas dentro da escola, a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos?

## Leitura e produção de texto na escola e na vida

Silene Kuin

Objetiva-se retomar a ideia de que a busca pela eficiência nas práticas de leitura e produção de texto na escola é de responsabilidade de todos os educadores que dela fazem parte, mas visa-se também elucidar a forma como essa responsabilidade pode ser tratada. Lembra-se também da presença crescente de outras formas e suportes para leitura e produção textuais disponíveis na sociedade contemporânea, a partir da disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que acrescentam elementos às reflexões aqui propostas e representam desafios a mais para a escola.

Não há muito tempo a importância da leitura e da produção de texto para o trabalho exitoso nas diversas disciplinas do currículo gerava uma cobrança sistemática e enérgica sobre os professores de Língua Portuguesa (LP). Esses profissionais costumavam ser convidados a trabalhar principalmente a leitura de textos de outras disciplinas, como forma de favorecer o trabalho dos professores de Geografia, História, Ciências, Matemática, entre outros, porque: “Esses alunos não aprendem Matemática porque não sabem ler!”

Essa era uma realidade comum não apenas no desenvolvimento do currículo como também nas ações internas entre docentes. Ao professor de LP sempre cabia o registro das decisões em atas, as formulações de documentos e toda sorte de trabalho que envolvesse a produção de algum tipo de texto, já que: “Você que é de Português, pode escrever isso para nós?”

O professor de LP pode, sim, contribuir nessas situações, mas é interessante pensar de onde vem essa concepção tão limitadora e possivelmente ainda presente entre nós, educadores? Vale aqui tentar ir além dessa percepção para chegarmos a vislumbrar outros argumentos que não só expliquem esse raciocínio, como também nos inspirem a buscar alternativas para ampliar tal entendimento.

Existe aqui um chamamento para conquistarmos (todos nós, professores de todas as áreas) competências para colocarmos o trabalho com o texto como experiência carregada de sentido para nossos alunos com o objetivo de que esse texto assuma posição de elemento inspirador em nossas aulas para que tenhamos mais chances de sucesso e satisfação em nossa ação educadora.

### Uma hipótese

Uma das possibilidades para explicar o entendimento de que cabe ao professor de LP as práticas de leitura e produção de texto podem estar relacionadas ao conceito vigente, durante anos, de que escrever significava encadear letras, sílabas, palavras e parágrafos e que ler era simplesmente decodificar os grafemas (escrita) em fonemas (fala) (ROJO, 2004, p. 3). Como o processo era desenvolvido pelo professor alfabetizador e, posteriormente, os estudos de língua eram aprofundados pelo professor de LP, entendeu-se que cabia a este a exclusividade para lidar com as questões de leitura e escrita. Não era à toa que os livros didáticos e as práticas docentes, na maioria das vezes, formulavam atividades de compreensão de texto a partir de questões que exigiam simplesmente a localização de respostas, como se todos os sentidos estivessem garantidos na sequência de códigos que compõe um texto quando é escrito.

Estudos posteriores sobre o ato da leitura e da escrita comprovaram que:

*[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discursos (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto*

*de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades de leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (ROJO, 2004, p. 4.)*

Tendo em vistas esses estudos, dois conceitos diferentes se tornam presentes e chamam nossa atenção: alfabetização e letramento. A alfabetização está mais ligada ao indivíduo e ao desenvolvimento de habilidades no processo de aquisição da escrita, enquanto o letramento envolve práticas sociais de leitura e de escrita para além da aquisição do sistema, ou seja, para além da alfabetização (Soares, 2002, p. 145).

Letramento, portanto, ao contrário da alfabetização, tem um caráter social.

Esses conceitos não serão aprofundados. Entretanto, ao final da leitura, podem ser encontradas referências que atenderão àqueles que necessitam de informações consistentes a respeito do tema.

Bem, voltando à questão apontada, a hipótese aqui levantada é a de que o texto continua sendo visto pela maioria como o instrumento que detém em si mesmo os significados e sentidos, o que justificaria o entendimento de que caberia ao professor de LP, responsável pelo estudo dos textos, o trabalho constante de busca de competência para ler e produzir textos de quaisquer áreas do conhecimento. A decodificação é um primeiro nível de abordagem do texto, mas, para compreendê-lo, de fato, são necessárias várias capacidades que estão relacionadas ao leitor, ao contexto em que se realiza a leitura, com qual finalidade, e também ao suporte em que o texto é apresentado. Ao contrário disso, em nossa escola, na maioria das vezes:

*Ler equivale a compreender o que foi expressado, como buscando acesso a uma lei universal. O texto é retirado de sua função social viva, seu contexto, suas raízes e sua história. Ele existe objetivamente, externo ao leitor e, portanto, é a ele estranho. O aluno não tem controle sobre ele, ao contrário, é o texto que, de certa forma, exerce o controle, uma vez que o estudante, sem possuí-lo, nada vale. O texto surge, assim, como fator de alienação escolar.*

(RAMAL, 2000, s/p.)

### **Alguns argumentos**

Uma das capacidades importantes para que um texto seja compreendido e apropriado pelo leitor é a ativação de conhecimentos de mundo, que ocorre antes e durante o ato de leitura e que é exigido pelo autor do texto. Caso esse repertório ou conhecimento de mundo, em relação à temática abordada, não exista ainda, o professor mais competente para estimular o avanço no entendimento e nas pesquisas é aquele especializado na área com a qual texto tenha maior proximidade. Professor ou professores!

Para reflexão e a título de exemplo, vamos considerar o excerto de um texto de Geografia, voltado para o Ensino Médio:

*Em 1947, depois de resistir de todas as formas ao movimento pacifista liderado por Mahatma Gandhi e reprimir violentamente todas as manifestações pela libertação nacional, a Inglaterra não teve alternativa senão ceder à independência do país.*

(LUCCI et. al., 2010, p. 47.)

Sem se esquecer de que esse trecho não se acha isolado no livro didático, aqui será tomada a liberdade de sugerir, para efeitos didáticos e atendimento à finalidade da discussão, alguns procedimentos

que poderiam ser desenvolvidos para compreensão do texto, como sua leitura na íntegra; busca de entendimento para palavras ou expressões pouco conhecidas ou mesmo desconhecidas; busca de dados biográficos da personagem citada, Mahatma Gandhi; localização dos países envolvidos (Inglaterra e Índia). Também seria importante a recuperação do repertório do grupo a respeito da colonização/descolonização dos países africanos e asiáticos, com questionamentos como:

- O que fazia a Inglaterra tão longe de casa, já que se localiza no continente europeu e a Índia fica no continente asiático?
- Se o movimento liderado por Mahatma Gandhi era pacifista e a Inglaterra poderosa, como foi possível fazer com que este país cedesse à independência da Índia?

Além disso, algumas reflexões poderiam ser mobilizadas, com intuito de avançar na leitura do próprio texto, expandir essa leitura ou gerar pesquisas sobre o tema:

- Ficou algum tipo de legado para humanidade, a partir da experiência de independência da Índia?
- A Inglaterra colonizou outros países? Eles se libertaram? Também de forma pacífica?
- Em que medida estudar o episódio colonização/descolonização ocorrido há décadas ainda é importante atualmente?

Bem, esse pequeno exercício tem por objetivo elucidar que a problematização do texto é uma abordagem interessante à sua compreensão, se for bem encaminhada. Para isso, o especialista da área terá mais repertório de informações e condições para propor reflexões ou pesquisas pertinentes que possam subsidiar a formação do aluno na temática em estudo. Essa mediação pode fazer com que o texto importe mais a esse aluno, gere informações ou argumentações para entendimento de questões relevantes à realidade presente, além de gerar possíveis argumentações para a produção escrita. Dessa mesma forma e com textos e contextos diversificados, as diferentes especialidades de formação dos professores podem ampliar as possibilidades de aprofundamento dos textos e a conexão deles com a realidade.

Sem contar que, além da língua escrita, há outras linguagens presentes no contexto escolar que requererão desenvolvimento de capacidades leitoras e produtoras, muitas vezes bem particulares dentro de cada disciplina. Por exemplo: gráficos e tabelas, em Matemática; mapas e paisagens, em Geografia; charges, pinturas, ilustrações, fotografias (principalmente, mas não exclusivamente), em Arte e Língua Portuguesa; jogos, lutas, dança e esportes em geral, a partir da linguagem que o corpo produz, em Educação Física etc.

Entretanto, para produzir principalmente textos escritos, é necessário conhecer um pouco sobre os diversos gêneros<sup>2</sup> existentes. Neste caso, a contribuição do professor de LP é muito bem-vinda. Isso não quer dizer que professores de outras disciplinas não reconheçam as características dos gêneros com os quais gostariam de trabalhar, mesmo quando não sabem denominar o que vem a ser gênero. Bräkling contribui sobremaneira para entender essa situação:

*Caso contrário (se o professor não tiver conhecimento a respeito de como se organiza um texto em determinado gênero, como por exemplo, um artigo de opinião), o resultado da escrita poderá não ser fiel ao conhecimento da área que ele possui, quer dizer, pode ser que ele não realize a tarefa proposta não porque não consiga se posicionar a respeito da questão, mas porque não tem domínio do gênero. Assim, ao professor da área caberá conhecer as operações necessárias à produção desse texto (argumentação, refutação,*

---

<sup>2</sup> Gêneros do discurso ou gêneros textuais são definidos a partir de sua função social. São formas de realizar textos orais ou escritos que foram se caracterizando à medida que eram utilizados em uma situação comunicativa, a cada contexto ou esfera de produção. O gênero de um texto é definido em função do que se deseja comunicar, do efeito que se deseja produzir no interlocutor e no meio em que estiver circulando.



*negociação, definição de posição, por exemplo), para poder reconhecer qual a dificuldade enfrentada pelo aluno – se relativa ao conteúdo ou ao gênero – e poder orientá-lo.*

(BRÄKLING, s/d, s/p.)

O professor que solicita o texto pode não ficar satisfeito com a produção, porque o aluno não conseguiu aproximá-lo dos bons exemplos de escrita que esse professor tem de um artigo de opinião, por exemplo. Pode ocorrer uma dificuldade específica de produção no gênero solicitado e não no entendimento do aluno sobre o tema em discussão. Caberá ao professor de LP trabalhar com a maior diversidade possível de gêneros para instrumentalizar o aluno, de forma que ele possa produzir em gêneros diferentes em outras disciplinas.

Voltando a falar a respeito da presença de textos não verbais na escola, não se pode deixar de comentar que a familiaridade e a presença regular das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na vida dos alunos têm facilitado muito a produção e divulgação de textos escritos ou constituídos por imagens, animações, vídeos, músicas etc. Muitos outros gêneros passam pela vida dos alunos. De forma que, além de ampliarmos nossa competência para lidar com outras linguagens (que antigamente eram principalmente lidas no contexto escolar), agora temos que nos atentar para as possibilidades que essas tecnologias trazem para a produção de textos e expressão de nossos alunos, com possibilidade de aproximar mais a escola do universo deles, no qual as tecnologias têm posição privilegiada.

Na internet, por exemplo, mesmo os textos escritos podem ser construídos de forma diferenciada, por meio de hipertextos<sup>3</sup>. Essa forma não linear de construção dos textos possibilita ao leitor traçar suas opções de leitura, sem necessariamente percorrer os caminhos planejados por quem produziu o texto. O hipertexto representa uma subversão às práticas escolares que primam pela linearidade.

*O hipertexto é subversivo na relação entre autor e leitor. O cursor do mouse está permanentemente presente no texto do monitor, como um sinal concreto de que, no momento em que desejarmos, poderemos invadi-lo, reescrever seus caminhos, optar por outros vias. Subverter-se por inerência, a noção de autoria.*

(RAMAL, 2000, s/p.)

Pode-se perceber que os desafios em relação à leitura e produção de textos recebem contribuições dos estudos, que fazem com que saibamos que os sentidos não se encontram cravados no código escrito. No entanto, também recebemos novos desafios, mesmo sem termos superado os anteriores, como é o caso dos questionamentos a respeito das consequências que as TDIC trarão para nossos alunos, suas leituras, produções textuais. E para nós, educadores, quais são as consequências? Certamente, a formação continuada, necessidade para a maioria dos profissionais na sociedade contemporânea, é inquestionável para o desempenho da profissão docente.

### **Algumas certezas**

Sabe-se que a competência para leitura e produção de textos é uma necessidade que vai além da escola. É instrumento que medeia grande parte das nossas experiências de vida. Sendo assim, é importante que vejamos a construção dessa competência como responsabilidade de todos da comunidade escolar, principalmente por parte de todos os educadores.

---

<sup>3</sup> Aparecem em textos eletrônicos e são reconhecidos por um destaque em palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras que, ao receberem um clique do *mouse*, remetem o leitor para outro texto. Sua característica principal é romper com a linearidade do texto escrito.

Sim, os educadores da escola, não só os professores! A referência aqui está voltada diretamente aos gestores das escolas, que são agentes fundamentais para o estímulo a estudos, reflexões e transformações nas rotinas escolares, rumo ao alcance de objetivos coerentes e necessários à ação educativa. É importante que se instale uma rotina que demonstre necessidade e respeito pelos textos manifestados nas relações que se estabelecem entre todos que fazem parte da comunidade escolar.

Assim como os textos lidos e produzidos por alunos precisam ser tratados de forma dialógica<sup>4</sup>, as relações que favorecem essa postura também precisam se basear nessa mesma premissa. Cabe aos gestores estimular a comunicação e a interação dentro da escola, de forma que os textos oralizados, produzidos entre aqueles que frequentam a mesma instituição, encontrem interlocução. A gestão democrática<sup>5</sup> é um caminho para o desenvolvimento dessa prática, capaz de acabar com o monólogo que cria simulacros de convivência, distorce as concepções de ensino e de aprendizagem e causa isolamento em um ambiente em que deveria haver expressão e criação, sem censura.

*[...] o papel do gestor (em relação há anos passados) resumia-se a manter a ordem, cumprir a legislação, garantir o cumprimento das obrigações estabelecidas oficialmente, ser um guardião centralizador de comandos. Esse modelo estava em sintonia com outro período da história, mais voltado para um contexto em que a produção industrial era o modelo inspirador, ao passo que temos agora uma sociedade em que o volume de informação e a rapidez das transformações vêm requerer um novo posicionamento daqueles que lidam com o conhecimento e a gestão, neste caso, no contexto escolar.*

(KUIN, 2012, p. 94.)

Para fortalecer esse posicionamento, o gestor precisa estimular a comunicação dentro da escola, favorecendo a circulação de informações acerca dos trabalhos e encaminhamentos que estão na ordem do dia para esse ou aquele educador, valorizar a troca e cooperação entre os membros da comunidade escolar, solicitar colaboração na busca de entendimento e resolução de problemas que porventura ocorram dentro da sala de aula, da escola e de seu entorno. Aos gestores, cabe oportunizar que diferentes pontos de vista venham à tona para que a comunidade escolar conheça o maior leque existente de possibilidades de entendimento da mesma realidade. É somente diante dessas várias possibilidades que se pode descobrir o que escolher; caso contrário, há uma imposição de ponto de vista que é impingido pelo recorte daquele que julga verdadeiro somente o seu entendimento da realidade, numa situação monológica<sup>6</sup>.

Os textos, em suportes variados ou presentes nos diálogos, precisam estar encharcados de vida e de sentido, na escola e na vida, como instrumentos que tornam possíveis os entendimentos de diferentes pontos de vista, favorecendo a expressão autônoma de cada ser.

---

<sup>4</sup> Chama-se dialógica uma relação pautada no diálogo, na possibilidade de interlocução entre duas ou mais pessoas que agem de forma respeitosa entre si, em suas ações e pontos de vista.

<sup>5</sup> Gestão democrática é a gestão pautada na descentralização e transparência das decisões, assim como na participação de todos os envolvidos no contexto escolar.

<sup>6</sup> Diz-se que uma relação é monológica quando é pautada em uma comunicação de via única ou monólogo, quando não há interação entre os interlocutores, pois um só fala e os outros escutam.

**Referências**

- BRÄKLING, Kátia. *Escrita e produção de texto na escola*. Disponível em: <[http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id\\_tema=9&id\\_subtema=3&cd\\_ar\\_ea\\_atv=2](http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=3&cd_ar_ea_atv=2)>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro & MENDONÇA, Claudio. “Território e sociedade no mundo globalizado”. *Geografia: Ensino Médio*. São Paulo, Saraiva, 2010, v. 2.
- KUIN, Silene. *Dimensões do tempo na formação online de educadores*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & KRAMER, Sonia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.
- RAMAL, Andrea Cecília. “Ler e escrever na cultura digital”. *Revista Pátio*, Porto Alegre, 4 (14), Artmed, 2000.
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, CENP, 2004.
- SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

---

**IDENTIDADE DOCENTE NOS TEMPOS E ESPAÇOS DO CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO PAUTADA NA AÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA**

**Palestrante:** Jayson Magno

A palestra objetiva refletir sobre a construção da identidade docente. Para iluminar essa reflexão a produção se pauta em autores como Gomes (2007), Marcelo (2009), Silva (2000; 2010), e, sobretudo, na epistemologia de Paulo Freire. A título de considerações, entende-se que a construção da identidade docente abarca as dimensões política, pedagógica, social, histórica e cultural, constituindo-se na relação estabelecida entre os sujeitos na intimidade da sala de aula, em outros espaços da escola e em diferentes tempos e espaços do currículo, ultrapassando os muros das instituições de ensino.

**A identidade docente nos tempos e espaços do currículo: uma reflexão pautada na ação do professor da escola pública**

Jayson Magno da Silva

**Para início de conversa: Quem somos nós? Quem são os outros?**

A tensão entre o nós e os outros faz parte do acontecer humano.

Segundo Gomes (2007), a identidade, enquanto processo, não é inata, mas se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural; portanto, acontece na interação entre os sujeitos. A ideia que um indivíduo faz de si depende e é intermediada pelo reconhecimento obtido do outro.

Em uma primeira aproximação, nas palavras de Silva (2000), parece fácil definir identidade, ela é simplesmente aquilo que se é, por exemplo: sou brasileiro, sou branco, sou jovem, sou homem, sou heterossexual. Parece uma concepção pautada na positividade, ou ainda, aquilo que sou, uma característica, um fato independente, numa perspectiva autossuficiente e autocontida. Para o mesmo autor, a diferença é concebida como uma entidade independente, sendo aquilo que o outro é: ela é pobre, ela é negra, ela é homossexual, ela é mulher. Isso que implica dizer que tanto a identidade quanto a diferença se estabelecem numa relação de estreita dependência.

Gomes (2007) defende que, na visão entre o nós e os outros, é comum uma certa dose binária e dicotômica, ou seja, de um lado, estão os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade, da democracia e da paz; do outro, estão os maus, os falsos, os bárbaros, os ignorantes, os sem-cultura, os terroristas.

Historicamente, os humanos se distinguiram do outro para torná-lo diferente, menor, inferior, menos importante. Trocando em miúdos, eu me reconheço como responsável, quando atribuo ao outro certo grau de irresponsabilidade; assim, como eu sou sempre o democrático, o outro é o autoritário!

Vale lembrar como essa visão entre o nós e os outros se manifestou durante o processo de colonização no Brasil. O homem branco europeu, ao se identificar com a primeira visão, considerava a necessidade de dominar e subjulgar os outros, impondo aos homens negros africanos e ao povo indígena sua visão de mundo, num processo de invasão de suas culturas, coisificação e opressão.

Agora, a questão que se coloca é: Como essa visão construtora de identidades se manifesta na escola e se expressa no currículo?

**O currículo como espaço de construção da identidade docente**

Na tentativa de responder à pergunta anterior, nos dispomos a sublinhar aspectos de alguns tempos e espaços escolares:

- I. Mostra-se presente quando o professor atribui o fracasso escolar dos alunos às suas características culturais, étnicas ou sociais. Quem nunca ouviu a frase: “Meus alunos da escola particular são mais capazes que os da escola pública”?

II. Mostra-se na distinção entre os gêneros, ao considerar meninos menos inteligentes do que meninas.

III. Também se manifesta ao impor a cultura da classe dominante aos estudantes da periferia, como quando o aluno quer ouvir o *funk* do MC do bairro e o professor rechaça tal manifestação cultural, desconsiderando suas nuances sem promover qualquer discussão mais crítica, política e aprofundada com aqueles grupos e obrigando-os a ouvir música clássica. Isso significa desconsiderar outra cultura e, como o colonizador, impor a sua.

IV. Na valorização do conhecimento formal/científico enquanto único e válido, desconsiderando os saberes que os estudantes trazem: o conhecimento ingênuo, de senso comum.

V. Ao enxergar o outro de forma genérica e folclórica apenas em dias especiais (Dia da Mulher, Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra), prática tão comum nas classes e salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

VI. Ao relacionar-se com o outro como alguém a tolerar numa relação de condolência e benevolência, com uma disposição a suportar a inferioridade do outro, como um favor a ser prestado.

À luz dos aspectos destacados anteriormente, acredita-se, portanto, que se queremos de fato construir uma educação democrática, justa e humana. É importante repensar e redimensionar nossa ação de gestores e docentes, buscando desenvolver saberes necessários para planejar, organizar e reorganizar, pesquisar, formar grupos, resolver problemas, nos relacionar com a comunidade do entorno da escola e realizar atividades sociais, culturais e políticas. Essa discussão, fundamentalmente, perpassa questões ligadas ao currículo.

Entretanto, sem querer defender aqui um ou outro ponto de vista ou concepção curricular, visto que elas se pautam em variadas e diversas opções, posições, compromissos e acepções ideológicas, entende-se aqui que, ao tratarmos de currículo, estamos abarcando questões ligadas aos conhecimentos historicamente acumulados e legitimados sobre aspectos políticos, pedagógicos, filosóficos, sociais e culturais que pautam o processo de ensinar e de aprender e, ainda, sobre as transformações que desejamos efetuar em crianças e jovens em idade escolar, com destaque às identidades que pretendemos construir neles e em nós mesmos.

No espaço escolar, cada um de nós (docentes e gestores) pode promover em conjunto situações favorecedoras de nossa tomada de consciência sobre a construção da identidade, o que implica considerar os processos sociais e culturais do lócus da prática, da comunidade ao redor, da cidade, do estado e até do país. Ou seja, a identidade do professor e dos gestores escolares se constitui na contextura da escola e da sociedade, com elementos da cultura local e mais ampla de uma nação.

No entanto, é uma tendência, conforme nos aponta Gomes (2007), ter uma visão marcada pela homogeneidade e pelo estereótipo de nós (professores, gestores) e de nossos alunos, em que a nossa identidade nos é dada, determinada.

O educador Paulo Freire afirmava que somos seres inacabados, não determinados e que, portanto, temos a condição de mudar, ou seja, mudar nosso modo de ver, intervir e estar no mundo. Em outras palavras, como seres que podem mudar sua visão de mundo e seu modo de intervir e estar no mundo, homens e mulheres podem se assumir enquanto sujeitos sociais, históricos e, conseqüentemente, sujeitos pensantes, comunicantes, criadores, transformadores, realizadores de sonhos, capazes de raiva, porque capazes de amar (FREIRE, 2008a).

Essa assunção de nós mesmos não implica a exclusão dos outros, pois é na relação eu-tu que me torno cada vez mais sujeito e não objeto coisificado e que permito que os outros sejam outros e não espelhos de mim mesmo.

Isso significa, no contexto escolar, uma ação educativa que é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se imaginam donos da verdade e do conhecimento válido.

De acordo com Marcelo (2009), o conceito de identidade docente deve ser entendido como uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo ao longo da vida. Em outras palavras, a construção da identidade docente se desenvolve num processo de interpretação de si mesmo dentro de um contexto, é influenciada por aspectos pessoais, sociais, econômicos, políticos, culturais, cognitivos; não é estável, inerente e imutável. Para o autor, o desafio está em desenvolver processos que ajudem a situar a docência como uma profissão do conhecimento.

À luz da teoria freireana, entender o professor como um profissional do conhecimento pressupõe ação e reflexão, a pronúncia do mundo na denúncia da situação desumanizante e no anúncio de sua superação, a busca incansável pela transformação das gentes e do mundo. Tal transformação se pauta na práxis que é ação e reflexão solidárias, no profundo amor por homens e mulheres, na fé, na humildade, na comunhão, na confiança, na esperança, na relação de A com B e não de A sobre B, o que é condição para o diálogo (FREIRE, 2009).

Nesse entender, o diálogo funda o ato de ensinar e se constitui um método para conhecer o mundo ao oportunizar voz aos sujeitos que juntos aprendem e se transformam, em comunhão. Sendo uma relação fundamentalmente democrática, o diálogo é a oportunidade para que o professor e o aluno possam se assumir como sujeitos históricos, culturais e sociais, desvelando a realidade, desopacificando a obscuridade imposta pela ideologia dominante.

Mas o diálogo não é possível na espontaneidade: ele exige rigorosidade metódica, se estabelece na busca do conteúdo programático (FREIRE, 2008b; 2009). O professor que lança mão do diálogo assume uma prática verdadeiramente democrática, que contraria o elitismo e o autoritarismo.

O que se quer dizer com tudo isso é que a identidade docente se constrói no tempo e no espaço do currículo como prática horizontalizada e humanizadora, que se volta à promoção da justiça social na negação da prática elitista, sectária e pragmática. No entanto, Freire (2008b) lembra que essa construção pressupõe contradições.

Nas palavras de Silva (2000; 2010), a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente, tampouco homogênea, definitiva, acabada e idêntica: é um processo de construção e produção e tem estreitas conexões com relações de poder.

### **Considerações finais**

Buscou-se tecer aqui algumas análises e reflexões sobre a construção da identidade docente. Para tanto, tomou-se como base de sustentação teórica a epistemologia freireana, na interlocução com outros autores que iluminaram as ideias aqui articuladas.

Neste processo de articulação, tomou-se como ponto de partida o conceito de identidade na relação nós-outros, pautada na diferença, em um exercício de aproximação com o fazer docente, nos diferentes tempos e espaços do currículo. Um fazer docente que se pauta em contradições, que historicamente acumula e perpetua práticas colonizadoras, mas que pode mudar as gentes e o mundo, transformando-se.

Assim, a construção da identidade docente abarca as dimensões política, pedagógica, social, histórica e cultural.

Portanto, o desafio que se coloca é o de transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento, que seja capaz de aproveitar as oportunidades que se apresentam em nossa sociedade para conseguir que respeite o direito de aprender, um direito de todos: crianças, jovens, homens e mulheres.

## Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. "Indagações sobre currículo: diversidade e currículo". In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) *Indagações sobre Currículo*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MARCELO, Carlos. "A identidade docente: constantes e desafios". In: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 1 (1): 109-131, ago.-dez., 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2010.



**NARRATIVAS MATEMÁTICAS**

**Palestrante:** Márcia de Oliveira Cruz

Um dos maiores empecilhos para o ensino de Matemática talvez seja a falta de interesse dos alunos. O mundo das fórmulas e dos números parece, aos olhos da maioria, árido, frio, desencantado... É um mundo objetivo, de certezas e resultados exatos, mundo para poucos eleitos e não para as pessoas comuns. O conhecimento matemático não faz os olhos da maioria dos alunos “brilharem”; os que ensinam a disciplina bem o sabem. Se muitos são os desafios dos professores de Matemática, o primeiro deles é vencer a rejeição e o medo dos alunos, é reencantar a disciplina e, nesse sentido, veremos que as histórias podem ser nossas aliadas. O surpreendente, porém, é que as histórias podem fazer mais do que isso: podemos estruturar nossas aulas narrativamente e podemos usar as narrativas, até mesmo, para favorecer a compreensão de certos conceitos matemáticos.

## Narrativas no Ensino de Matemática

Márcia de Oliveira Cruz

*mdo@uol.com.br*

### 1. Objetividade *versus* encantamento: o (falso) dilema da Matemática

Mostrar os encantos de sua disciplina: este talvez seja o grande desafio do professor de Matemática. O mundo das fórmulas e dos números parece, aos olhos da maioria, árido, frio, desencantado... É um mundo objetivo, de certezas e resultados exatos, mundo para poucos eleitos e não para as pessoas comuns... O conhecimento matemático não faz os olhos da maioria dos estudantes “brilharem”. Enquanto professores da disciplina, sabemos as consequências desse sentimento de inadequação diante daquilo que ensinamos: apatia, sensação de impotência e, não raro, a desistência de aprender.

E qual o sentido de se aprender algo que não diz respeito a nós mesmos? Conhecer o mundo deve, em última instância, levar ao autoconhecimento, afinal não há objetividade sem uma subjetividade que lhe conceda tal estatuto. O nó do ensino de Matemática parece estar nessa dicotomia, que leva a uma constatação equivocada pelos alunos: a de que os conteúdos matemáticos não afetam a sua relação com o mundo. Felizmente, é possível modificar esse estado de coisas, desmascarar o falso dilema da disciplina, que nos faria ter que optar entre a objetividade dos números e o encantamento do mundo: as narrativas nos permitem transpor essa polarização.

### 2. Contar e narrar: mais próximos do conhecimento e da Matemática do que se imagina

A palavra “contar” é usada tanto para significar o ato de relatar uma história a alguém, quanto para estabelecer a quantidade de elementos de um conjunto. De fato, um exame mais atento revela que os dois sentidos não são essencialmente diferentes; pelo contrário, estão fortemente ligados. Quem conta uma história tem que organizar o material do seu relato, escolhendo a ordem na qual aparecerão os fatos que a compõem; quem conta os elementos de um conjunto também os enumera para apresentar o cômputo final. Existe, pois, uma semelhança entre as duas ações, que, inclusive, eram simultaneamente contempladas pelo termo grego *logos* em seus primórdios, termo esse do qual provém o núcleo da ideia moderna de razão (Marías, 1960, p. 162).

Já a palavra “narrar” pode ser caracterizada como o ato de levar o conhecimento para alguém através da linguagem. Os termos narrar, narração e narrativa vêm do latim *gnarus*: que sabe, que conhece; e também de narro (expor, expor, dar a conhecer), ambos ligados ao sânscrito *gna*, que quer dizer saber. O que se transmite por meio de uma narrativa não é um conhecimento pronto, é um conhecimento proveniente da descoberta de algo por parte do leitor (ou do ouvinte), no momento em que seu mundo entra em contato com o mundo da história.

### **3. Conhecimento e significado: o caso da Matemática**

Se o conhecimento é algo que se constrói, nossa tese é a de que tal construção ocorre essencialmente por meio das narrativas: quando nossas aulas são arquitetadas como pequenas histórias, elas se transformam em unidades de significação, núcleos que transcendem o imediatamente percebido, para ressoar significados mais abrangentes.

Para o pesquisador Kieran Egan (1994), uma aula estruturada como história favorece a criação de conexões entre o conjunto dos feitos e experiências humanas e o respectivo conhecimento proveniente dos mesmos, o que traz maior coerência para o currículo da escola básica. Segundo ele, quando as disciplinas são exploradas apenas no nível procedimental – mais especializado, mas, sob certos aspectos, mais superficial – o que fica evidente é a fragmentação do conhecimento. Algo é tanto mais significativo quando mais pode ser relacionado a um conjunto de conceitos previamente apreendidos.

No caso da aula de Matemática, em que muitas técnicas, fórmulas e algoritmos são ensinados, a fragmentação é uma ameaça constante. Contra isso, é preciso ter em mente que toda técnica ou fórmula possuem um significado subjacente. É como se cada uma delas fosse o nó de um feixe de relações ou a “moral” de uma história que precisa ser contada pelo professor. Não é raro que por detrás de uma fórmula estejam metáforas fundadoras, alheias ao terreno da Ciência ou da Matemática. O conhecimento destas proporciona ao aluno uma compreensão mais abrangente da disciplina e dos seus propósitos, ajuda-o a perceber que os elementos intuitivos são fundamentais para a criação do conhecimento matemático, que somente depois é despojado dos mesmos para se transformar numa construção lógica.

### **4. Narrativas: simbiose e síntese entre a cadeia e a rede**

O universo educacional, seus pressupostos e práticas, são tacitamente orientados por diferentes concepções de conhecimento. Estas provêm de correntes filosóficas surgidas em

diferentes épocas, sob diferentes perspectivas culturais. Atualmente, influenciados pelas redes computacionais e pelas constatações das ciências cognitivas, tendemos a ver o conhecimento como uma imensa teia de significados. Nessa teia, cada nó representa um conceito, que é simultaneamente ponto de convergência e origem de múltiplas relações. Na rede do conhecimento há muitas trajetórias possíveis para ensinar e aprender, pois os conceitos estão interligados.

Frequentemente, o modelo da rede é apresentado como uma superação do modelo cartesiano, no qual a ideia de conhecer está associada à ideia de encadear, de decompor um problema em partes mais simples e seguir destas para as mais complexas. A perspectiva cartesiana pressupõe um caminho único para a apreensão de um conceito, perspectiva que orientou o ensino de Matemática durante muito tempo e que estabeleceu uma fixidez exagerada para os pré-requisitos.

Se, hoje, estamos conscientes de que podemos nos aventurar e ensinar Matemática com uma flexibilidade muito maior, precisamos também estar conscientes de que o perigo de esquecermos nossas prioridades ao nos deslocarmos numa rede também aumenta, como frequentemente acontece quando navegamos pela Internet. A teia do conhecimento é como um mapa em constante estado de atualização, Pierre Lévy (1999) a denomina *cinemapa*. No *cinemapa* tudo é simultâneo, há múltiplos centros de interesse, muitas “portas de entrada” para a construção dos significados, o que faz com que precisemos de uma fixidez momentânea, de uma trajetória pré-definida, do fio de uma narrativa a nos guiar.

Diante da teia do conhecimento, o professor é obrigado a tomar uma posição, escolher um caminho, eleger metas e compor um relato que é construção sua: a sua história para aquele conceito. Não se pode, assim, abdicar da linearidade do encadeamento, sem ela, fica-se à deriva. No entanto, não se pode permanecer nesse patamar, pois uma narrativa não é apenas uma sucessão temporal de eventos vinculados por relações de causa e efeito, ela é mais do que isso: é o significado que emerge no leitor, ouvinte ou espectador, após o seu transcorrer. É a sensação de apreender algo que transcende o plano das relações explicitadas durante a aula, de vivenciar uma mudança de escala em que uma nova rede, de relações ainda embrionárias, começa a tomar forma.

## 5. O professor como autor e narrador

Segundo Machado (2004, p. 87-98), o professor deve cultivar o dom de fabular, de contar histórias instigantes, pois os alunos gostam e precisam ouvi-las, eles sentem falta delas, sobretudo nas aulas de Matemática, onde o apelo à razão é muito forte. De nossa parte, acreditamos que cada aula precisa ser preparada como se fosse uma narrativa, o que torna o professor, simultaneamente, autor e narrador de suas aulas.

Um discurso narrativo abarca dois aspectos: a fábula e a trama (Xavier, 2003, p. 64-75). A primeira contempla a matéria prima do relato: os personagens, os cenários, os acontecimentos e a época em que ocorreram. A segunda diz respeito ao modo como a história é contada, já que o autor pode organizar o material do relato de maneiras distintas. Nesse sentido, cabe a ele decidir em que sequência os fatos serão apresentados, quais informações serão fornecidas, como o tempo será modulado, sob que ponto de vista será feita a narração, tudo isso em função dos efeitos que pretende criar sobre o leitor, ouvinte ou espectador. Pode-se contar uma história de muitas maneiras, sem modificar o seu significado, por outro lado, cada trama representa um modo diferente de alcançá-lo. Há também decisões referentes à personalidade da voz narrativa que entoa a história. De maneira simplificada, podemos dizer que a intervenção dessa voz pode ser mais ou menos explícita, que o grau de conhecimento que ela possui sobre os efeitos dos acontecimentos sobre os personagens pode variar, que ela pode regular o acesso do leitor às informações e controlar as emoções a que ele será submetido.

No âmbito da sala de aula, toda a problemática referente à voz narrativa é vivenciada, ao menos em algum momento, pelo professor. Mesmo que não esteja plenamente consciente, ele acaba assumindo um determinado perfil de narrador. Pode ser aquele cuja intervenção é sutil, que conduz a aula para que o aluno obtenha seus resultados com maior autonomia ou pode ser aquele que vai logo contando como os exercícios devem ser resolvidos. Pode ser como o narrador onisciente, dono do conhecimento, ou pode deixar lacunas em seu relato com o propósito de engajar os alunos na construção dos significados. Pode ater-se aos pormenores, ou privilegiar a estrutura dos assuntos ensinados...

## **6. Narrativas para ensinar Matemática**

O trabalho com as narrativas nas aulas de Matemática pode adquirir contornos múltiplos. Podemos, por exemplo, inspirados pelos contos de fadas, estruturar nossos conteúdos em opostos binários (Egan, 1994, p. 55), pois é mais fácil entender determinadas situações a partir deles. Explicamos melhor: nas narrativas infantis não existe o meio termo: ou se é bom ou se é ruim, ou

corajoso ou covarde, ou bonito ou feio. É fácil identificar-se com o mocinho ou a princesa e condenar o lobo e a bruxa: a nitidez exagerada favorece a tomada de posição. Ao longo do processo de crescimento, porém, as oposições binárias vão dando lugar à multiplicidade de perspectivas, às situações multifárias e a criança começa a apreender as nuances das ações humanas. No que tange ao ensino de Matemática, também é mais fácil começar um assunto por meio de pares de opostos e gradativamente ir compondo um cenário multifário, favorável à ampliação das perspectivas dos alunos. O tempo todo, durante nossas aulas, nós atualizamos os significados dos conceitos. A noção de número que um aluno possui no começo de sua escolarização não é a mesma ao final do Ensino Médio, por exemplo. Podemos dizer que, de polarizações em polarizações (discreto/contínuo, inteiro/fracionário, positivo/negativo, racional/irracional, real/imaginário), parte-se da ideia da contagem, vinculada às coleções de objetos concretos, para a ideia de número como elemento de um sistema bastante sofisticado, que comporta transformações variadas.

Naturalmente, a história da Matemática também deve estar em nossas aulas. Entretanto, não se trata apenas de relatar episódios históricos, mas de usá-los como mote para elaboração de narrativas que envolvam o conteúdo numa estrutura que facilite a sua memorização. Podemos comprometer o factual em prol de um ficcional mais atraente e compreensível. O exemplo mais famoso de tal simplificação é a história do menino Gauss, que teria calculado a soma dos 100 primeiros termos da progressão: 1, 2, 3, 4, ... ,99, 100. Reza a lenda que ele percebeu que a soma dos extremos e dos termos equidistantes dos mesmos ( $1+100$ ,  $2+99$ ,  $3+98$ ,...), apresentavam o mesmo resultado. Como havia 50 pares, foi só multiplicar 101 por 50 para obter o valor procurado, no caso, 5050. Ora, o que nem todos sabem, é que o exercício proposto ao menino Gauss era calcular a soma:  $81297 + 81495 + 81693 + \dots + 100899$ , uma progressão de razão 198, cujo número de termos não fica tão evidente como na progressão anterior (cf. Bell, 1986, p. 221). O recado valioso é que os pormenores que desviam a atenção do aluno da estrutura que queremos que ele apreenda podem ser sacrificados: um bom contador de histórias precisa ter essa sensibilidade.

Os livros de divulgação da Matemática, destinados ao grande público, estão repleto de passagens que podem ser exploradas pelo professor: “O diabo dos números”, “O Teorema do papagaio”, “Tio Petrus e a Conjectura de Goldbach”, são apenas alguns dos exemplos mais conhecidos. Há também os autores clássicos como Malba Tahan, Lewis Carroll e Monteiro Lobato: afinal é também nossa responsabilidade inserir o aluno no universo da cultura matemática e

histórias como o “Homem que calculava”, “Alice no país das maravilhas”, e “Aritmética da Emília” fazem parte dele.

Finalmente, é possível usar poesias e contos como sementes para a conversa e mesmo para a compreensão de certos conceitos, como é o caso de “A biblioteca de Babel”, do argentino Jorge Luis Borges. Em certos trechos desse conto, o leitor é colocado diretamente em contato com o universo da análise combinatória, particularmente com a imensidão de possibilidades de certas permutações. Leituras como essas, além de prepararem o terreno para a abordagem matemática do assunto, mostram que a literatura pode não ser tão estranha à Matemática, como pensam os alunos. Além disso, reafirma-se tacitamente a importância do ato de ler: afinal, os textos que lemos, compreendemos e amamos constituem o próprio mundo em que vivemos, como afirmou um dia o filósofo francês Paul Ricoeur (1976, p. 49).

## 7. Referências

BELL, E.T. *Men of Mathematics*. New York: Simon & Schuster, 1986.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Márcia de O. Construção da identidade pessoal e do conhecimento: a narrativa no ensino de Matemática, 2006. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

EGAN, Kieran. *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda., 1994.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1997.

MACHADO, Nílson J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARÍAS, Julián. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1960.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1976.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, T. et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Ed. SENAC: Instituto Cultural Itaú, 2003. p. 61-90.

