

PAINEL 12

**AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Cláudia Lemos Vóvio

Maria Amábile Mansutti

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Diagnosticar o que sabem os jovens e os adultos: ponto de partida para a aprendizagem*

Cláudia Lemos Vóvio

Ação Educativa/SP

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância e as diferentes dimensões do processo de avaliação diagnóstica na Educação de Jovens e Adultos. Deu-se especial atenção aos usos que o educador pode fazer de indicadores coletados no processo de avaliação e à sistematização dessas informações para guiar o planejamento e as escolhas didáticas para essa modalidade educativa.

Nas sociedades ocidentais, urbanas e burocratizadas, a escola tem como função a transmissão de uma parte da cultura historicamente construída, preparando os indivíduos para o compartilhamento de práticas sociais valorizadas. A linguagem escrita, os conhecimentos científicos e o modo como são produzidos são os conteúdos mais relevantes de que se ocupa a escola, promovendo, dessa forma, o acesso dos indivíduos à cultura da qual fazem parte. Pode-se afirmar que a escolarização e o conseqüente domínio da linguagem escrita, além de serem elementos centrais na socialização dos indivíduos, promovem a aquisição de um conjunto de conhecimentos, de instrumentos e de habilidades de pensamento que condicionam a participação plena na sociedade e o exercício da cidadania.

Muitos pesquisadores¹ se dedicaram ao estudo comparativo entre sociedades letradas e não-letradas, investigando o funcionamento cognitivo de pessoas em diferentes culturas,

buscando explicações e generalizações sobre as diferenças interculturais nos processos de pensamento. Um consenso entre esses investigadores é que a escolarização, mais que qualquer outro fator, promove transformações no pensamento, gerando diferenças na maneira de enfrentar as tarefas propostas nas investigações (Tulviste, 1991).

Uma pergunta subjacente a essas pesquisas é a de como sujeitos pouco ou não escolarizados pertencentes a sociedades letradas operam cognitivamente, já que convivem, em sociedades letradas, com situações nas quais a linguagem escrita é central. Nesse convívio, esses sujeitos tomam a linguagem escrita como objeto, refletindo sobre suas características e funcionamento, criam representações sobre sua função social e elaboram estratégias e respostas às demandas que essas práticas propõem.

No caso do Brasil, 15,57% da população com 15 anos ou mais são considerados analfabetos (IBGE, 1996), e 32,24% freqüentaram menos de quatro anos de escola (IBGE, 1997). De modo geral, pode-se afirmar que essa parcela substancial da população não teve acesso aos modos de operar tipicamente letrados, por não compartilhar de práticas culturais próprias da sociedade da qual faz parte e, em conseqüência, de procedimentos, de modalidades de operação cognitiva e de conhecimentos característicos

* Relato de Experiência. Tema: Avaliação das aprendizagens dos alunos e a formação de professores.

¹ Ver Luria (1990) que realizou, na década de 1930, uma pesquisa empírica com camponeses da Ásia Central. A constatação, originária dessa e de outras investigações, de que a alfabetização e a escolarização são responsáveis pelo desenvolvimento de processos cognitivos abriu um campo estimulante para o estudo da mente humana. Ver também os trabalhos de Goody e Watt (1968), Goody (1987), Ong (apud Ribeiro, 1998), Olson (1995), Street (1984), Scribner e Cole (apud Werstch, 1988).

das sociedades modernas. Como conseqüência, jovens e adultos pouco ou não escolarizados, mesmo se encontrando imersos em situações nas quais a linguagem escrita é central, estariam alijados dessas práticas culturais, diferentemente daqueles que passaram pelo processo de escolarização.

Pesquisas realizadas por Oliveira (1995 e 1998) têm trazido importantes insumos para a compreensão das diferenças no modo de operação cognitiva de sujeitos não ou pouco escolarizados, pertencentes a sociedades letradas. A autora afirma que jovens e adultos excluídos do processo de escolarização, portanto do compartilhamento de práticas culturais socialmente valorizadas, apresentariam diferenças na maneira como realizam operações cognitivas quando comparados aos modos tipicamente letrados de pensamento. Oliveira (1995) aponta para a dificuldade de esses sujeitos operarem com categorias genéricas e com problemas cujas informações fogem ao contexto concreto e à experiência pessoal (pensamento descontextualizado); tomarem consciência sobre os próprios processos e ações intelectuais (procedimentos metacognitivos) e controlarem a produção cognitiva no que tange à capacidade de seguir instruções e controlar as etapas envolvidas num processo. Indica também que, para além da escola, outras atividades desenvolvidas pelas pessoas poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas: o trabalho, a participação política em movimentos sociais e sindicais ou, ainda, atividades que se desvinculam da experiência concreta das pessoas, que promovam a reflexão e o distanciamento de rotinas.

Sob essa perspectiva, a análise de como pessoas não ou pouco escolarizadas operam cognitivamente e participam de situações comunicativas pode oferecer importantes informações para que se possa compreender e explicar as estratégias e os procedimentos que elas usam, distintos daqueles mecanismos utilizados por pessoas que passaram pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, dominam a escrita e dela fazem uso. No caso da Educação de Jovens e Adultos, é o ponto de partida para estabelecer diretrizes curriculares,

delinear objetivos, selecionar conteúdos e estabelecer formas do fazer docente adequadas às especificidades dessa modalidade de ensino e público atendido.

Os jovens e os adultos, antes mesmo de ingressarem na escola, possuem uma série de conhecimentos, pontos de vista, procedimentos, crenças e valores, que se relacionam tanto diretamente como indiretamente ao que aprenderão na escola. A consideração de que jovens e adultos são portadores de cultura e dominam uma série de conhecimentos, habilidades, procedimentos e representações sobre a linguagem escrita e outros domínios do conhecimento não é nova para muitos professores e pesquisadores, mas suas implicações para as práticas que se estabelecem em salas de aula são ainda pouco sistematizadas. A razão para conhecer o que eles já sabem se deve à constatação de que as pessoas quando deparam com determinada situação mobilizam aquilo que já sabem para enfrentá-la. Quando uma pessoa enfrenta uma nova aprendizagem, arma-se de uma série de conceitos, representações, valores, procedimentos e conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência em experiências anteriores. São essas chaves de leitura e interpretação que permitem uma primeira aproximação ao novo e condicionam, inicialmente, o que utilizar e como fazer para aprender. Além de permitir esse contato inicial com um novo conteúdo, esses conhecimentos prévios são os fundamentos destinados à construção de novos significados e sentidos para o que se aprende.

Há muito por descobrir sobre como esses conhecimentos prévios são construídos, que tipos de relações os educandos estabelecem ao aprender algo novo e como tomá-los como referência para a elaboração de currículos e planos de ensino. Esforços devem ser empreendidos no sentido de explicar como jovens e adultos adquirem conhecimentos, como formulam suas teorias e crenças em diferentes campos do conhecimento. Para o professor, esse é um campo investigativo novo, no qual há muito por se fazer, referindo-se basicamente a uma etapa do processo de avaliação: a avaliação diagnóstica ou inicial.

Avaliação diagnóstica ou inicial: o que é e para que serve?

Durante muito tempo, a avaliação restringiu-se ao levantamento de informações sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, que eram tidos como únicos responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Hoje, sabe-se que o ato de avaliar pode servir a outros fins que não se restringem apenas a saber se o aluno alcançou ou não certos objetivos de aprendizagem. A avaliação engloba diferentes sujeitos e objetos e possui diversas funções, especialmente quando é concebida como um elemento do planejamento e como uma prática que integra o processo de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas englobam sempre mais que um sujeito: os educandos e os educadores. Assim, devemos considerar que a avaliação tem de focalizar tanto o processo de aprendizagem quanto o tipo de ensino que se promove. Quando focalizada no aluno, a avaliação se torna instrumento de análise do processo de aprendizagem e verifica o desenvolvimento de competências (capacidades, habilidades e atitudes, a aquisição de conhecimentos e sua capacidade de aplicá-los em diferentes situações). Quando focalizada no educador, a avaliação se torna instrumento de análise do processo de ensino planejado e executado, de suas expectativas em relação ao grupo ou a cada aluno, da adequação dos conteúdos e das estratégias didáticas. Nessa perspectiva, a avaliação se presta ao acompanhamento do processo de aprendizagem de cada aluno e do grupo de alunos e, ao mesmo tempo, à regulação do planejamento e à verificação de sua adequação às necessidades de aprendizagem.

Outro equívoco freqüente relativo à avaliação é a visão de que é algo que deve ser realizado apenas no final de alguma etapa do processo de ensino e aprendizagem. Na realidade, a avaliação só terá um valor educativo para o aluno e para o educador se for encarada como processual, que integra a prática educativa do início ao fim. O ponto de partida para a aprendizagem dos alunos implica investigar pelo me-

nos três domínios: a disposição dos alunos para aprender, os instrumentos e as habilidades de que dispõem e sua bagagem de conhecimentos prévios. Uma avaliação diagnóstica ou inicial é essencial para que se tome conhecimento do que os alunos já sabem, quais procedimentos dominam, que atitudes os predispõem ou indispõem para realizar a aprendizagem do conteúdo em pauta. Tendo essas informações, o educador pode ajustar seu plano de intervenção pedagógica, adequando-o às condições em que seus alunos se encontram.

A disposição dos educandos para aprender

Os jovens e os adultos apresentam uma determinada disposição para realizar as aprendizagens escolares. Essa disposição ou modo como abordam a situação de aprendizagem é, em muitos casos, previsível e pode ser explicada por inúmeros fatores de tipo pessoal e social. A auto-imagem e a auto-estima, suas experiências anteriores de aprendizagem, sua capacidade de assumir riscos, sua persistência diante de desafios, sua capacidade de pedir, receber e oferecer ajuda, são alguns aspectos do tipo pessoal, aspectos subjetivos que influem no desempenho deles diante da aprendizagem.

Relacionados aos fatores de ordem pessoal, temos fatores sociais, tão importantes de serem identificados como os anteriores. Reconhecer as condições de vida e sociabilidade dos educandos nos dá pistas para planejar situações de aprendizagem. A idade, as características socioculturais, a inserção ou não no mundo do trabalho, o local de moradia, a relação com o lazer e a produção cultural, entre outros, são elementos que variam de modo significativo e podem ser decisivos na seleção do que e como ensinar.

Além desses, outros elementos, como a apresentação inicial dos alunos sobre seu professor e seus colegas, sobre o conteúdo e a tarefa propostos (e seu interesse por ela) também influem diretamente no modo como se posicionam diante da aprendizagem e no sentido que lhe atribuirão.

Para levantar informações desse tipo, é preciso saber dialogar, ouvir e observar os educandos – pressupõe uma postura investigativa por parte do professor. É preciso se deixar levar pela curiosidade de saber quem são, de ouvir suas histórias de vida, de identificar os desafios que enfrentam cotidianamente, e prestar atenção ao que dizem, de observar como e por que se mobilizam. Entrevistas individuais e em grupos, dinâmicas de apresentação, fichas de apresentação feitas pelos alunos, produções de textos podem ser bons instrumentos para identificar as condições de vida e a disposição para aprender dos educandos.

Os instrumentos, as estratégias e as habilidades para aprender

Os jovens e os adultos dispõem de determinadas capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades gerais, que colocam em jogo diante de situações de aprendizagem. As capacidades cognitivas são ferramentas do pensamento, como a capacidade de abstrair, generalizar, pensar sobre o próprio pensamento, planejar etapas para desenvolver determinada atividade, controlar e avaliar o próprio processo de pensamento.

Além dessas capacidades, contam ainda com instrumentos, como a linguagem escrita e a representação numérica, e com habilidades, geralmente aprendidas no trabalho e em experiências anteriores na escola, como tomar medidas, prever e planejar ações, tomar notas, sublinhar, resumir, ter estratégias para pesquisar, entre outras.

Descobrir quais capacidades, instrumentos e habilidades possuem é também um fator decisivo para a organização de situações de aprendizagem. Trata-se de saber se dispõem das ferramentas necessárias para enfrentar a atividade planejada. Os próprios alunos são fontes fundamentais para identificar os recursos de que dispõem e aqueles que o professor precisa desenvolver para que realizem determinada tarefa. No caso de esses educandos terem passado por outras turmas ou séries do processo de es-

colarização, pode-se consultar documentos como:

- os Referenciais Curriculares dos ciclos anteriores, verificando quais competências estavam previstas para serem desenvolvidas pelos alunos;
- os planos de ensino e os registros de atividades dos professores que acompanharam seu grupo numa série anterior;
- os resultados de determinadas atividades elaboradas pelos alunos, como relatórios de pesquisa, produções textuais, trabalhos de final de curso, provas finais, entre outros materiais;
- os dossiês de alunos, relatórios ou boletins, nos quais se possa identificar seu desempenho diante de situações de aprendizagem;
- os livros didáticos utilizados em séries anteriores.

Os conhecimentos prévios

Os jovens e os adultos, antes mesmo de ingressarem na escola, possuem uma série de conhecimentos, pontos de vista, crenças e valores, que se relacionam tanto direta como indiretamente ao que aprenderão na escola. Esses conhecimentos são construídos nas experiências de vida e de trabalho, sendo gerados como respostas a necessidades e a problemas. Funcionam para o contexto em que foram desenvolvidos, mas não são generalizáveis e, muitas vezes, não são representados segundo normas e convenções disseminadas pela escola.

Além de permitir o contato inicial com um novo conteúdo, esses conhecimentos prévios são os fundamentos da construção de novos significados e sentidos para o que se aprende. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem.

O ponto de partida para novas aprendizagens consiste nos conhecimentos prévios dos alunos. Sempre que se inicia uma nova aprendizagem, é preciso saber o que os alunos já sabem e partir dessas constatações para regular as etapas, rever a seleção do que se pretende

ensinar, prever o que deve ser enfatizado ou diminuído, que recursos poderão colaborar para a aprendizagem (textos, imagens, gráficos, filmes etc.), entre outras ações.

O professor pode adotar dois critérios básicos para identificar os conhecimentos prévios dos educandos:

- as competências que se quer desenvolver e os conteúdos a serem aprendidos, ou seja, o que os alunos precisam para poder entrar em contato, desenvolver e atribuir significado inicial ao que se pretende que eles aprendam;
- os objetivos da aprendizagem, isto é, o que se quer que os alunos aprendam sobre esses conteúdos.

Conhecer os educandos demanda do professor uma atividade que se realiza pelo menos em três dimensões. Implica construir instrumentos, delinear estratégias e criar mecanismos de registros mediante os quais se identifiquem a disposição dos educandos para aprender; as capacidades, os instrumentos, as estratégias e as habilidades que possuem para aprender, e os conhecimentos, as informações e os fatos adquiridos por eles nas atividades sociais de que participam. Enfim, radiografar e compreender o que se passa dentro de suas cabeças, o que sabem, o que desejam, o que os motiva para aprender é uma estratégia privilegiada para adequar o ensino às suas necessidades e expectativas de aprendizagem.

Bibliografia

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

GOODY, J. *Language and writing. The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 258-289.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*: 1995. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. *Contagem da população*: 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de

alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 7-61.

OLIVEIRA, M. K. *Processos cognitivos em situações da vida diária: um estudo etnográfico sobre migrantes urbanos*. Palo Alto – EUA: Universidade de Stanford, 1982.

_____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 147-160.

_____. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, (3): 97-102, set./dez. 1996.

_____. Organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 81-100.

_____. Três questões sobre o desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 55-64.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. et al. *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo. Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TULVISTE, P. *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science, 1991.

VÓVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e lógico-científico. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 114-142.

_____. (Coord.). *Viver, aprender: educação de jovens e adultos (4 volumes)*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1999.

VÓVIO, C. L.; JOIA, O. *Alfabetização de jovens e adultos: diagnosticando necessidades de aprendizagem*. Brasília: SEF/MEC, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1994.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1988.

Avaliação: aspecto curricular que garante mudanças na prática educativa dos professores e êxito nas aprendizagens dos alunos

Maria Amábile Mansutti

PCN em Ação – SEF/MEC

143

Resumo

Este texto pretende trazer alguma contribuição para os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e estão preocupados com a questão da avaliação, reconhecendo que as práticas rotineiras muitas vezes são utilizadas como atos de uso e abuso de poder e, de modo geral, contribuem para que o fracasso escolar seja encarado como fracasso pessoal do aluno.

Ele apresenta idéias sobre a construção de uma avaliação democrática, que respeita o direito de os alunos serem informados sobre seus processos de aprendizagem e critérios utilizados para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível promover participação, reflexão, compreensão de erros e êxitos e, também, não é possível garantir que os alunos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e se sintam estimulados para progredir.

Mais que isso, o texto aponta a necessidade de que os alunos participem efetivamente dos processos de avaliação, por meio de negociações e acordos estabelecidos com o professor, nos quais se definem objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Introdução

As análises e as considerações sobre avaliação tratadas neste texto pressupõem que se tomem como eixo central dois aspectos a partir dos quais elas foram construídas.

1. A perspectiva atual que tem orientado a construção dos currículos escolares. Nas últimas décadas, os currículos estão voltados para o desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o exercício da cidadania e colocam em relevância o contexto social em que se produz a aprendizagem dos alunos. É essa perspectiva que tem orientado a elaboração dos documentos curriculares recentemente produzidos pelo MEC.
2. O reconhecimento de um distinto e singular perfil da clientela da Educação de Jovens e Adultos. Essa clientela caracteriza-se pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades e motivações, pelo domínio de um amplo e diversificado rol de conhecimentos, construídos a partir da experiência do cotidiano, e por peculiares disponibilidades para novas aprendizagens.

A avaliação como elemento constituinte do currículo e a tomada de decisões direcionadas para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos são questões-chave para quem ensina no segmento de jovens e adultos.

Se, por um lado, somos conscientes de que mudanças na definição de objetivos, na maneira de conceber a aprendizagem, na interpretação e na abordagem dos conteúdos implicam repensar as finalidades da avaliação, por outro lado, também sabemos que é por meio da avaliação praticada que revelamos nossas incoerências pedagógicas.

Por mais que compactuemos com as idéias inovadoras sobre currículo e afirmemos que elas orientam nosso trabalho em sala de aula, a forma como avaliamos os alunos é que mostra

o quanto nosso desejo está sendo concretizado. A avaliação põe a descoberto o chamado currículo oculto dos professores, e é por ele que se reconhecem facilmente os objetivos implícitos, que seguramente foram promovidos de forma significativa e os alunos perceberam como mais importantes.

Portanto, a prática pedagógica efetivamente exercida e a avaliação praticada são atividades inseparáveis, que se condicionam mutuamente. Infelizmente, também sabemos que, de modo geral, a avaliação é o aspecto do trabalho docente que menos tem motivado o professor e talvez mais o aborreça, enquanto para os alunos é a atividade mais temida e menos gratificante.

Se for legítimo o desejo de aprimorar a prática pedagógica, no sentido de que ela contribua significativamente para a aprendizagem dos alunos, temos de começar a construir esse caminho revendo a avaliação.

O caminho percorrido

Aos poucos, estamos abandonando a idéia de avaliar como prática para medir resultados, em prol de outra idéia que a considera como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem.

Isso se deve à forte influência da perspectiva construtivista, que preconiza a aprendizagem como uma construção do sujeito, para a qual concorrem, em igual nível de importância, as idéias prévias sobre o que se está aprendendo, a compreensão da proposta apresentada e as estratégias mobilizadas para resolvê-la.

No interior dessas novas idéias, surge uma nova concepção de avaliação. Avaliação como processo ou avaliação formativa, termo introduzido em 1967 por M. Scriven para se referir aos procedimentos utilizados pelos professores com a finalidade de adequar seu trabalho aos progressos e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora ainda não seja amplamente praticada, a avaliação formativa não é uma novidade para os professores, e podemos afirmar que, no plano das representações, há um certo consenso em relação à sua relevância e à compreensão de seus aspectos mais importantes:

- Considerar a aprendizagem um amplo processo em que o aluno vai reestruturando seu conhecimento por meio das atividades que lhes são propostas.
- Buscar estratégias e seqüências didáticas adequadas às condições de aprendizagem dos alunos.
- Ampliar os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos dos alunos. Compreender como o aluno aprende, identificar suas representações mentais e as estratégias que utiliza para resolver uma situação de aprendizagem.
- Interpretar os erros não como deficiências pessoais, mas como manifestação de um processo de construção. A construção do conhecimento supõe a superação dos erros por um processo sucessivo de revisões críticas. Considerar os erros como objetos de estudo, uma vez que eles revelam as representações e as estratégias dos alunos.
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.
- Evidenciar aspectos de êxito nas aprendizagens.

Influenciados por essas idéias, os professores têm tentado, ainda que em tímidas experiências, modificar suas práticas de avaliação. Assim, procuram identificar os conhecimentos iniciais dos alunos sem recorrer a provas e testes; buscam com mais freqüência adaptar as programações em função de resultados de diagnósticos iniciais; detectam erros e dificuldades, reforçam êxitos nas aprendizagens. Enfim, procuram observar não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem de seus alunos.

Porém, essas experiências também têm colocado dificuldades de ordens diversas e bastante complexas para os professores, como, por exemplo: identificar as causas que provocam erros na aprendizagem, decidir sobre a intervenção adequada para superar determinadas dificuldades dos alunos, realizar a avaliação formativa em classes numerosas ou, quando o professor atua em várias turmas, dispor de tempo e instrumentos apropriados para recolher informações etc.

Para avançar, no sentido de encontrar respostas para essas questões, é preciso inicialmente considerar que a avaliação não pode ser um processo de responsabilidade única do professor, uma vez que ela implica uma grande quantidade de decisões a serem tomadas, em distintas singularidades de cada situação didática que se avalia e em supor os contextos heterogêneos em que ocorrem as aprendizagens. É preciso, portanto, incorporar outros aspectos que permitam ao professor compartilhar a avaliação e poder praticá-la com a função de regular o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica buscar informações para compreender como cada aluno atua diante das tarefas propostas e possibilitar os meios de formação que respondam adequadamente às características particulares desses alunos.

Aspectos que precisam ser incorporados pelo professor para pensar a avaliação como função reguladora da aprendizagem

- A aprendizagem se concebe como uma construção pessoal do sujeito que aprende, influenciada tanto pelas características pessoais – esquemas de pensamento, idéias prévias, motivação, experiências anteriores etc. – como pelo contexto social em que ela se desenvolve.
- O êxito na aprendizagem também é garantido pelas mediações que se produzem entre o aluno e o professor, entre o aluno e os demais. Em função de esquemas de conhecimentos diversos e de contextos culturais diferentes, os alunos nem sempre percebem, da mesma maneira, as demandas do professor. Por isso, é necessário promover processos de negociação que possibilitem aos alunos compartilhar as mesmas idéias sobre os objetivos a serem atingidos.
- A aprendizagem pode ser favorecida se os alunos se apropriarem progressivamente, por meio de situações didáticas adequadas, dos instrumentos e dos critérios de avaliação do professor.
- A autonomia dos alunos é promovida quando o professor compartilha com eles o controle e a responsabilidade sobre suas aprendizagens, mediante estratégias e instrumen-

tos de auto-avaliação que propiciem a construção de um sistema pessoal para regular seus processos de aprendizagem.

Esses novos aspectos imprimem um caráter comunicativo e abrem novas perspectivas para a avaliação, uma vez que propõem a interação e a gestão social da aula e possibilitam compartilhar responsabilidades sobre a aprendizagem. Eles direcionam o professor a buscar estratégias didáticas alternativas que auxiliem o aluno a aprender a aprender.

Estratégias propostas pelo professor que podem promover o processo de auto-regulação da aprendizagem

Comunicar objetivos e comprovar as representações construídas pelos alunos

Experiências realizadas em sala de aula evidenciam que os alunos aprendem de maneira mais significativa quando conseguem reconhecer o que o professor quer lhes ensinar e de que maneira ele pensa fazê-lo. Os estudantes precisam ser informados sobre o que vão aprender e por que determinadas atividades estão sendo propostas. É preciso fazer que eles construam uma representação do produto final que se espera de cada atividade e dos resultados que se pretende alcançar.

Para tanto, é preciso formular os objetivos, de modo que possam ser compreendidos pelos alunos. Certamente não basta enumerá-los tal qual estão formulados no currículo. É preciso planejar atividades que facilitem, para os alunos, o reconhecimento das intenções do professor. As atividades podem ser simples, mas precisam estar voltadas para os interesses dos alunos, de modo que eles se sintam envolvidos na sua realização.

Essa estratégia tem dupla função: situar para os alunos o que se pretende que eles aprendam, os conteúdos pelos quais se inicia o estudo, e permitir a cada um deles construir uma primeira representação do que se quer atingir com a seqüência didática proposta. Desse modo, o caráter unidimensional e estático dos objetivos, que são formulados pelo professor, torna-se

multidimensional. Cada estudante percebe os objetivos de maneira pessoal e evolutiva, uma vez que suas percepções irão se modificando durante a aprendizagem e incorporando novos elementos. Esse processo, que tem por base a comunicação, é conduzido por negociações constantes entre professor e alunos e acordos que visam ao aprimoramento da aprendizagem.

Favorecer aos alunos o exercício da antecipação e planificação das ações

A antecipação é uma espécie de predição sobre resultados esperados em razão de ações e caminhos previstos para chegar aos objetivos propostos. A planificação é a concepção de um plano de trabalho que poderá ser modificado em função dos resultados que forem sendo obtidos no decorrer de seu desenvolvimento.

Planificar implica combinar três elementos: os objetivos, ou finalidades, as ações e as condições de realização. Na planificação, revela-se o conhecimento disponível nos alunos e os conhecimentos a serem construídos por eles.

O aluno que sabe antecipar e planificar é capaz de representar mentalmente as ações que vai realizar para ter êxito na resolução das tarefas.

Na realidade das salas de aula, constata-se, com frequência, que os alunos não têm o domínio dessas capacidades, que são decisivas para se obter êxito nas aprendizagens. Eles precisam que o professor lhes ofereça situações didáticas que facilitem o desenvolvimento dessas capacidades.

Ao planejar essas situações, é preciso que o professor esteja atento ao fato de que a lógica de quem está aprendendo é diferente da lógica da disciplina ou do especialista. Quem aprende precisa construir uma representação da ação a ser executada, incluindo todas as ações intermediárias necessárias para alcançar o resultado pretendido. Muitas vezes o professor já interiorizou as ações intermediárias e não propicia aos alunos a oportunidade de identificá-las, o que pode constituir um obstáculo para os alunos atingirem os objetivos, uma vez que não conseguem, sozinhos, preencher essas lacunas. A capacidade de antecipar e planificar ajuda a minimizar essa dificuldade.

Possibilitar aos alunos a apropriação dos critérios e dos instrumentos de avaliação

Não é comum que os professores explicitem para os alunos os instrumentos e os critérios que utilizam para saber quem aprendeu determinado conteúdo. De modo geral, parece que os professores interiorizam esses critérios de forma intuitiva e não sentem necessidade de objetivá-los. Na prática, essa atitude pode fazer que, numa situação de avaliação, se avaliem conteúdos que não são representativos das aprendizagens promovidas em sala de aula ou que se modifiquem os critérios de correção diante dos procedimentos utilizados pelos alunos.

Portanto, parece adequado explicitar para os alunos os critérios que serão considerados para decidir sobre o entendimento de um conceito, de um procedimento ou de uma atitude esperada na realização de um trabalho. É preciso ensinar aos alunos como identificar as intenções do professor e as exigências dele. Além de comunicá-las, o professor precisa prever situações que propiciem a legitimação dos critérios e dos instrumentos de avaliação pelos alunos, o que pode ser feito por meio de auto-avaliação, da avaliação mútua e da avaliação compartilhada pelo aluno e pelo professor.

Para que os alunos aprendam a auto-regular suas aprendizagens, é preciso criar dispositivos pedagógicos facilitadores, como, por exemplo, propor unidades didáticas estruturadas e seqüenciadas em etapas de aprendizagem, que possibilitem: um bom domínio dos conteúdos envolvidos; construir uma representação adequada dos objetivos e dos critérios de avaliação; realizar com segurança a antecipação e a planificação das ações. Isso supõe um planejamento prévio pelo professor, que depois será apresentado e negociado com os alunos. Nesse processo, sobressaem-se o diálogo e as verbalizações, que facilitam a explicitação e a análise das representações dos alunos e seu conseqüente aprimoramento.

Com a incorporação dos aspectos comunicativos, completa-se o quadro que permite indicar as duas dimensões primordiais da avaliação:

- A dimensão social, que é a de fornecer aos alunos informações sobre o desenvolvimento das

capacidades e das competências exigidas socialmente e auxiliar os professores a identificar os objetivos atingidos, com vistas a reconhecer as capacidades e as competências dos alunos que favorecem a inserção deles no mercado de trabalho e possibilita maior participação na vida sociocultural.

- A dimensão pedagógica, que é a de fornecer aos professores e aos alunos informações sobre como está ocorrendo a aprendizagem, sobre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos, sobre os raciocínios desenvolvidos e as representações construídas, sobre valores e hábitos dos alunos. A partir dessas constatações, será negociada a realização das revisões e das reelaborações de conceitos e procedimentos ainda parcialmente consolidados.

Estratégias e instrumentos que podem ser utilizados para avaliar as aprendizagens

Contrato didático. Texto no qual se registram as negociações e os acordos realizados entre professor e alunos, indicando objetivos a serem atingidos, conteúdos a serem estudados, tarefas a serem realizadas, responsabilidades a serem cumpridas. O contrato didático também pode conter acordos sobre organização, comportamentos e atitudes, tempo e outros aspectos importantes para a realização do trabalho. A avaliação consiste na análise do cumprimento desses acordos e na tomada de decisões sobre as ações necessárias para corrigir erros e melhorar o rendimento.

Observação do professor. Registros abertos de fatos, acontecimentos, conversas, comentários, e registros estruturados com pautas de observação de aspectos predeterminados.

Testes e provas. Rotineiros, desafiadores, prova em grupo seguida de prova individual, testes-relâmpago, testes cumulativos.

Questões ou situações-problema. Tradicionais, desafiadoras, abertas, elaboradas pelos alunos.

Atividades que exigem justificativas escritas orais. Questionários, entrevistas informais e estruturadas.

Mapas conceituais. Para realizar diagnósticos, para explorar e aprofundar conteúdos, para orientar a sistematização de conhecimentos, para verificar aprendizagens.

Atividades que utilizam linguagem escrita ou oral. Memórias, diários, redação de cartas, poesias, crônicas, músicas e jogos, diálogos, histórias em quadrinho.

Atividades de culminância de uma unidade didática. Projetos, campeonatos, olimpíadas, seminários, exposições, portfólios.

O portfólio como estratégia de avaliação

O portfólio pode ser visto como um recurso para processar informações por meio da expressão oral e escrita, ferramentas indispensáveis para a aprendizagem. Trata-se de uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer de uma unidade didática, que evidenciem seus acertos, habilidades, criatividade, interesses, esforços, áreas fortes e vulneráveis, melhores idéias etc.

Para orientar a organização do portfólio, inicialmente, o professor precisa pensar em algumas questões.

- O que os alunos vão aprender?
- Que atividades são importantes e necessárias que eles realizem?
- As tarefas propostas são uma mostra válida de suas capacidades? São representativas dos processos e dos produtos desenvolvidos no decorrer do trabalho?
- Como vou avaliar o progresso dos alunos?
- Que oportunidades serão oferecidas para que os alunos possam fazer perguntas, revisar e refinar estratégias e procedimentos?
- Minhas expectativas quanto às aprendizagens dos alunos são adequadas? Quais critérios me servem de modelo?

O portfólio pode conter: diários, cadernos, comentários sobre trabalhos, reflexões pessoais e de grupo, expressões de sentimento, idéias sobre projetos, investigações, gravações, vídeos, fotografias, disquetes, evidências do esforço dos alunos para

cumprirem as tarefas, exercícios, provas, testes, trabalhos de grupo, rascunhos e trabalhos revisados.

A análise de portfólios pode ser um recurso de avaliação para o professor, na medida em que permite observar como os alunos escrevem em diferentes condições e circunstâncias, para vários destinatários e com diferentes propósitos; obter informações sobre o processo e os produtos desenvolvidos pelo aluno no decorrer do trabalho. Para os alunos, sua construção possibilita realizar a planificação do processo de aprendizagem, desenvolver a criatividade, a auto-estima e o compromisso da auto-avaliação.

Conclusão

Em torno da avaliação gira todo o trabalho escolar. Ela condiciona o que, quando e como se ensina, e todos os ajustes que se devem introduzir para atender à diversidade de necessidades geradas em aula.

Mudar pontos de vista sobre a avaliação implica mudar radicalmente muitas das percepções que se tem sobre como ensinar para conseguir que os alunos aprendam. Pensar na avaliação como ponto central do currículo, e não como atividade secundária, não é habitual, porém é um dos caminhos que mais favorece mudanças na prática educativa dos professores e no êxito das aprendizagens dos alunos.

Para iniciar essa reflexão, permitam-nos responder:

- Por que não...

... compreender a avaliação totalmente integrada no processo de aprendizagem e evitar confundi-la com momentos particulares em que se aplicam testes, provas, exames?

... considerar que avaliar, antes de atribuir uma nota, é conhecer a estratégia utilizada pelo aluno na solução de uma tarefa e, dessa forma, identificar as causas de suas dificuldades?

... deixar de crer que as provas com perguntas de respostas fechadas são mais objetivas que as de respostas abertas?

... romper com a idéia de que as provas indicam os alunos que fracassam e os que têm êxito na aprendizagem? Em muitos casos, não serão os próprios procedimentos de avaliação responsáveis pelo fracasso dos alunos?

... pensar que os próprios alunos podem ser capazes de reconhecer seus êxitos e dificuldades e deixar de crer que a avaliação é somente de responsabilidade do professor?

... acreditar que todos os alunos, ou a maioria deles, são capazes de realizar aprendizagens significativas e mudar a idéia de que em toda classe sempre há um percentual de alunos fortes, fracos e médios?

Bibliografia

- BALESTER, M. (Org.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – Proposta Curricular – 2º Segmento*. Texto preliminar, julho 2001.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série*. Introdução. Matemática. 1998.
- RODRIGUES, J. G. *Evaluación en matemáticas: una interacción de perspectivas*. Madrid: Síntesis, 1997.
- SANTOS, V. M. P. (Coord.). *Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos*. Projeto Fundão. Rio de Janeiro: Instituto de Matemática da UFRJ, 1997.

PAINEL 13

**O LIVRO ESCOLAR NO CONTEXTO
DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Jean Hebrard

Ralph Levinson

Luz Philippi

Nabiha Gebrim

O livro didático de ontem ao amanhã

Jean Hebrard

Ministério da Educação Nacional – EHESS – Paris/França

Resumo

O livro didático tem atravessado numerosas evoluções desde que se transformou num dos instrumentos obrigatórios da escolarização de massas. Ele permitiu assegurar uma real eficácia às políticas educativas que, desde o século XIX, têm tentado erradicar o analfabetismo com professores de baixa qualificação. Quando, a partir dos anos 1970/1980, o nível de recrutamento e de formação dos professores cresceu fortemente (mesmo que de maneira desigual), os novos formadores (frequentemente, universitários) têm contribuído para tentar fazer do livro didático um dos representantes do arcaísmo pedagógico. O sucesso das políticas educativas em curso (completar o Ensino Fundamental de massas, fazer que cada aluno do Ensino Fundamental, sem exceção, tenha uma formação qualificativa) implica, certamente, que se reconsidere o lugar do livro didático na prática pedagógica e, portanto, na formação.

As grandes etapas da evolução do livro didático

O livro didático da escola de nível fundamental, tal como o conhecemos hoje, é um instrumento relativamente recente na história da educação. Durante muito tempo, os livros utilizados nas escolas tiveram outras funções.

Em outros tempos, o livro podia servir de material para o aprendizado da leitura (que se fazia, então, apenas via soletração). Nesse caso, tratava-se de livros comuns e desarmônicos (literatura de cordel, livros de orações e, até mesmo, registros de cartórios), que os alunos traziam com eles nas escolas e decifravam na frente do professor. O livro também podia conter os conhecimentos que deviam ser memorizados, e se transformava, assim, numa espécie de livro

do professor, que era lido por ele em voz alta até ser aprendido de cor pelos alunos. Era o caso do catecismo, que, durante muito tempo, só serviu de suporte para um ensino totalmente oral. No século XVIII, quando, sob a influência do Iluminismo, o ensino começa a se abrir para conhecimentos mais enciclopédicos, é sob a forma de catecismos que se imprimem os primeiros livros escolares especializados (História, Geografia, Ciências, Gramática), que passam a ser utilizados apenas nas escolas destinadas aos filhos das elites da burguesia e da aristocracia urbana, ou por seus preceptores.

Na maioria dos países, a verdadeira modernização do livro escolar se produz quando, sob a influência das congregações que ensinavam (em particular, os frades das Escolas Confessionais), surgem os primeiros livros de exercícios. Eles são a conseqüência de uma verdadeira revolução da pedagogia. Pela primeira vez, nas pequenas escolas, junto com o ensino da leitura e do catecismo, o ensino da escrita começa a ir além da capacidade de delinear letras e de copiar palavras. Ele se abre para dois *savoir-faire* difíceis, que supõem um longo treinamento: a aritmética (aqui entendida como a arte de calcular por escrito) e a gramática (entendida como a arte de ortografar corretamente um texto já não copiado, mas escrito sob um ditado ou redigido pelo aluno).

Assim, durante todo o século XIX, pode-se encontrar dois livros para a gramática: um livro destinado a transmitir uma descrição da língua, que é frequentemente aprendido de cor (é o caso da gramática de Lhomond, por exemplo, para a língua francesa), e um livro de exercícios, que permite conduzir o aluno pela difícil ortografia das concordâncias de gênero e

de número, bem como à ortografia léxica (esses livros são normalmente chamados de “cacografias”, pois se apresentam como textos cheios de erros que o aluno tem de corrigir).

Em contrapartida, durante muito tempo, não houve outro livro de aritmética senão as coletâneas de exercícios: com maior frequência, são extensas listas de operações colocadas em linha junto com os seus resultados (o que comprova que elas não eram trabalhadas pelos alunos, mas utilizadas pelos professores para dar exercícios que seriam resolvidos no quadro-negro. Pode-se notar que, na medida em que o livro escolar é caro, as congregações que ensinam preferem utilizar cartazes a livros para colocar à disposição dos alunos os conhecimentos que eles devem aprender: o abecedário, o silabário, a coletânea de regras de gramática e até mesmo os preceitos da moral podem, assim, ser lidos coletivamente em voz alta, a partir de grandes cartazes colocados nas paredes da sala de aula, e mostrados pelo professor por meio de sua varinha.

Desde então, o livro didático tornou-se um objeto complexo, como suporte para duas atividades principais que estão interligadas:

Livro de leitura, que permite a leitura em aula de alguns textos portadores de conhecimentos (História, Geografia, Ciências, Religião) ou de valores (moral, literatura), que são primeiro lidos em voz alta (um aluno lê; os outros acompanham em silêncio) e depois explicados sob a direção do professor (as perguntas colocadas ao final do texto conduzem o processo de explicação que, com maior frequência, se desenvolve oralmente).

Livro de exercícios, que oferece ao aluno baterias de exercícios ordenados numa progressão que permite um treinamento para os dois *savoir-faire* e, portanto, implica um trabalho individual no caderno de rascunhos (na Europa, utiliza-se muito a lousa individual).

De forma progressiva, essas atividades inscritas em livros separados são reagrupadas num único livro, que se transforma, ao mesmo tempo, em livro de leitura e livro de exercícios. É o caso da aritmética, quando as páginas de exercícios são completadas por pequenos repertórios

de regras que explicitam os procedimentos de resolução de problemas ou o sentido das operações. É o caso da gramática, quando a lição que tem de ser aprendida de cor se encontra seguida de exercícios, que permitem transformar o saber gramatical num *savoir-faire* ortográfico.

A inventividade daqueles que elaboram os manuais lhes permite criar diversas situações de trabalho que são, assim, acrescentadas à lição: exercícios de transformação (preencher com algumas palavras ou colocar uma frase no plural, no singular, mudar o tempo dos verbos ou a pessoa etc.); exercícios de análise gramatical (dizer, para cada palavra de uma frase, a que categoria do discurso ela pertence e qual é sua função na frase); exercícios de definição (dar o sentido de uma palavra, dar um sinônimo, o contrário etc.). No caso, ainda, do livro de aprendizagem da leitura, ali já não se encontram separadas a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita.

A partir daí, palavras ou textos para serem lidos encadeiam-se com palavras ou textos para serem escritos, numa articulação acertadamente ritmada de exercícios de leitura e de exercícios de escrita.

É na pedagogia da língua materna que o livro escolar se torna crescentemente complexo com o decorrer dos anos e onde se organiza uma primeira metodologia integrada para o domínio da língua. Ela concatena um texto para ser lido, algumas perguntas de compreensão do léxico daquele texto, algumas perguntas de compreensão da sintaxe, pequenos exercícios que servem para fixar as regras de vocabulário ou da gramática e, bem no fim, alguns exercícios de redação de textos semelhantes àqueles que foram lidos no início da sequência. Esse modelo, muito em voga nos anos 1920–1950, constitui com certeza a culminação de um longo trabalho de concepção de manuais escolares, que são cada vez mais marcados por preocupações didáticas.

Entretanto, esse modelo, muito aperfeiçoado, que se encontra na base da formação de professores nas Escolas Normais, muda nos anos 1970 sob o impacto da transformação dos procedimentos de formação e da conquista, pela universidade, do campo da pedagogia.

Com efeito, mesmo que uma grande parte da formação permaneça fora da universidade (tanto na França quanto no Brasil), é esta última que assume a responsabilidade pela pesquisa, pela inovação e pelo acervo intelectual de tudo aquilo que se refere à educação. Nesse sentido, é interessante ressaltar como a tentativa de articulação entre Escolas Normais e ensino universitário, no Brasil, nos anos 1920 e 1930, se revela, no final das contas, um fracasso (a USP, apesar de Azevedo, considerará sempre seu Instituto de Pedagogia como um enxerto ilegítimo).

A crise do livro didático (anos 1970–1990)

O que caracteriza a década de 1970, na maioria dos países, é o rápido descrédito de uma pedagogia considerada como a arte de aplicar inteligentemente métodos já comprovados, cujos livros escolares fornecem um modo de utilização seguro. Certamente, existem antecedentes para essa atitude. Ela tem sido frequentemente a dos inovadores: Célestin Freinet, na França, se expressa de forma muito dura ao se referir a instrumentos que considera como os melhores representantes dos arcaísmos pedagógicos, mas cria, por sua vez, outros instrumentos que os substituem. O que acontece nos anos 1970 é certamente diferente, e resulta, talvez em primeiro lugar, da conquista do campo da formação por novos atores. Diante das Escolas Normais, nas quais existia, a partir de quase um século antes, uma forte articulação entre professores modelos (os professores das escolas de aplicação), formadores (os diretores e os professores das Escolas Normais) e diretores de coleções nas editoras escolares (geralmente os mesmos), os Departamentos de Educação das universidades não tinham outra saída senão adotar uma posição crítica. Inventando novos modelos de transmissão dos saberes e lançando mão de uma autonomia tão grande por parte dos professores que só poderia ser adquirida numa formação de alto nível, tais departamentos ridicularizavam todos os modelos que, desde o início dos tempos, basearam a instrução

em dispositivos simples e repetitivos, fazendo funcionar, no essencial, a memória. A partir daí, na opinião deles, nenhum outro manual poderia ser aceito.

O sucesso das múltiplas formas do construtivismo nos anos 1980-1990 é característico desse movimento. Além dos aspectos políticos não desprezíveis que fazem dele o modelo educativo da democracia, reencontrada por diversos países da América Latina, o construtivismo (que, em suas versões mais populares ultrapassa largamente os modelos teóricos piagetianos utilizados por Emília Ferreiro para fundamentá-lo) incorpora a idéia de que o professor pode apenas ajudar a criança a construir seus conhecimentos, num encaminhamento que é sempre singular. Pela mesma via, ele nega a possibilidade de basear-se num livro escolar na sua forma tradicional (o que nunca foi a posição de Freinet, por exemplo, abrindo um espaço importante para a automatização dos *savoir-faire*, numa perspectiva herdada das máquinas que ensinam, do behaviorismo clássico).

Se examinarmos a produção didática desses anos, particularmente rica em invenções frequentemente concebidas de maneira aplicada, a partir das disciplinas universitárias (teoria da transposição didática), encontraremos, de forma muito regular, capítulos inteiros dedicados à análise crítica dos manuais mais utilizados. Isso é especialmente verdadeiro no domínio da didática da leitura (apoiando-se seja na fonologia, na gramática dos textos ou na crítica literária), no da matemática (apoiando-se nas teorias dos conjuntos), na gramática (em que a lingüística se torna a disciplina de referência). Mas podemos encontrar essa situação também em ciências (em que o método experimental é reivindicado para denegrir a lição de coisas), em história (na qual a Escola dos Anais serve de apoio para criticar toda história expositiva em benefício de uma crítica do documento) etc. Em cada um desses casos, transparece que a única maneira inovadora de trabalhar consiste em colocar a criança diante de situações-problema concretas (que, portanto, não podem ser representadas nas páginas dos livros), permitindo-lhe explicitar suas re-

apresentações espontâneas (portanto, que não podem ser previstas por um manual) e ajudando-a a construir uma representação mais ajustada do conceito em questão ou, ainda, as sucessivas etapas de um procedimento eficaz. Nem a lição tradicional (como momento de exposição do saber), nem o exercício (como momento de automatização de um procedimento) terão espaço nessa nova concepção da ação didática, que vem eliminar o direito de utilização de um manual escolar.

Porém, é fácil constatar que a atitude crítica dos novos formadores dos anos 1970–1980 evoluiu muito rapidamente. A resistência dos professores permanece intensa. Eles sabem, pela experiência, que uma atitude construtivista (qualquer que seja o nome assumido por ela) não pode ser adotada ao longo de toda uma jornada letiva. A criança, tanto quanto o mestre, tem necessidade de alternar momentos intensos de reflexão e momentos mais rotineiros, nos quais se continua a trabalhar, porém mais para reforçar os saberes ou os *savoir-faire* já encontrados do que para construir novos deles.

Assim sendo, as editoras, atingidas pela crise dos livros didáticos, encontrariam uma resposta. Elas inventaram os arquivos, que são coletâneas de exercícios pré-impressas, nas quais os alunos fazem exercícios no meio de dois momentos de descoberta (em alguns casos, aliás, eles chegam a fazer só esses exercícios). Por sua vez, as editoras iriam recorrer a novos formadores suscetíveis de repensar os livros didáticos e de conceder suas grifes para produtos que apareceriam como mais “modernos”. E numerosos universitários deixaram-se tentar (tanto assim que, nas Faculdades de Educação, encontramos hoje professores que começaram sua carreira nas salas de aula ou em instituições de formação não-universitária e, portanto, possuem uma boa cultura da velha pedagogia).

Sua produção, que começa em meados dos anos 1970, tanto na Europa quanto na América Latina, atinge o apogeu nos anos 1990. Os novos livros didáticos que eles escrevem caracterizam-se pelo fato de se dirigirem aos professores mais do que aos alunos, sendo, frequentemente, pequenos tratados didáticos que encadeiam seqüências de atividades mais do que

exposições de conhecimentos e baterias de exercícios.

Na realidade, esses manuais exemplificam um procedimento, orientam o mestre mostrando-lhe como ele pode instaurar na aula uma situação de descoberta, em seguida explorá-la e, por último, construir a noção em questão. Na medida em que a colocação por escrito de uma “progressão didática”, isto é, do encadeamento de três ou quatro seqüências distribuídas numa semana que visam construir um novo conceito ou um novo procedimento, tornou-se o exercício mais importante da formação inicial, o livro didático também se transformou numa coletânea de “progressões”. Por esse motivo, reintroduziu-se uma forte homogeneidade entre formação inicial e produção de instrumentos didáticos. Os formadores, assim, reconquistaram seu terreno.

É interessante notar que assim que a formação continuada é fortemente institucionalizada (por exemplo, pelo viés das fundações, no Brasil) ela produz o mesmo tipo de evolução. Contudo, quando ela se torna mais ligada à vida associativa (com o construtivismo, por exemplo) ou ao funcionamento ordinário da vida escolar (formação a distância ou formação dentro da própria escola), ela se situa mais demoradamente numa posição crítica radical (como acontece na França, no caso das animações pedagógicas organizadas sob a direção dos inspetores, ou como acontece no Brasil, no caso dos dispositivos de formação a distância).

O uso desses novos manuais torna-se particularmente delicado. Eles se encontram, muitas vezes, fora do alcance dos alunos, pois o discurso didático tem tendência a eliminar a lição e o exercício. Na França, onde o movimento alcançou seu paroxismo, os livros didáticos transformaram-se em simples livros do mestre (o professor dispõe de três ou quatro manuais diferentes, nos quais ele seleciona uma seqüência por aqui, outra por ali), ou ainda em fichários que são fotocopiados e distribuídos para os alunos. Os manuais desaparecem, então, das pastas escolares e dão lugar aos classificadores/fichários, nos quais se amontoam, bem ou mal, as fichas mal fotocopiadas.

É possível uma renovação do manual escolar?

Numerosas razões nos levam a pensar que a crise do livro didático não é nem legítima nem necessária. Se existe um objetivo importante nas lutas que continuam a confrontar as diferentes categorias de formadores, pela conquista de sua posição no campo da formação, existe também um produto editorial, cujo mercado envolve grandes grupos financeiros, que consideram o livro didático como um produto central de sua produção, não estando, portanto, dispostos a concordar com seu desaparecimento. Enfim, começa a surgir, de forma cada vez mais clara, quais são os modelos pedagógicos (ou didáticos) sugeridos, e a escola não poderia deixar de funcionar sem instrumentos desse tipo. O professor polivalente da Escola Fundamental nunca será um especialista em tudo o que se deve ensinar, e não é desejável, para os alunos mais jovens, que ele seja substituído por uma equipe de professores especializados. Portanto, sempre haverá necessidade do apoio de instrumentos confiáveis. Se quisermos que o aluno do Ensino Fundamental conquiste sua autonomia na aprendizagem, ele precisa ser confrontado tanto com as informações escritas como com as informações orais que o professor lhe oferece. Finalmente, o *status* de professor (e as aprendizagens) conhece certamente uma nova evolução, que faz do adulto o mediador entre a criança e os conhecimentos, mais que o dispensador de saberes (pedagogia tradicional) ou mesmo o organizador da *mise-en-scène* da didática (pedagogia renovada). Assim, o manual pode (e deve) reencontrar suas novas funções. Ele pode (e deve), ao mesmo tempo, reencontrar seu lugar na formação.

Em contrapartida, é interessante notar que os editores, de alguma maneira, anteciparam essa evolução, inventando, nos anos 1980, nos momentos mais agudos de queda de suas vendas, um novo produto que não destinaram às escolas e aos professores, mas diretamente aos pais dos alunos (quer dizer, aos mais susceptíveis, dentre eles, de fazer esses investimentos, que no Brasil sabemos que representam as famílias que confiam seus filhos mais às escolas

particulares do que às escolas públicas). Essas publicações, que na França são chamadas de “para-escolares” e, a princípio, foram inventadas para a preparação para os grandes exames (*baccalauréat*, vestibular etc.), são constituídas de pequenos manuais previstos para um uso autônomo, sem a presença do professor. São publicações que oferecem o que há de essencial, em termos de conhecimentos que devem ser aceitos, mais alguns modelos de exercícios, acompanhados de suas correções, capazes de reconstruir um *savoir-faire* que poderia ter sido esquecido. Um autodidata pode utilizá-las sem nenhuma dificuldade. Os modelos pedagógicos aos quais obedecem são estritamente tradicionais: oferecem resumos a serem aprendidos, lições expositivas e exercícios de aplicação e terminam por um treinamento direto para os exames. De fato, por trás de sua característica arcaica (visando à conquista de um público de pais), escondem-se grandes qualidades, e são, muitas vezes, produzidos por excelentes especialistas da didática atual. Atualmente, os livros “para-escolares” são pontos de referência importantes para se repensar as funções dos manuais escolares.

Estes últimos devem ser, certamente, concebidos de formas diferentes, segundo seu destino: crianças na fase de alfabetização (1ª e 2ª séries no Brasil, 2º ciclo na França) ou crianças já alfabetizadas (3ª e 4ª séries no Brasil, 3º ciclo na França). Para os primeiros, o manual não pode ser utilizado de maneira autônoma, pois os alunos ainda não são leitores (ou bons leitores), portanto deve ser uma coletânea de materiais para aprendizagem. O procedimento didático pertence inteiramente ao professor, que deve ter aprendido, na sua formação, a dominar todas as sutilezas. Para o ensino da leitura, por exemplo, seria prudente separar, claramente, o que resulta da construção do princípio alfabético, e portanto, segundo E. Ferreiro, um trabalho de escrita próximo da resolução de problemas, daquilo que resulta da compreensão de textos, que, nessa etapa, se faz melhor oralmente (leitura de textos em voz alta, pelo professor, reformulação pelo aluno, debate sobre a interpretação em grupo etc.). Um manual não é necessário no primeiro caso. Álbuns de literatura de juventude são

mais adequados, no segundo caso, do que os manuais. Se, definitivamente, o manual ainda pode ser útil, uma vez construído o princípio alfabético, é para fornecer baterias de exercícios suscetíveis de conduzir o reconhecimento das palavras e de automatizá-lo (sabemos que isso supõe um material organizado em função da regularidade da representação fônica, da frequência das palavras etc.). Ainda não dispomos desse tipo de material.

Para os alunos maiores, que começam a saber ler de maneira autônoma, a relação com a escrita é diferente. Eles podem começar, utilmente, a descobrir que a escrita pode guiar a ação (numa seqüência de aprendizagem autônoma feita sobre uma ficha) ou, ainda, controlar a informação (seguida de uma seqüência de descobertas). Não se pode esquecer que, assim que estiverem na escola média, deverão, com frequência, realizar trabalhos sozinhos, com seus instrumentos de trabalho, e muitos deles não terão aprendido.

Isso certamente supõe uma dupla evolução da engenharia pedagógica. De um lado, ela deve aprender a fornecer ao aluno informação estruturada e organizada, suscetível de responder às questões que ele se coloca cada vez que está realizando um procedimento de pesquisa. Nesse sentido, é urgente sair da ilusão de que a criança inventa conhecimentos. Se ela os constrói, o que é diferente, é apoiando-se sobre os saberes que nossas culturas constituíram. Em síntese, a escola atualmente tem necessidade de livros didáticos que sejam pequenas enciclopédias de conhecimento dos programas, não como no passado, para aprendê-los de cor, mas para verificar, cada vez que for necessário, o que se acredita ter compreendido e aprendido. É preciso, sobretudo, não acreditar que os recursos da *web* poderão ser suficientes. É precisamente sua dispersão que dificulta a consulta na perspectiva de uma verificação. Se, por exemplo, em história, se deseja informações sobre a Inconfidência, é importante que se possa encontrar, em algumas páginas antes, no mesmo documento, os elementos econômicos e políticos no âmbito dos quais esse acontecimento se produziu, e em algumas páginas depois as conseqüências desses mesmos fenômenos sobre o

acontecimento considerado. Aqui, a continuidade é a regra. Nenhuma ligação de hipertexto permite reconstituí-la. O livro escolar, pelo seu didatismo, é insubstituível. Constatamos que são pouco numerosos os editores que aceitam essa perspectiva.

Um segundo aspecto do debate é o que se refere à seqüência didática. Ela deve se apoiar no livro didático ou deve refletir a arte e a habilidade do professor? Por muito tempo, pensou-se que a qualidade de um professor estava diretamente ligada à sua capacidade de construir seqüências didáticas particularmente sutis. Atualmente, sabemos que esse modelo foi herdado da pedagogia expositiva utilizada no segundo grau e contribui para reforçar o ensino frontal: fazer encadear as etapas sucessivas do procedimento dificulta, em grande parte, a diferenciação que seria capaz de recuperar o aluno em dificuldade. Na França, considera-se que esse tipo de pedagogia funciona sob a condição de se deixar de lado de 15% a 20% de uma turma (aqueles alunos que não construíram o que o procedimento lhes teria permitido construir, a cada etapa). A preocupação em conduzir bem o processo domina sempre a preocupação de não deixar nenhum aluno na beira do caminho.

Desde então, são numerosos os pedagogos que começam a pensar que a sutileza da progressão permite, certamente, levar muito mais longe os melhores alunos, mas contribui para aprofundar o fosso entre estes e aqueles que apresentam mais dificuldades. Na perspectiva a que se referem seguidamente os modelos de Vygotsky, se desejamos aumentar as interações de aprendizagem é importante liberar mais o professor das tarefas de condução de seqüência a fim de que conserve toda a liberdade necessária para acompanhar individualmente, nas tarefas em curso, os alunos que mais necessitam dele. Talvez seja conveniente substituir o uso, sempre um pouco vergonhoso, do manual pelo apoio decidido a tais alunos. Isso equivale a conceder ao aluno, dentro de um espírito de uma autodidaxia inteligente, a responsabilidade pela condução da seqüência e a reservar para o professor o monitoramento e o apoio de que a criança necessita. Assim sendo, podemos ver

aqui que, ao contrário da função enciclopédica, a função propriamente didática do manual poderia ser assumida pelas máquinas (tal como ela já o fez em numerosas seqüências não escolares de aprendizagem que se apóiam na simulação de situações-problema): o texto escrito em papel já não serve como o melhor apoio.

A formação deveria rapidamente extrair das colocações anteriores todas as conseqüências, desenvolvendo, muito mais do que ela o faz hoje em dia, as capacidades de interação dos professores (análise do erro, condução do diálogo didático entre o adulto e a criança, construção dialogada das representações asseguradas etc.).

O destaque concedido ao oral (e, portanto, ao diálogo didático) talvez nada mais seja do que a tomada de consciência sobre essa questão. Todavia, restará ainda um problema delicado a ser solucionado: evitar a possível disjunção entre aqueles que elaboram as seqüências didáticas (que poderiam vir a ser parte do pessoal que trabalha em editoras de publicações impressas ou *on-line*) e os especialistas em interação (os próprios professores). Esse é certamente o desafio ao qual as políticas educativas se arriscam a confrontar nos próximos anos. O livro didático, ou seus substitutos numéricos, será certamente um dos fatores em jogo em tal desafio.

O professor, o aluno e o livro didático oficial de Ciências: será que deveríamos renunciar ao livro didático?

Ralph Levinson

Instituto de Educação – Universidade de Londres – Inglaterra

Resumo

O presente documento destaca os problemas associados ao livro didático de Ciências e a relação entre o livro didático e o conhecimento científico. Os livros didáticos promovem um modelo de ciência empírico-indutivo, contrário aos procedimentos que seriam adotados por uma abordagem histórico-filosófica. Novos modelos para o ensino de Ciências são apresentados, em conjunto com as implicações para a relação entre o livro didático, ao aluno e ao professor.

Introdução

Desde que frequentei a escola, há mais de trinta anos, ocorreram mudanças surpreen-

dentes nos livros didáticos de Ciências. Os livros didáticos modernos utilizam três cores em vez de preto-e-branco; há mais quebras no texto e uma série de atividades; há fotografias coloridas modernas com jovens e breves legendas explicativas com perguntas, enquanto os antigos livros didáticos mostravam homens em casacos brancos por meio de um aparato complicado; há fotos de meninas e de moças no livro didático moderno; antes só havia fotos de homens – e isso quando mostravam pessoas; o livro didático moderno utiliza diagramas coloridos e uma série de imagens para ilustrar um conceito ou um fato; o livro didático antigo utilizava predominantemente textos; o livro didático moderno utiliza imagens e problemas contemporâneos; o livro didáti-

co antigo era muito mais abstrato; a linguagem do livro didático moderno é muito mais amigável para o leitor mais jovem.

No entanto, os livros didáticos modernos não são populares para George Nelson, diretor do projeto AAAS 2061. “Nossos alunos estão arrastando para casa textos pesados repletos de fatos desconexos, que não os educam nem os motivam.”

Os livros didáticos de Ciências para crianças das séries intermediárias foram considerados inadequados e crivados de erros. Esse fato provocou furor na imprensa dos Estados Unidos, no que se refere à educação científica de gerações futuras. Além de conterem conceitos errôneos e imprecisões, os livros estavam cheios de estratégias diversivas, tais como uma barra lateral em profissões referentes à confecção de jóias em um capítulo sobre metais, o que desviava a atenção das idéias centrais e era irrelevante. Os exercícios pediam às crianças para fazer coisas impossíveis ou que não tinham nenhuma ligação com o conteúdo da matéria (Raloff, 2001). A fonte do problema está localizada no currículo e nos roteiros dele decorrentes. As exigências dos roteiros eram expressas em termos de “fatos”, e os livros didáticos improvisavam para atender a esses fatos, por meio de uma abordagem transmissiva, carregada de conteúdo. As preocupações de Nelson encontram eco nas de outros educadores norte-americanos:

Os livros didáticos, de um jeito ou de outro, dominam o que os alunos aprendem. Eles definem o currículo e freqüentemente os fatos aprendidos, na maioria das matérias... e os professores valem-se deles para organizar aulas e estruturar a matéria. Mas o sistema atual de adoção do livro didático tem enchido nossas escolas de cavalos de Tróia – blocos de papel com capas brilhantes, cujas palavras emergem para entorpecer as mentes dos jovens de nossa nação e torná-los inimigos da aprendizagem (Graham Down, A. 1988).

Embora haja alguns bons livros didáticos no mercado, os editores são praticamente compelidos por políticas e práticas públicas a criar livros didáticos que confundem os alunos com

falsas ilações que os desorientam e desinformam, além de entediá-los profundamente com textos áridos e inúteis (Tyson-Bernstein, 1988).

O professor moderno utiliza o livro didático como um mecanismo para a instrução em sala de aula. Nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, entre 75% e 90% do tempo em sala de aula envolvem algum tipo de atividade com livro didático (Woodward, Elliot e outros, 1988).

A forma pela qual os livros didáticos são utilizados bem como o grau de autonomia de escolas e professores para escolhê-los variam de um país para outro. Nos Países Baixos, por exemplo, os livros didáticos de Matemática são produzidos comercialmente, e as escolas têm liberdade para selecioná-los, enquanto nos países da Orla do Pacífico a produção de livros didáticos é centralizada e está sujeita à aprovação do Ministro da Educação. Na Suíça, os textos oficiais devem ser empregados no primeiro e no segundo graus (Foxman, 1999). Independentemente do grau de controle político que orienta a produção e o emprego de livros didáticos, a tendência é a de que aumente o predomínio de livros didáticos nas salas de aula.

Na Inglaterra e no País de Gales, há um alto grau de colaboração entre as bancas examinadoras e as editoras para a produção de livros didáticos “oficiais”, que seguem os roteiros prescritos. Esses livros contêm mensagens implícitas sobre a natureza da matéria e o que pode ou não pode ser considerado correto (Jenkins, 1999). Nessas circunstâncias, o livro didático orienta o que é ensinado e a forma de ensinar (Yager, 1992). A despeito de todos os esforços técnicos e comerciais envolvidos em sua produção, como argumenta Yager, em Ciências o alto grau de utilização de livros didáticos não parece haver produzido bacharéis científica e tecnologicamente instruídos (Yager, 1983), conclusão endossada quase vinte anos mais tarde pelo Projeto 2061. Se o livro didático dirige a cobertura do conteúdo, esse fato contradiz o que se conhece da teoria construtivista, ou seja, que o conhecimento sobre o mundo é ativamente construído pela criança (Driver, 1983). Embora pesquisas tenham caracterizado os livros didáticos de Ci-

ências em termos de concepções errôneas (Cox, 1996), análises de gênero (Kearsey e Turner, 1999), apelo visual (Holliday, 1990), facilidade de leitura (Chiang-Soong e Yager, 1993) e representação de gênero (Bazler e Simonis, 1991), meu objetivo no presente artigo é demonstrar que:

1. a utilização excessiva de livros didáticos “desprofissionaliza” e desabilita o professor;
2. o trabalho com textos deve ser abordado na teoria e na prática em treinamentos que antecedem a profissionalização do professor e em seu desenvolvimento profissional;
3. os livros didáticos devem ser criados de forma a interagir com as idéias das crianças.

O livro didático como conhecimento organizado

Embora alguns livros didáticos sejam oficiais e seus autores sejam freqüentemente sinônimo de um corpo específico de conhecimento, os textos não são simplesmente sistemas de exposição de fatos. Esse conhecimento é selecionado e legitimado por autoridades e grupos de poder, e os livros didáticos participam do conhecimento organizado da sociedade (Apple e Christian-Smith, 1991). Os livros didáticos de Ciências envolvem três grupos com dimensões distintas de conhecimento – conhecimento científico, conhecimento científico adquirido na escola e conhecimento da vida/do mundo ou idéias das crianças (Koulaidis e Tsatsaroni, 1996).

Um modelo tradicional de transmissão de conhecimento veria o conhecimento como difuso e filtrante a partir da área dos especialistas, que é a comunidade de cientistas, dos professores para os alunos. Nesse modelo, o livro didático simplifica o conhecimento científico autêntico, de forma que os alunos possam recebê-lo adequadamente.

Se, por um lado, os livros didáticos podem ser publicados de acordo com esse modelo, por outro, há fatores problemáticos: a natureza da comunidade científica, a relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar e as idéias dos alunos. A comunidade científica não é uma entidade monolítica. Algumas áreas de

conhecimento podem ser tidas como aceitas, como, por exemplo, a teoria da seleção natural, a primeira e a segunda leis da termodinâmica ou a teoria atômica. Mas há discordâncias entre cientistas sobre outros aspectos do conhecimento, a exemplo de debates entre biólogos sobre a primazia da genética e sobre qual tipo de conhecimento deve ser priorizado.

Os livros didáticos são seletivos. A ciência escolar não é um processo de simplificação do conhecimento científico, mas, sim, como argumentam Koulaidis e Tsatsaroni, uma “reestruturação da área correspondente de conhecimento científico por meio de processos de re-contextualização” (Koulaidis e Tsatsaroni, 1996). A ciência escolar se diferencia do conhecimento científico e geralmente tem pouca relação com os procedimentos e as informações utilizados pelos cientistas.

Modelos de ciência

Um problema do modelo de ciência corrente que predomina nos livros didáticos é a promoção de um modelo de ciência empírico-indutiva, ou seja, as teorias surgem naturalmente por meio da análise de dados. Matthews critica, de forma mordaz, a maneira pela qual livros didáticos de Física, reconhecidos e amplamente utilizados, explicam a forma como Galileu criou as leis do movimento do pêndulo observando passivamente o movimento de um candelabro na igreja de Pisa.

Se a descoberta do movimento isocrônico do pêndulo foi tão simples quanto relata a história do livro didático, teremos problemas para explicar por que Oresme, Leonardo, Buridan, Benedetti e todos os demais estudiosos e observadores de pêndulos em movimento nos mundos ocidental e não-ocidental não perceberam o que se alega haver sido percebido por Galileu (Matthews, 1994).

A matemática, o experimento orientado pela matemática, a filosofia e a história constituíam aspectos interativos das conclusões a que Galileu chegou naquele lugar e naquele momento específicos.

Uma análise de 31 livros didáticos universitários de Química sobre o experimento de Millikan com a gota de óleo, na descoberta da unidade básica de carga elétrica, mostrou que aqueles livros não abordavam os aspectos históricos e filosóficos do experimento (Niaz, 2000). Nenhum dos livros didáticos relata a controvérsia entre Millikan e Ehrenhaft, na qual este levantou argumentos contra os dados de Millikan e sugeriu que a quantidade real de carga seria bem menor. Millikan ganhou o dia. Mas um estudo das anotações de Millikan mostrou que ele era, de fato, seletivo em relação aos dados que empregava. A teoria de Millikan foi comprovada e forneceu uma base crucial para trabalhos posteriores nessa área. A questão é que a teoria de Millikan se baseava amplamente na tradição de pesquisa que o cientista adotava, de modo que ele selecionou a evidência que melhor corroborava sua teoria. A teoria direcionou os dados. Os livros didáticos, entretanto, apresentam uma visão do método científico segundo a qual a teoria surge naturalmente dos dados (Wilkinson, 1999).

Outros estudos demonstram a forma pela qual os livros didáticos apresentam um relato historicamente idealista da ciência e sua relação com a tecnologia. Quando há evidência considerável para mostrar que a tecnologia é histórica e ontologicamente anterior à ciência, os livros didáticos assumem uma visão segundo a qual as teorias geradas por cientistas fornecem, de forma não problemática, uma base para os produtos tecnológicos (Gardner, 1999). Os relatos de descobertas científicas não levam em conta a heurística pessoal dos cientistas, suas suposições, e o contexto social, político e histórico no qual surgem as idéias.

Uma objeção a essa abordagem é o fato de que o envolvimento com o processo da descoberta científica é um fardo muito pesado para as crianças. Não podemos recriar todas as descobertas científicas em sala de aula e testar a prática e as teorias de cientistas altamente experientes. Conforme argumenta Millar, há princípios básicos na ciência que agora são aceitos, e seria inútil considerá-los inconsistentes (Millar, 1997). Mas há uma diferença entre apresentar a ciência como uma “retórica

de conclusões” (Yager, 1983) – na qual o aluno tem pouco ou nenhum envolvimento intelectual, contrariamente a um entendimento do desenvolvimento e da luta de idéias – e a natureza complexa e tentativa da ciência.

Enquanto escrevo este artigo, numa sexta-feira, 13 de julho, o rádio noticia a descoberta de um gene, o Apo-E, que aumenta o risco de doenças coronarianas em fumantes do sexo masculino. Nesse caso, o risco implica uma interação entre genes e o meio ambiente. Você pode ser portador de genes que indicam uma suscetibilidade acima do normal a uma doença, mas isso não quer dizer que você contrairá essa doença. Palavras como “risco” e “suscetibilidade” são cruciais, hoje, para o entendimento de debates sobre saúde pública e políticas científicas. Ainda assim, abra qualquer livro didático de Biologia e você verá diagramas e explicações que indicam uma relação direta entre os genes de uma doença, tal como fibrose cística, e a aquisição da doença. A relação entre gene e doença não é direta e pode ser mediada por outros genes e por uma série de fatores ambientais. Até mesmo um considerado livro didático do Reino Unido, que pretende “ampliar o entendimento dos alunos a fim de ajudá-los a desenvolver uma visão mais harmoniosa e madura de [...] importantes explicações científicas”, continua a apresentar essa relação direta entre gene e doença como algo não-problemático (Hunt e Millar, 2000). Se os currículos avaliarem os alunos em termos de fatos facilmente marcados, as escolas adquirirão aqueles livros didáticos que mais facilmente apoiarem essa finalidade. Não causa surpresa, portanto, o fato de que os livros didáticos raramente refletem questões contemporâneas ou modelos de como a ciência funciona.

Precisamos de mais evidências empíricas sobre o efeito dos livros didáticos nas imagens que as crianças fazem de um determinado assunto. Se os livros didáticos apresentarem uma imagem distorcida e enganosa da ciência e de outras matérias, será necessário explorar o papel do professor em relação ao livro didático. Em um primeiro momento, o papel do professor deve ser desacoplado daquele do livro didático,

e o aluno deverá ser reconceitualizado como um construtor ativo de conhecimento, em vez de um receptor de informações transmitidas.

Novas relações entre o professor e o livro didático

Um começo seria transformar as aulas, particularmente as aulas de Ciências. O aluno passaria a ser o intérprete de idéias e não o receptor de informações.

A solução é deixar de considerar as aulas de Ciências como o estudo da natureza. A ciência em si pode ser um estudo da natureza, mas as aulas de Ciências deveriam ser o estudo do que as pessoas disseram e pensaram sobre a natureza. O principal objeto da atividade interpretativa deveria ser não o circuito em si, mas o que alguém falou sobre o circuito; não os eventos no tubo de ensaio apenas, mas a forma pela qual alguém fala sobre esses eventos... As aulas de Ciências deveriam ser o estudo de significados criados por seres humanos (Sutton, 1992: 72).

Nesse cenário, os alunos interpretam e avaliam idéias, mas não se pode esperar que recriem ou elaborem teorias por si sós, um dos problemas heurísticos na inovadora Ciência Nuffield da década de 1960. Em vez de processar fatos para fins de avaliação, os alunos se tornam intérpretes do fato e se envolvem com a narrativa independentemente da fonte – quer escrita ou oral, em palavras ou imagens – e comparam essa narrativa à sua própria versão da realidade.

O trabalho prático poderá pedir aos alunos que testem as discrepâncias entre interpretações, tal como o relato original e interessante de Boyle sobre a compressibilidade dos gases, e relacionar esse relato com as explicações dos próprios alunos sobre a compressão de uma seringa de ar e o teste da Lei de Boyle (Sutton, 1992). Um outro exercício poderá pedir aos alunos que reescrevam uma brochura explicando as vantagens e os riscos de um tratamento com raios X para pacientes hospitalizados. O papel do professor é criar o cenário da narrativa e utilizá-lo para estabelecer uma

ponte – ou mesmo levantar problemas – entre as concepções do aluno e as concepções da ciência.

O livro didático torna-se um recurso para que o professor contextualize – e não lidere – o tópico, e pode ser utilizado para apresentar uma versão condensada e oficial dos “fatos”, mais ou menos nos moldes dos livros didáticos tradicionais. O livro didático seria complementado por material de fonte – como, por exemplo, breves relatos de cientistas como Faraday, Millikan, Darwin; notícias de jornal; trechos de vídeos; notícias de rádio; extratos de grupos de campanha; e até mesmo relatórios científicos – nos quais os alunos pudessem colocar perguntas, como: “O que diz o relatório? Qual a conclusão? Qual a evidência da conclusão?” Recursos como o Satis (Reino Unido), o Plon (Países Baixos) e o Ciência e Tecnologia para Todos (Israel) possuem esses elementos básicos.

Os livros didáticos, obviamente, podem constituir material de fonte para que os alunos sejam encorajados a avaliar qualquer livro didático da forma como avaliam qualquer outro material de fonte. Na realidade, os professores deveriam avaliar os livros didáticos da mesma forma.

Stinner identificou três tipos de conhecimento que os livros didáticos não abordam: as pré-concepções dos alunos, a imagem contemporânea da natureza da ciência e as diferentes conexões entre ciência, tecnologia e sociedade (Stinner, 1995). Ao defender um novo papel para o livro didático, Stinner propõe uma forma coerente com um modelo que concebeu para professores em formação. Nesse modelo, o professor deve auxiliar o aluno a estabelecer conexões entre três planos de atividade cognitiva: os planos da lógica, da evidência e da psicologia (LEP). O plano da lógica compõe-se de leis, princípios, modelos, teorias e fatos; o plano da evidência é a evidência ou o raciocínio que apóia o plano da lógica; e, finalmente, temos o plano da psicologia, que implica a ação sobre o conhecimento anterior dos alunos, a apresentação do conceito de tal forma que satisfaça as condições necessárias de inteligibilidade, plausibilidade e utilidade.

Sugere-se que os livros didáticos corroborem o modelo LEP, no sentido de que a história do texto associe conceitos à evidência mostrada na história e na filosofia da ciência, de forma fluida e natural. O formato e o estilo do livro didático tornam-se uma história em lugar da subdivisão em discretos capítulos (Stinner, 1995).

Outra abordagem, coerente com os dois exemplos anteriores, seria fornecer um texto que auxiliasse as crianças a entender o mundo natural e material por meio de tarefas simples, porém envolventes, que as encorajem a associar a evidência às explicações adjacentes. Os critérios para esse tipo de texto incluem a exposição para o professor, em linguagem simples e clara, das metas de cada unidade, das concepções errôneas que os alunos provavelmente trarão para o tópico, da forma pela qual essas concepções errôneas devem ser sistematicamente abordadas, além do fornecimento de exemplos de fenômenos cotidianos que façam parte da vida das crianças – o que acontece com o ar que é bombeado no pneu de uma bicicleta e para onde vai a água quando as roupas molhadas são colocadas para secar em um varal (Budiansky, 2001). O problema dos exemplos citados é que o professor, e não o livro didático, é imprescindível para expor as evidências e orientar os alunos na conquista dos objetivos.

Conclusão

Até o momento, o que se viu foi um quadro bastante pessimista do papel do livro didático: impreciso, irrealista, transmissivo, autoritário, capcioso. Mas não seria correto renunciar a ele e sugerir que esse quadro seja universal ou, ainda, que essas características sejam comuns a todos os livros didáticos. Professores e alunos ainda necessitam de uma fonte de informações prontamente disponível e portátil.

Se, por um lado, há excelentes livros didáticos para alunos, por outro, o problema é a utilização excessiva desses livros pelos professores. Uma solução para corrigir as concepções errôneas e as imprecisões contidas nos livros

didáticos seria atribuir um papel de maior relevância aos cientistas na redação desses livros (Raloff, 2001). O livro didático poderia, assim, tornar-se uma fonte confiável de informações, utilizado pelo professor para seus próprios objetivos pedagógicos. Cientistas e professores poderiam trabalhar em conjunto na redação de textos, combinando conhecimento científico contemporâneo e precisão com o discernimento dos métodos de ensino atuais. Haveria inevitavelmente tensões, mas ambas as partes poderiam começar a aprender uma com a outra, fato que, por si só, poderia transformar a autoria de futuros livros didáticos e a natureza do currículo escolar.

Os dois primeiros modelos apresentados no presente artigo – os alunos como intérpretes e o LEP – têm como objetivo aprimorar o pensamento crítico do aluno, enquanto o terceiro modelo assegura ao aluno, por meio de experiências apropriadas, a orientação de que ele necessita para extrair algum sentido dos conceitos científicos dominantes. No primeiro modelo, o papel do livro didático seria fornecer os antecedentes científicos, e é nesse ponto que o insumo de cientistas profissionais poderia ser importante. O livro didático torna-se uma referência e não um guia. Meu problema em considerar o livro didático um complemento do modelo LEP reside no fato de que essa abordagem é um convite para que o livro didático desempenhe um papel mais dominante, levando, assim, os professores a utilizá-lo excessivamente. O terceiro modelo poderia ser interpretado como um guia do professor, uma fonte de idéias, e não algo para ser colocado na frente dos alunos como um texto oficial e definitivo.

É interessante observar que o Projeto 2061 não detectou tantos problemas no que se refere aos livros didáticos para alunos acima de 16 anos. A necessidade de volumes mais concisos nessa etapa, com informações mais factuais, é questionável. Para crianças na faixa etária de 12 a 16 anos, entretanto, poderia haver mais ênfase sobre o pensamento científico, o entendimento da natureza da ciência, suas limitações, a formação da base para decisores potenciais, bem como para aqueles

alunos que pretendem se especializar na área científica. Um exemplo recente e excelente dessa abordagem é o livro “Ciência para entendimento pelo público” (*Science for public understanding*, de Hunt e Millar, 2000), uma vez que define as questões sociais e fornece a ciência substantiva para informar os debates.

O treinamento na fase de formação dos professores e o desenvolvimento profissional continuado devem corroborar uma relação de transformação entre o professor e o livro didático, na qual o professor assumiria um papel mais autônomo. O professor, entretanto, ainda necessita de material de apoio e deve atender às exigências da escola, dos alunos e da comunidade, de forma que há uma oportunidade para que professores e cientistas comecem a produzir esse material para atender às necessidades locais e às preferências de aprendizagem. O ambiente local, por exemplo, é um recurso científico importante, e o conhecimento sobre o mesmo poderia ser integrado a novos textos. A diversidade de livros didáticos constitui uma opção e permite às escolas selecionar aqueles que melhor atendam às suas necessidades.

Bibliografia

- APPLE, M.; CHRISTIAN-SMITH, L. *The politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991. p. 1-21.
- BAZLER, J.; D. SIMONIS. Are high school chemistry textbooks gender fair?. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (4): 353-62, 1991.
- BUDIANSKY, S. The trouble with textbooks. *Prism*, 2001.
- CHIANG-SOONG, B.; YAGER, R.. Readability levels of the science textbooks most used in secondary schools. *School of Science and Mathematics* 93 (1): 24-7, 1993.
- COX, R. Is it naïve to expect school science books to be accurate? *School Science Review*, 78 (282): 23-31, 1996.
- DRIVER, R. *The pupil as scientist?* Milton Keynes: Open University Press, 1983.
- FOXMAN, D. *Mathematics textbooks across the world: some evidence from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Slough: National Foundation for Educational Research, 1999.
- GARDNER, P. The representation of science-technology relationships in Canadian physics textbooks. *International Journal of Science Education*, 21 (3): 329-347, 1999.
- HOLLIDAY, W. Textbook illustrations; fact or filler? *Science Teacher*, 57 (9): 27-29, 1990.
- HUNT, A.; MILLAR, R. (Eds.). *Science for public understanding*. Oxford: Heinemann, 2000.
- JENKINS, E. School textbooks – an official course? *Education in Chemistry* 36 (5): 140, 1999.
- KEARSEY, J.; TURNER, S. Evaluating textbooks: the role of genre analysis. *Research in Science and Technological Education*, 17 (1): 35-43, 1999.
- KOULAIDIS, V.; TSATSARONI, A. A pedagogical analysis of science textbooks: how can we proceed?. *Research in Science Education*, 26 (1): 55-71, 1996.
- MATTHEWS, M. *Science teaching*. New York: Routledge, 1994.
- MILLAR, R. Science education for democracy. In: LEVINSON, R.; THOMAS, J. *Science today: Problem or crisis?* London/New York: Routledge, 1997, p. 87-101.
- NAIAZ, M. The oil drop experiment: a rational reconstruction of the Millikan-Ehrenhaft controversy and its implications for chemistry textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (5): 480-508, 2000.
- RALOFF, J. Errant texts: why some schools may not want to go by the book. *Science News*, 159 (11), 2001.
- STINNER, A. Science textbooks: their present role and future form. In: GLYNN, S., DUIT, R. *Learning science in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- SUTTON, C. *Words, science and learning*. Open University Press, 1992.
- TYSON-BERNSTEIN, H. *A conspiracy of good intentions: America's textbook fiasco*. Washington, D.C.: The Council for Basic Education, 1988.
- WILKINSON, J. A quantitative analysis of physics textbooks for scientific literacy themes. *Research in Science Education*, 29 (3): 385-99, 1999.
- WOODWARD, A.; ELLIOTT, D. et al. *Textbooks in school and society: an annotated bibliography and guide to research*. New York: Garland Publishing Inc., 1988.
- YAGER, R. The importance of terminology in teaching K-12 science. *Journal of Research in Science Teaching*, 20: 577-588, 1983.
- _____. Viewpoint: what we did not learn from the 60's about science curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 29: 905-910, 1992.

O que é um livro didático hoje?

Luz Philippi

Fundación Chile – Santiago – Chile

Um *dispositivo de mudança nas práticas pedagógicas*, um tradutor das propostas curriculares (Johnsen, 1996).

Um *transformador da relação pedagógica*, permitindo independência do estudante em relação ao professor. Uma perspectiva alternativa para se ter acesso aos conteúdos curriculares (uma interpretação e seleção dos autores) (Apple, 1990; Bernstein, 1985).

Um “[...] *instrumento de poder*. Orientados para espíritos jovens ainda manipuláveis e necessariamente pouco críticos [...] garantem em relação à palavra do professor [...] poderosas ferramentas de unificação – e até de uniformização – nacional, lingüística, cultural e ideológica” (Chopin, 1994).

Um “[...] *instrumento barato e mais amplamente acessível* para a transferência de conhecimentos e competências. Fator-chave no melhoramento da aprendizagem [...]” (Unesco, 1995).

Um material que não apenas concentra os planos de estudo vigentes, mas também consegue, muitas vezes, melhorar a *qualidade das aulas*, graças à sua didática e à estrutura de ordem escolhida pelos autores (Bamberger e Boyer, 1998).

É, necessariamente, *seleção e interpretação* dos autores de temas determinados.

Quando os textos escolares se tornaram necessários? Breve visão histórica

Pré-História

Na Pré-História, a educação, como a entendemos hoje, provavelmente ocorria por imitação direta, pela manipulação de utensílios, pelo exercício ou pelo costume. Ela estava muito relacionada à sobrevivência e a ações cotidianas necessárias. Dela, provavelmente participavam

crianças, jovens e adultos segundo a necessidade ou o que precisava ser feito.

Idade Antiga

Na Idade Antiga, a educação continuou, por um lado, ocorrendo como vinha ocorrendo havia anos: por imitação, experiência e exercitação, até que se inventou a escrita. Qualquer forma de escrita inventada reflete a necessidade de se registrar a história oral. Para tanto, foram utilizados diversas formas e vários suportes (pedras, pergaminhos, madeira, barro, peles). Podemos pensar que essa necessidade surgiu da consciência da morte que a espécie humana possui e, diante desse fato inevitável, a necessidade de registrar, transmitir, ensinar, educar é uma forma garantida de criar a continuidade cultural (Sünkel, 1981). Um exemplo disso foi a enorme Biblioteca de Alexandria.

Os primeiros “livros didáticos” foram criados para recolher e registrar os ensinamentos dos grandes professores e passá-los aos estudantes, que hoje seriam os universitários (Venegas, 1993). Essa é a função que diferencia um texto qualquer de um livro didático. Seu objetivo implícito e explícito é o de ensinar e não apenas registrar, e tudo o que se escreve e desenha nele tem o mesmo objetivo (naquele tempo, eram quase sempre exemplares únicos). Só os grandes professores tinham acesso a esses textos, e somente uma pequena elite de estudantes tinha acesso à educação.

Mais tarde, Sócrates introduziu uma noção de ensino por meio do intercâmbio de idéias, que obrigou os estudantes a refletir e questionar, e não apenas escutar, aceitar e repetir.

Idade Média

Na Idade Média, os mosteiros ficaram encarregados de recompilar e reescrever os conhecimentos adquiridos pelos homens, até então, para

conservá-los e transmiti-los à humanidade. No final desse período, os professores das emergentes universidades utilizavam esses textos como base para seus cursos, e os estudantes tomavam notas em pergaminhos que passavam a ser seus “livros”. “Leitura, repetição e discussão” era o lema das universidades desse período (Venegas, 1993).

Nas associações, por sua vez, os professores ensinavam ofícios a seus discípulos pela imitação, pela exercitação e pela repetição, até que os orientandos desenvolvessem a experiência necessária. As crianças só recebiam a educação que suas famílias lhes pudessem passar. Um filho de cavaleiro aprendia as artes da cavalaria, e um filho de camponês aprendia a semear e a colher.

Renascimento

No século XV, começaram a surgir as primeiras escolas para meninos e meninas, sob a forma de instituições privadas dirigidas pela Igreja, cujo principal objetivo era formar bons cristãos. O latim era a língua dessa educação reservada a uma elite que, já um pouco maior, se reunia nas portas das igrejas ou em praças públicas para escutar, dialogar e aprender (Brunner, 2000).

Persistia o sistema de educação metódica centrada na memorização e no método da repetição e do diálogo. O professor era o principal informante. Ele “sabia”, tinha acesso ao conhecimento disponível nos textos antigos e em bancos de dados de registros. A palavra oral imperava como principal transmissora do conhecimento. Existia uma “comunicação linear” da mente do professor até a do estudante. Os textos ainda eram objetos de luxo, aos quais pouquíssimos tinham acesso.

No final do Renascimento, a educação se aproximou do conhecimento a partir da experiência sensorial, sem abrir mão da prática da memorização.

Revolução Industrial

A invenção da *imprensa* (1453) e seu rápido desenvolvimento desencadearam uma “cultura do impresso”. O acesso ao “conhecimento” democratizou-se. As palavras fixadas no papel geraram respeito e uma certa objetividade, dando mais tempo para a reflexão e a interpretação, permi-

tindo que se tomasse distância em relação ao escritor (o escrito é mais duradouro que o oral).

A exclusividade do latim cedeu espaço ao uso de idiomas locais, permitindo a instalação de um processo de ensino padronizado. Como não podia deixar de ser, as metodologias de ensino mudaram. O ensino para a elite *versus* o ensino para as massas. A multiplicação de exemplares de textos idênticos, ao alcance dos estudantes, foi uma verdadeira revolução.

O objetivo principal foi a alfabetização e o ensino de conteúdos específicos. Não se premiava a criatividade ou a iniciativa pessoal (como ainda acontece hoje em dia em muitos casos), e sim a exatidão. Atividades próprias dos postos de trabalho de professores começaram a ser exercitadas. Edifícios especiais foram construídos para esse fim, coordenados por autoridades centrais. Os “professores” formaram um corpo profissional de docentes, de funcionários públicos (Brunner, 2000).

O conhecimento era considerado limitado e relativamente estável, e seus principais suportes eram a palavra magistral e o texto escrito em preto-e-branco (que plasmava as “verdades” e a informação existente, ou parte dela). As escolas eram o lugar onde se tinha acesso ao conhecimento, e sua eficácia de educar era aferida por meio de exames (o conhecimento era um corpo hierarquizado de conceitos, e a avaliação era feita por meio de provas padronizadas). A educação era o meio principal para se ter acesso a trabalhos remunerados.

Em meados do século XVII, Juan Amos Comenio, didata checo, escreveu e projetou o primeiro livro didático em latim, 100% concebido para ser utilizado na sala de aula: o *Orbis Pictus*. O texto baseava-se em imagens, com uma espécie de alfabeto para cada elemento ilustrado. A idéia era promover uma instrução viva do latim. A introdução das imagens constituía uma novidade, mas não era a primeira vez que elas eram usadas. Quase sempre, os registros da história eram acompanhados de ilustrações de algum tipo, ainda que isoladas, principalmente se o texto fosse didático.

Até o século XIX, foram usadas lousas em vez de cadernos, e os textos escolares eram lidos e relidos até que seu conteúdo fosse memorizado. O número de atividades era muito limitado.

Século XX

Década de 1980

O fortalecimento da educação baseou-se na compreensão da leitura. O *que, quem e quando* foram perguntas centrais no ensino. A memória ainda era muito importante, mas existiam outras didáticas e meios que acompanhavam o ensino e a aprendizagem. Nos textos escolares, o desenho, o projeto gráfico, as ilustrações e as cores tornaram-se mais importantes. Seus editores procuravam torná-los atraentes e bonitos. As ilustrações, o projeto gráfico e as fotografias reproduziam ou apoiavam a informação escrita ou, em alguns casos, substituíam-na. Presumia-se que o estudante podia raciocinar e refletir sobre seu próprio processo de pensamento. Houve preocupação com a interpretação e o entendimento dos estudantes (Philippi e Muñoz, 2000).

Décadas de 1990/2000

Atribuiu-se prioridade ao desenvolvimento dos processos cognitivos e ao envolvimento afetivo dos estudantes na aprendizagem. Partiu-se para o desenvolvimento de habilidades do pensamento superior. O *por quê* e o *como* cresceram em importância e foram plasmados em novos materiais didáticos, nos quais o “visual” se tornou cada vez mais importante, bem como a interação com o estudante e dele com os conhecimentos, as descobertas e os processos cognitivos. A metodologia de ensino e os textos mudaram. Eles deveriam refletir uma interatividade (relativa), oferecer atividades de reforço ao estudante e meios para ele exercitar o que aprendeu e, na maior medida possível, questionar, para obrigá-lo a raciocinar por conta própria etc. No final da década, fala-se de inteligências múltiplas: o conhecimento é um produto cultural que pode ser aprendido a partir de diferentes inteligências, o que incide no tipo de metodologia escolhida para transmiti-lo e proporciona possibilidades de aproximação do conhecimento a um número maior de estudantes.

O livro didático, a biblioteca, o laboratório e, em menor medida, os meios tecnológicos passam a ser os pilares centrais da educação.

As novas tecnologias da informação e da comunicação do século XXI apresentam-se como “processos a serem desenvolvidos” (o usuário pode assumir o controle e produzir novos bens, serviços educacionais e aplicativos) e não como “ferramentas para serem aplicadas”. Isso acontece num contexto de globalização que reorganiza o espaço e acelera a circulação e a comunicação de bens e serviços, pessoas, investimentos, idéias, valores e tecnologias, o que pressupõe uma maior compenetração intercultural e um mercado global e permanente de mensagens apoiadas em meios audiovisuais (Brunner, 2000).

O conhecimento existente atualmente é *ilimitado e instável* – expande-se, renova-se e especializa-se diariamente. São fluxos de informações que aumentam a cada hora. É necessário dedicar mais tempo para *processar informações* do que para obtê-las. Essas novas condições mudam as formas de produzir e utilizar os conhecimentos, que se tornaram acessíveis a um número crescente de pessoas, criando-se, assim, uma gama impensada de diversidades e combinações. Trata-se uma cultura plástica, em constante transformação. Supera-se o espaço e comprime-se o tempo (Castells). Tanto a escola como os locais de trabalho precisam *aprender e ensinar* num ambiente caracterizado pelo fluxo constante, ininterrupto, de informações.

A escola perde sua primazia como único canal de contato com o conhecimento e a informação. Essa primazia passa a ser compartilhada com muitos outros meios. A informação e a aprendizagem estão distribuídas. O contexto e onde encontrá-las se tornam mais importante do que obtê-las. Os textos não são os únicos a manter o objetivo do ensino. Surgem novos suportes com o mesmo fim.

Para que os jovens de hoje se desenvolvam competitivamente na sociedade que lhes caberá construir, eles deverão aprender a viver na mudança, a administrar a incerteza, a pensar em sistemas, a experimentar, a desenvolver-se com autonomia, a trabalhar em bases colaborativas, a usar seus próprios critérios em decisões rápidas, a desenvolver e a aplicar seus valores. Eles estão imersos em mundos de códigos de inter-

câmbio de informações que diferem substancialmente dos da geração anterior. Grandes volumes de mensagens são transmitidos por vídeos, gráficos, Internet (hipertexto, *chat*, correio eletrônico), tevê a cabo, telefonia móvel, videoconferências, pôsteres, histórias em quadrinhos etc. Palavra e imagem combinam-se fortemente. O *zapping* (navegação rápida) é a forma mais freqüente de leitura atualmente, em diferentes suportes, e a formação de redes ou comunidades virtuais, para os que têm acesso à tecnologia necessária, é uma forma cada vez mais comum de agrupamento.

Os indivíduos devem se preparar para um mundo que lhes obriga a usar suas habilidades e seus produtos (bens e serviços) universalmente. No mundo atual, precisamos estar preparados para ser permanentemente comparados com nossos pares e cotejados contra padrões internacionais, para responder com agilidade e solvência às demandas do mercado, para nos manter atualizados, para compreender as inter-relações com outros elementos, para criar novas competências etc. (Hojman e Philippi, 2000).

Como se ensina nesse contexto?

A escola deve ensinar novas competências e habilidades e conectar-se ao mundo tecnológico de nossos dias e às novas exigências do mundo do trabalho. Para tanto, e para formar estudantes que construam ativamente uma compreensão do mundo que os rodeia, são necessários grupos docentes que aceitem uma mudança do papel de “entregadores” (ou administradores) da informação para o de facilitadores e guias para o conhecimento. Os professores devem ser articuladores das habilidades e dos conhecimentos que os estudantes têm de desenvolver. Devem suscitar a curiosidade e estimular a capacidade de pesquisa, valorizando diferenças individuais. Isso implica a necessidade de atualização permanente e ensinamentos mais flexíveis, apoiados em materiais didáticos impressos, digitais ou virtuais, com novas características.

Como devem ser os textos escolares hoje, pensando no amanhã?

Apesar da informação assinalada na seção anterior, nossos países latino-americanos acabam de lançar novas reformas educacionais, que levam em consideração as novas tecnologias a serviço da Educação. No entanto, esses meios repetem ou acentuam as diferenças econômicas e de estratos sociais, embora o acesso às informações na Internet seja mais barato e democrático quando se dispõe dos equipamentos adequados!

Estamos, sem dúvida alguma, diante de uma forte transição entre o que os mercados nacionais e internacionais exigem para incorporar forças de trabalho e nossos tradicionais métodos de ensino, nos quais o docente continua sendo a figura principal, a figura que tem o acesso ao conhecimento, que entrega gradualmente a seus estudantes. Se somarmos a isso o fato de que existem diferentes idiomas dentro dos mesmos países, e muitas vezes problemas de acessibilidade, devemos pensar em termos de materiais que possibilitem nossa adaptação a períodos de transição. (No que se refere aos textos escolares, deveríamos traçar uma distinção entre o que é necessário nos primeiros quatro anos da educação básica e no restante dos anos escolares. Os argumentos apresentados adiante deixam de lado esses quatro primeiros anos.)

Os textos ou os materiais didáticos para esses períodos de transição poderiam considerar, pelo menos, os seguintes aspectos:

- Ter flexibilidade suficiente para serem úteis às realidades de diferentes regiões e às diferentes realidades observadas no interior das salas de aula (estudantes superdotados, por exemplo).
- Ater-se ao currículo nacional, mas tendo presente o currículo oculto da região destinatária.
- Apresentar, na maior medida possível, os conteúdos aplicados às realidades concretas dos destinatários.
- Caracterizar-se pela amabilidade, para gerar receptividade, e não rejeição.
- Servir de apoio para uma aprendizagem autônoma dos estudantes.

- Ser instrumento de trabalho e consulta, considerando a falta de bibliotecas públicas atualizadas, laboratórios, textos nos lares, bibliotecas escolares com suficiente número de exemplares etc.
- Ter uma estrutura e uma proposta gráfica a serviço do pedagógico e referências para uma rápida e adequada localização de trechos específicos dentro do texto.
- Apresentar atividades diferenciadas por grau de dificuldade e por trabalho individual ou grupal.
- Oferecer diferentes tipos de auto-avaliação.
- Não ser fechados, e sim servir de plataforma para a abertura de portas para outros conhecimentos ou para o aprofundamento dos conhecimentos que apresentam (deveriam apresentar bibliografias impressas e digitais, por exemplo).
- Velar pela qualidade e pela atualidade dos conhecimentos apresentados e pela profundidade de seu tratamento, não pela quantidade.
- Ter um texto, ou manual do professor, com material complementar, aprofundamento teórico, diferentes metodologias, bibliografias etc. Material para autocapacitação e atualização permanentes.

Sabe-se, principalmente em cursos superiores nas escolas, que os livros didáticos entregues pelo Estado ou comprados no mercado não satisfazem plenamente a cada professor em sua forma de apresentar as matérias e na seleção feita pelo autor, razão pela qual são subutilizados e materiais valiosos são perdidos. Os livros didáticos devem dar espaço para que os docentes incorporem sua valiosa experiência, materiais escolhidos e já testados, adequações às diferentes realidades de cada turma etc. Ainda não se pode pensar em textos absolutamente auto-suficientes para os estudantes, que dispensem a orientação, pelo menos de vez em quando, do docente.

Talvez uma das formas mais adequadas para alcançarmos os objetivos assinalados anteriormente seja pensarmos em textos “modulares”, textos que tenham uma coluna vertebral sólida e mais tradicional nos conhecimentos apresentados (que até podem ser capítulos separados), e vários “fascículos” que abordem diversos temas a partir de outras perspectivas e com diferentes alternativas metodológicas, de maneira que o docente possa escolher quais delas mais se adaptariam à sua si-

tuação de trabalho. Dessa maneira, o docente teria a oportunidade de fazer uma seleção que não esteja necessariamente correlacionada à ordem escolhida pelo autor e possa ser facilmente complementada por outros materiais elaborados ou escolhidos por ele, sejam materiais impressos ou digitais. Um texto não pode, por si só, satisfazer a toda a demanda existente.

Como alcançar esses objetivos?

Políticas internacionais para livros didáticos

Segundo Chopin, podemos distinguir pelo menos quatro modalidades de políticas internacionais para a aquisição de livros didáticos:

Edição do Estado: implica uma censura *a priori* da produção de livros didáticos, já que o único livro permitido para uso por docentes é o livro “oficial”. O Estado exerce um monopólio sobre a concepção, a redação e, às vezes, a edição, a impressão e a distribuição dos materiais.

Produção privada com “autorização” estatal: o setor privado produz os livros, mas o poder político se reserva a prerrogativa de só permitir sua utilização nas escolas mediante autorização prévia.

Produção livre: o mercado produz livros didáticos livremente e os apresenta aos docentes para que eles escolham. Os professores recebem uma subvenção do Estado para comprá-los. O Estado, no entanto, aplica alguns mecanismos prévios de controle e avaliação e impõe normas mínimas. A possibilidade de comercialização depende dessas avaliações e, por essa razão, as empresas se adaptam a elas. Esse mecanismo exige docentes com graus de formação e atualização adequados para a aplicação de critérios consistentes no momento da seleção, sem reproduzir velhos esquemas.

Sistemas híbridos de produção: o mercado e o Estado produzem livros didáticos que oferecem aos docentes. No entanto, todos passam por determinada avaliação estatal que os classifica e torna explícita a avaliação. Os encarregados pela escolha conhecem a qualidade e o nível do material que estão escolhendo.

O Estado é responsável pela qualidade e pela equidade da educação, principalmente em nossos países. Seu dever, então, é velar pela qualidade, pela adequação e pelo uso do que chega às mãos de docentes e estudantes, sobretudo, como já mencionado, se o livro em questão for o único material de apoio que o docente, o estudante e as famílias de ambos terão em suas mãos (ainda que por um período de transição). Para conseguir que isso seja feito adequadamente e por se tratar de um tema sensível e importante, propomos a continuação de uma série de perguntas que o Estado se deveria fazer, uma vez que decida adquirir livros didáticos. As respostas para essas perguntas serão analisadas durante a apresentação a ser feita no Congresso.

Proposta

Aquisição. Decisões políticas e econômicas. O que se adquire? / Para quem? / Características do produto / Tipo de licitação

Seleção. Avaliação. Como se avalia? / Quem avalia? / O que se avalia? / Quantas vezes se avalia?

Compra. Como se adquire o produto?

Distribuição. Como se distribui? / Com que frequência se distribui? / Quem recebe?

Instalação. Como se transporta? / Como se incentiva e garante o uso? / Como montar um sistema de acompanhamento e avaliação?

Bibliografia

- ARANCIBIA, V.; ALVAREZ, M. *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Psykhe, v. 3, nº 3, p. 131-4, 1994.
- AMSTRONG, T. *7 kinds of smart: identifying and developing your many intelligences*. New York: Plume Penguin Group, 1993.
- AVILA, A. Los usos reconocidos de los textos de matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 1, nº 2, p. 314-42, 1996.
- ANDRADE, S. J.; SCHEDIN, M. G.; BONILLA, E. *Métodos cualitativos para la evaluación de programas*. Watertown: The Phatfinder Fund, 1987.
- BAMBERGER, R. *Review of the International Research Results on Evaluation and Development of Textbooks*. Research Project of The Institute of Textbook Research and Advancement of Learning. Wien, Áustria, 1999.
- _____. (Org.). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Alemanha: OBV, Pädagogischer, 1998.
- BALLANCA, J.; CHAPMAN, C.; SWARTZ, E. *Multiple intelligences for multiple assessments*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing, 1994.
- BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ediciones, 1985.
- BUZAN, T. *Use both sides of your brain*. New York: E. P. Dutton, 1983.
- CAINE, R. N.; CAINE, G. *Making connections: teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.
- CAMPBELL, L.; DICKINDON, L. *Teaching and learning through multiple intelligence*. Tucson: Zephyr Press, 1992.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS. *El futuro en riesgo*. Nuestros lectores escolares. Santiago, Chile; 1997.
- CHOPPIN, A. *Aspect of design*. Educational Research Workshop on History and Social Studies. Methodology of Textbook Analysis. Council for Cultur Co-Operation. Council of Europe: Braunschweig, 1990.
- _____. Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier Pérez; RADKAU, Verena (Orgs.). *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la Historia. Puebla, México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1994.
- COX, C. El Estado, el mercado y la educación de los 90. *Educación en Chile: un desafío de calidad*. Santiago, Chile: Enersis, 1996.
- _____. *Nuevo curriculum*. Respuestas a requerimientos del futuro. Pivote de la reforma. Documento interno do Ministério da Educação do Chile, 1999.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (Org.). *La reforma educacional chilena*. Chile, Ministerio de Educación Editorial Popular: Madrid, 1999.
- GARDNER, H. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1997.
- HOCHULI, J. *Bücher machen*. Alemanha: Agfa Compugraphic, 1998.
- HOJMAN, R.; PHILIPPI, L. (Org.) *Nuevos textos de estudio para la educación Media*. Documento Interno del Ministerio de Educación de Chile, 2002.
- _____. *Reflexiones para elaborar una política sobre textos de estudio*. Ministerio de Educación de Chile. Documento para circulación, 1999.
- JENSEN, E. *The learning brain*. Del Mar, CA: Turning Point of Teachers, 1994.
- OCHOA, J. *Textos escolares: un saber recortado*. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación. Cide, Santiago do Chile, 1990.

- PAREL. *National helpdesk for intercultural learning materials. A Guidline.* (ed.) Lies Sercu: Holanda, 1999.
- PEÑA BORRERO, L. *La calidad del libro de texto.* Santa Fé de Bogotá, Colômbia: Cerlalc: Coedición Latinoamericana de Libros para la Promoción de la Lectura, 1991.
- PEÑA BORRERO, L.; MEJÍA BOTERO, W. *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto.* Santa Fé de Bogotá, Colômbia: Secab, 1995.
- PHILIPPI, L.; MUÑOZ, B. (Org.). *Seguimiento y evaluación del uso y apropiación de los textos de estudio de 1999.* Ministério da Educação, Santiago do Chile. Documento de pesquisa, 2000.
- ROCKELL, E. El libro de texto en la sala de clases: palabra escrita, interpretación oral. *Cuadernos de Investigaciones Educativas.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1991.
- ROBITAILLE, D.; SCHMIDT, W. (Org.). *Curriculum frameworks for Mathematics and Science. A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Science.* Boston: TIMSS Monograph. 1994. v. 1 e 2.
- SÜNKEL, W. *Theorie der erziehung, abriß der allgemeinen Pädagogik.* Alemanha: Universität Erlangen Nürnberg, Institut für Pädagogik. Alemanha, 1990.
- UNESCO. Instituto de Planeamiento de la Educación. *Planificación del desarrollo de textos escolares.* (Versão espanhola de curso mundial multilingüe a distância), 1995.
- VENEGAS, M. C. *El texto escolar: como aprovecharlo.* Colômbia: Cerlalc, Ministério Nacional da Educação, 1993.

O Programa Nacional do Livro Didático no Brasil

Nabiha Gebrim

SEF/MEC

A política do livro didático do Ministério da Educação vem se desenvolvendo de forma contínua, desde 1938, quando foi institucionalizada. Consolidando-se, ao longo do tempo, a partir de mudanças na concepção, na gestão dos programas e na forma de sua execução, a política do livro didático estabeleceu-se como uma política de Estado. Este texto tem por objetivo situar o desenvolvimento da política do livro didático no Brasil, explorando, nos seus aspectos históricos, políticos e operacionais, os principais avanços e limitações.

Já o primeiro programa ministerial de livros didáticos deliberava sobre a liberdade de escolha por parte dos diretores das escolas primárias dos livros didáticos usados nas escolas, quer públicas ou particulares, desde que constassem da “relação oficial das obras de uso autorizado”. Nesse momento, a política do livro didático não se referia à aquisição e à distribuição dos livros por parte do governo federal, como se concebe hoje essa política. Foi apenas a partir da década de 1960 que, progressivamente, a política passou a conceber a idéia da distribuição maciça – ainda que não universalizada – de livros para os alunos.

Em 1985, com o retorno do país ao sistema democrático, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelecia parte de suas bases atuais e adotava como principais diretrizes: a escolha do livro pela escola, com a participação dos professores do ensino de primeiro grau mediante análise, seleção e indicação dos títulos; a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental; e a adoção de livros reutilizáveis. Apesar desses avanços alcançados pelo PNLD, cerca de uma década após sua criação o programa ainda enfrentava algumas dificuldades, seja no campo da distribuição do livro didático, seja, sobretudo, no campo da qualidade, notadamente relacionada ao conteúdo das obras. No que se refere à avaliação dessa qualidade, em 1993, foi instituído um Grupo de Trabalho encarregado de analisar os conteúdos e os aspectos metodológicos de livros adequados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por esse grupo foram analisados os títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991, nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, livros esses que

correspondiam a 94% das aquisições do governo federal naquele ano.

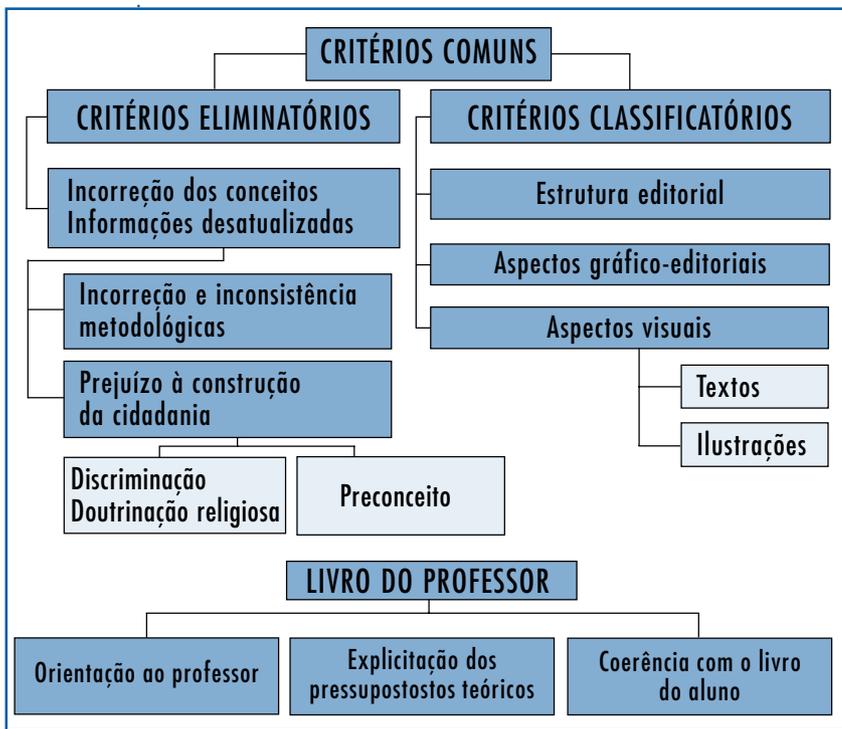
O resultado das análises constituiu um marco na política do livro didático, já que a partir daí a questão passou a ter uma relevância social suficiente para demandar uma atuação mais efetiva do Estado, não mais apenas sobre sua acessibilidade e disponibilidade, mas também sobre sua qualidade material, de conteúdo conceitual e pertinência social. Com base nesse trabalho, foi possível sistematizar os indicadores qualitativos para subsidiar o início do intenso processo de avaliação do livro didático, que se realizaria nessa gestão, a partir de 1995.

No que diz respeito a essa gestão e à evolução mais recente do PNLD, há que se destacar a ampliação do atendimento, a pontualidade na entrega dos livros no início do ano escolar e a incorporação de outras duas etapas, de caráter pedagógico, ao programa: o processo de avaliação dos livros e, mais recentemente, a orientação dos professores para sua escolha e uso. É importante salientar que, até então, a execução do PNLD, em âmbito federal, se limitava a duas etapas: a compra e a distribuição de livros.

Nosso modelo de avaliação teve início com a publicação de um edital de convocação que disciplinava a inscrição das obras. Os livros didáticos de 1ª a 8ª séries e os dicionários distribuídos pelo MEC são inscritos no PNLD por meio dos detentores do direito autoral, cabendo ao Ministério coordenar, periodicamente, o processo de avaliação. As etapas da avaliação até a confecção do Guia de Escolha, que contém as resenhas dos livros considerados recomendados, consistem em triagem e avaliação pedagógica. Uma vez aprovados na triagem, etapa em que se avaliam as obras quanto a seus aspectos físicos e à adequação às normas do edital, os livros são submetidos a uma rigorosa análise pedagógica. Os livros são entregues aos avaliadores totalmente descaracterizados, ou seja, sem nome do autor, sem nome da editora, ou qualquer outra indicação que possa identificá-los.

Os critérios estabelecidos para a avaliação têm por objetivo oferecer, para escolha dos professores, obras isentas de erros conceituais, inconsistência metodológica e de abordagens prejudiciais ao exercício da cidadania. Além desses critérios gerais, cada uma das áreas, de acordo com suas particularidades, possui critérios específicos. Atendendo ainda a uma antiga reivindicação dos professores, o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da inscrição de coleções completas para cada uma das áreas. Esse critério visa manter uma coerência teórica e metodológica no desenvolvimento dos conteúdos, evitando rupturas e descontinuidades. Também a inscrição do Manual do Professor, como parte integrante da coleção, passou a ser obrigatória, devendo constituir um instrumento de auxílio em sala de aula, sugerindo ao docente atividades complementares, indicando leituras suplementares e discutindo os procedimentos de avaliação do conteúdo ministrado. A seguir, são apresentados, em linhas gerais, os critérios adotados pelo Ministério nesse processo:

Tendo em vista o constante aperfeiçoamento do material inscrito, a cada processo de avaliação, os critérios estabelecidos em edital são discutidos, reformulados e refinados, evitando, assim, a aquisição de obras desatualizadas ou



incompatíveis com os objetivos do ensino das disciplinas. O Ministério da Educação, ao aprimorar, refinar e tornar mais rigorosos os critérios a cada nova avaliação, busca também permitir e encorajar editores e autores na reformulação e na reapresentação de obras já avaliadas, além da inscrição de novas obras. Uma vez avaliados os livros, a escolha dos professores somente terá vigência até a realização de um novo processo avaliativo, disciplinado por novos critérios publicados em edital, que deverão orientar nova avaliação, escolha e distribuição.

Uma vez realizada a avaliação, é elaborado o Guia da Escolha dos Livros. Esse Guia é disponibilizado não apenas para as escolas públicas, como também para as particulares. Respeitando a autonomia dos professores, o MEC oferece, por meio desse Guia, uma vasta lista de títulos para escolha, classificando as obras aprovadas em RD (Recomendadas com Distinção), REC (Recomendadas) e RR (Recomendadas com Reservas). São consideradas obras REC aquelas que, conceitual e metodologicamente, preenchem os critérios de qualidade estabelecidos. Enquadram-se na categoria RD as obras nas quais se percebe um caráter inovador em relação às demais obras apresentadas, além de atenderem aos critérios de qualidade. Já as obras consideradas RR são aquelas que vão exigir do professor mais atenção para preencher lacunas.

Até o momento, foram realizadas cinco avaliações, tendo como resultados os Guias de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries dos anos de 1997, 1998 e 2001, e os Guias de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries dos anos de 1999 e 2002. Encontra-se atualmente em curso a avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries para o ano de 2004.

Como avanços alcançados, a partir de 1995, podemos citar a melhoria da qualidade dos livros, observada ao longo dos processos de avaliação pedagógica, por meio do gradativo decréscimo no número de livros excluídos, conforme podemos perceber nas tabelas a seguir:

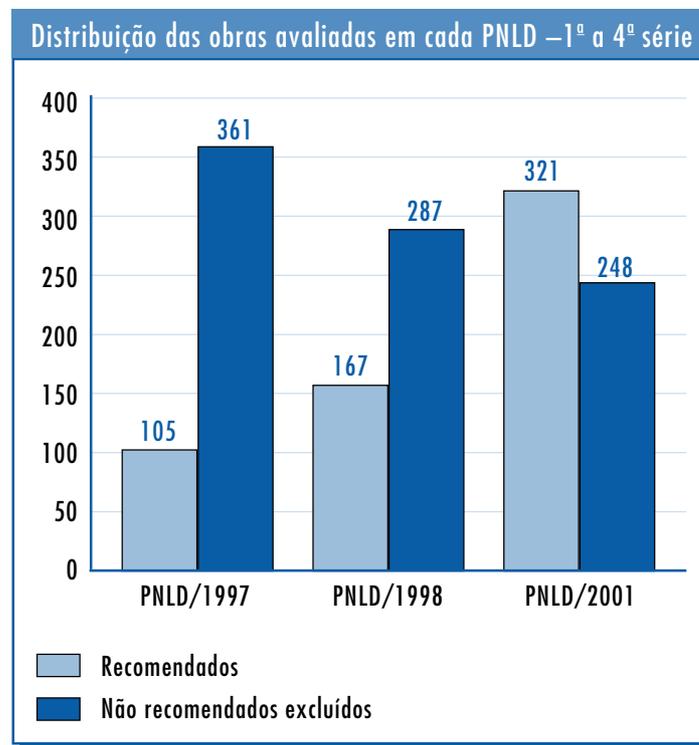
PNLD	Total Livros inscritos	Recomendados	Não-recomendados Excluídos
PNLD/1997	466	105 (22,53%)	361 (77,47%)
PNLD/1998	454	167 (38,46%)	287 (61,54%)
PNLD/2001	569	321 (54,41%)	248 (43,59%)
PNLD/2004	Avaliação em curso		

Fonte: Comdipe/SEF/MEC

PNLD	Total Livros inscritos	Recomendados	Não-recomendados Excluídos
PNLD/1999	438	218 (49,77%)	220 (50,23%)
PNLD/2002	414	260 (62,50%)	154 (37,50%)

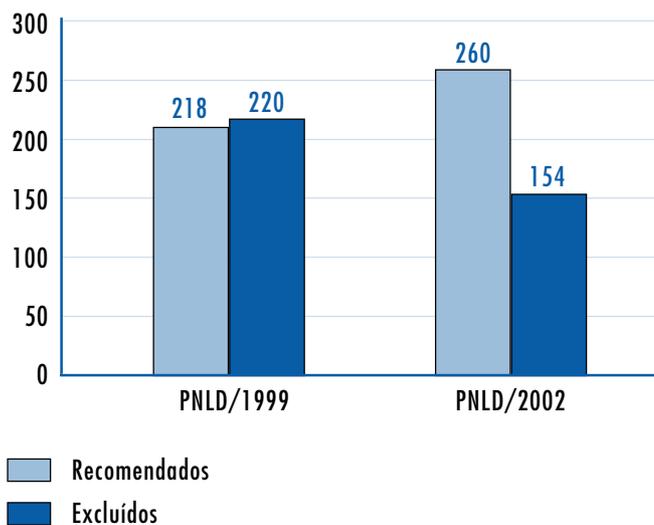
Fonte: Comdipe/SEF/MEC

Nota-se, ainda, pelos gráficos a seguir, uma diminuição das obras excluídas e o consequente aumento das obras recomendadas:



Fonte: Comdipe/SEF/MEC

Distribuição das obras avaliadas em cada PNLD



Fonte: Comdipe/SEF/MEC

Pode-se, por um lado, concluir que, como resultado dessa política do MEC, o país conta hoje com uma nova geração de livros didáticos que guardam pouca semelhança com aquela existente no início do processo de avaliação. Pelos quadros apresentados, é possível verificar a melhoria progressiva das obras inscritas para avaliação.

A avaliação de livros didáticos, por outro lado, permitiu aumentar a participação dos professores no processo de escolha dos livros, uma vez que as informações contidas no Guia do Livro Didático favoreceram a discussão sobre os livros a serem adotados, com base na resenha elaborada por especialistas e nas necessidades reais dos alunos e dos docentes. O Guia, como instrumento de auxílio ao professor, propiciou a reflexão e a discussão sobre o processo educativo e, mais especificamente, sobre o material didático a ser utilizado em sala de aula. Visando estimular ainda mais essa discussão, foram ainda desenvolvidas ações de formação docente voltadas para a orientação dos professores na escolha e no uso do livro didático, em uma ação conjunta entre o Ministério e as Secretarias de Estaduais e Municípios de Educação.

Complementar à ação voltada especificamente para os livros didáticos, um outro programa do Ministério, o Programa Nacional da

Biblioteca da Escola (PNBE), vem sendo desenvolvido de forma articulada com o PNLD, visando ampliar a oferta de materiais de leitura aos alunos do Ensino Fundamental.

Em razão dos avanços constatados, enquanto perspectiva política, um dos desafios do PNLD é consolidar a avaliação dos livros, o que constitui uma incontestável conquista no campo da qualidade da educação. Para isso, é fundamental a aprovação, no Congresso Nacional, do projeto de lei em tramitação, que estabelece as novas bases da política do livro escolar.

Uma outra vertente de atuação, tendo em vista o aprimoramento do programa, diz respeito ao desenvolvimento, no âmbito das universidades, de estudos e pesquisas que fornecerão subsídios constantes para a melhoria dos livros e da própria política do livro didático. Atualmente, encontra-se em fase de execução uma pesquisa sobre a escolha dos livros didáticos pelos professores, encomendada pelo Ministério, com cujos resultados se espera poder conhecer melhor os mecanismos que pautam as escolhas docentes para o aprimoramento de critérios da avaliação e da apresentação dos resultados da avaliação, buscando o estabelecimento de padrões de entendimento comum do que seja o livro didático de qualidade, tanto para o Ministério quanto para os professores.

Outra perspectiva relevante dessa política que não pode ser desconsiderada é o fortalecimento das ações permanentes de formação docente, tendo por eixo a escolha e o uso dos livros didáticos, estabelecendo, a partir daí, novos padrões para a relação com o mercado editorial, como forma de neutralizar o assédio, por vezes intenso, do setor a escolas e professores, o que induz muitas vezes à escolha de obras menos qualificadas.

Sem dúvida, a política adotada em relação ao livro didático, nos últimos anos, tem contribuído para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro e para a construção da ética e da cidadania necessárias ao convívio social democrático.

PAINEL 14

**O REFLEXO DA AÇÃO
FORMADORA NO PROJETO
PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO –
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sueli A. Campos Silva e Valéria P. Cortez Corrêa

Ana Maria Mello

Stefânia Padilha Costa

Olga Regina Siqueira e Silva

Incorporação de estratégias formativas na prática da Educação Infantil

Valéria P. Cortez Corrêa e Sueli A. Campos Silva*

Creche – Associação Obra do Berço/SP

Associação Obra do Berço

Fundada em dezembro de 1938, a Associação Obra do Berço tinha a finalidade de confeccionar enxovais e distribuí-los a recém-nascidos carentes. Em março de 1981, recebeu da Prefeitura do Município de São Paulo um terreno onde, com ajuda de vários doadores, conseguiu construir a sede atual, que ficou pronta em 1984, quando foram criados os clubes de mães, de gestantes, de crianças e o consultório odontológico.

Em razão da disponibilidade de espaço e da grande procura, inauguramos, em 1987, a Pré-Escola, que se transformou em creche em 1992.

Desde 1993, a entidade vem atendendo a crianças de 3 meses a 6 anos, em regime de creche, considerando a grande demanda dessa faixa etária e a sua proposta de trabalho.

Além do atendimento a crianças (creche) e gestantes, a entidade possui também atendimento a jovens (Pró-Jovem) e adolescentes (Escritório-Escola).

Introdução

Esse relato tem como objetivo compartilhar com outros profissionais o percurso e o processo de formação dos coordenadores e educadores. Durante três anos, todos os profissionais das creches nas quais atuamos passaram por um processo de formação em serviço, desenvolvido pelo Crecheplan – Instituto Avisa lá. Atualmente, podemos observar uma prática mais consciente e, conseqüentemente, mais significativa em relação tanto às aprendizagens das crianças como à formação dos educadores.

Quanto à aprendizagem das crianças, as mudanças foram desde concepções de criança, até as ligadas ao desenvolvimento, ao ensino e à aprendizagem. Temos como base para a atuação com as crianças o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

Em relação à formação dos educadores, compartilhamos a visão de uma atuação reflexiva com tematização da prática apoiada por conhecimentos teóricos. Nossos objetivos com os educadores têm sido:

- formar educadores autores de suas práticas e capazes de elaborar seus próprios planejamentos de trabalho;
- auxiliar o desenvolvimento de competências dos educadores que lhes possibilitem uma atitude crítica, reflexiva, avaliando os resultados do seu trabalho no cotidiano da creche e as conseqüências desse trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças;
- estimular o uso consciente de instrumentos metodológicos: observação, registro diário, reflexão, planejamento e avaliação;
- auxiliar na criação de expectativas positivas em relação às crianças, acreditando que todas podem ser bem-sucedidas, e transmitir essa convicção aos educadores;
- construir uma relação de respeito, confiança, colaboração e entusiasmo na equipe de trabalho.

Estratégias de formação

São muitas e diversificadas as ações que desenvolvemos no dia-a-dia para possibilitar a

* Coordenadoras das creches da Associação Obra do Berço/São Paulo.

continuidade da formação em serviço. Estas são as principais estratégias utilizadas:

Autoformação dos coordenadores

Reunião de supervisão com consultores. Tem como objetivo ampliar o conhecimento dos coordenadores dentro de sua prática, orientando-os e assessorando-os nas intervenções com a equipe de educadores.

Reunião de gerenciamento. Seu objetivo é a troca de experiências entre os profissionais de gerenciamento e coordenação. Nessas reuniões, elaboramos estratégias de atuação com a equipe, buscando a estruturação e a reestruturação do trabalho de forma integrada.

Reunião de coordenadores. Visa ao intercâmbio entre as coordenadoras das três unidades, garantindo a troca de experiências, a elaboração e a organização de temas para reuniões de estudo e intervenção nos grupos.

Estágios em escolas particulares. A finalidade do estágio é possibilitar ao coordenador pedagógico ampliar suas estratégias de atuação por meio da observação. Essa prática permite a construção de novas intervenções com os educadores e colabora também para que a organização dos conteúdos das reuniões pedagógicas atenda melhor às necessidades do educador e colabore decisivamente nas aprendizagens das crianças.

Exposição, reflexão e construção da prática do coordenador pedagógico. Esse recurso tem como finalidade, por meio de exposição e relatos sobre estratégias formativas, levar os profissionais da área a refletir sobre suas ações, buscando novas atitudes e práticas e estabelecendo relações de suas experiências com as de outros profissionais.

Estratégia de formação com os educadores

Reunião de planejamento. Seu objetivo consiste em organizar estratégias de trabalho enfocando as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, os conteúdos que serão desenvolvidos com as crianças. É um momen-

to de orientação e planejamento de atividades dos projetos ou seqüências didáticas.

Observação em sala. Trata-se de instrumento de exercício permanente para o aprendizado significativo, em que o coordenador observa o educador e também o grupo de crianças, para uma atuação mais direta na prática. São realizadas reuniões posteriores para que os educadores troquem informações sobre a observação.

Colaboração nos registros. O registro é uma forma de trabalhar a memória e a história individual da atuação pedagógica. Nele transparecem as prioridades, os observáveis, as dúvidas e as angústias do educador. É uma forma de comunicação, em que se podem documentar as informações e, assim, possibilitar sua divulgação e troca entre as pessoas. O coordenador, ao ler, pode intervir, colaborar na busca de soluções, na reorganização da rotina e, assim, melhorar a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

Atuação do coordenador pedagógico em sala. A idéia é que o formador desenvolva atividades nas salas das crianças para serem observadas pelas educadoras e discutidas em reuniões. O formador pode ser também um bom modelo na atuação direta com as crianças e, para o educador, é interessante ter outras referências: como desenvolver diferentes atividades, como se organizar para uma roda de conversa, como contar histórias etc.

Reunião de pais. Uma das estratégias de aproximação das famílias com os educadores consiste em organizar reuniões para compartilhar perspectivas quanto à melhor qualidade de ensino, saúde e administração da instituição educacional. Isso possibilita às famílias e aos educadores buscarem, em conjunto, caminhos melhores para as crianças.

Estágio para educadores em escolas particulares. Esse estágio proporciona ao educador a possibilidade de comparar, discutir, avaliar e reformular sua prática. A partir dos estágios, os educadores se tornam mais capazes de elaborar ações estruturantes para o trabalho, como autores de suas práticas, e podem colaborar com seus pares, tornando-se membros atuantes da equipe.

Integração de membros da equipe em diferentes espaços de formação

Projeto. Quintal da integração. Esse projeto consiste em encontros de estudos planejados pela equipe de coordenadoras e gerentes de instituições de educação: creche, Emei e Emef, com propostas do interesse da equipe de profissionais, fundamentando a prática, buscando, por meio da reflexão e avaliação dos temas específicos, estratégias comuns para as diferentes organizações.

Passeios culturais. Os passeios culturais possibilitam a ampliação do universo cultural e o conhecimento do patrimônio da nossa e de outras cul-

turas. É uma forma de alimentação da prática pedagógica, que extrapola os muros da creche.

Reunião de estudos. Esse tipo de reunião constitui espaço garantido para os diferentes profissionais da creche trabalharem temas específicos ligados à sua profissão. Teoria e prática devem permear suas atuações vinculadas às trocas de experiências da equipe, ampliando e aprofundando o conhecimento de todos.

Participação em seminários, mostras de trabalho, cursos. As oportunidades de exposição dos trabalhos efetuados são muito importantes. São momentos de sistematização da prática de explicar aos pares o que, como e por que fizeram.

Os fazeres na Educação Infantil Creche Carochinha – Coseas/USP Ribeirão Preto/SP

Ana Maria Mello

Creche Carochinha – USP/SP

A discussão sobre creches na Universidade de São Paulo (USP) iniciou-se em 1965, sem muita repercussão. Em 1974, foi inaugurada a primeira creche da USP, em Piracicaba. Só em 1975, houve uma retomada das discussões, que reorganizou a reivindicação por creches em outros *campi*. Marcada pela famosa “passeata dos bebês”, em frente ao prédio da Reitoria, em São Paulo, o movimento foi reativado, ocupou espaços importantes na imprensa interna e externa à USP e tornou-se o marco fundamental para acelerar o processo de construção de creches na universidade.

O ápice das discussões tanto no *campus* de São Paulo, como nos *campi* de São Carlos e Ribeirão Preto, data de 1979/1980. Várias comissões foram montadas com representantes das entidades de classes e especialistas, que organizaram projetos, com análise de custos, planilhas de recursos, como também reflexões sobre concepções de creche.

A Creche Carochinha foi fundada em 1985 e está vinculada a uma coordenadoria da universidade, a Coseas, com outras três creches da capital de São Paulo. Em Ribeirão Preto, há apenas a nossa creche. Porém, desde 1987, trabalhamos em conjunto com docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do Departamento de Psicologia, onde posteriormente, em 1991, fundamos o Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (Cindedi).

A Creche Carochinha e o Cindedi têm trabalhado, nos últimos anos, construindo projetos para o cuidado e a educação dos pequenos, colaborando em pesquisas e assessorando outras redes públicas de creches e pré-escolas, de forma a responder, pelo menos em parte, a esse tipo de demanda.

A Creche Carochinha atende 150 crianças de 4 meses a 7 anos, filhas de funcionários, docentes e alunos do *campus* de Ribeirão Preto. Todas

as famílias estão inseridas em mercado de trabalho estável. Setenta por cento vivem em casa própria, nos conjuntos habitacionais da zona periférica da cidade. O restante – docentes e alunos – vive em áreas centrais da cidade.

Quanto à formação de educadores que trabalham na creche, há diferentes níveis de formação prévia, como também há diferentes módulos de formação continuada. Depois de 1989, a USP organizou a carreira desses educadores, exigindo o 2º Grau completo e definindo piso salarial e carga horária. Após a edição da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, a universidade não traçou nenhuma política para aqueles funcionários sem a qualificação exigida pela lei. No caso de Ribeirão Preto, dos 26 educadores, 14 têm Magistério e/ou Pedagogia e 12 têm o 2º Grau completo. Recentemente, em parceria com a Secretaria de Educação do Município, 10 educadores participaram, formalmente, de um curso técnico que habilita educadores em serviço.

Para os educadores da Creche Carochinha, desde de 1994 há um programa de formação continuada, que se configurou da seguinte forma:

1. Encontros bimestrais (6h): oficinas de produção e apresentação pelos educadores de três trabalhos relacionados com crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos; e de 3 anos a 7 anos, e um trabalho – painel – apresentado pela equipe técnica (supervisores dos projetos). Os melhores trabalhos são publicados no jornal semestral *Batata Quente* ou em folhetos educativos.
2. Encontros semestrais (18h): especialistas são convidados para trabalhar em cursos ou dar palestras sobre diversos temas referentes ao cuidado e à educação infantil coletiva; passeios pedagógicos (cinemas, museus etc.); organização do planejamento, espaços e objetos para o semestre seguinte e avaliações dos projetos e das concepções.
3. Supervisão: exercida pela equipe técnica da creche (pedagogo, psicólogo, auxiliar de enfermagem e nutrição), quinzenalmente, para duplas de educadores.
4. Grupos de estudos: reúnem-se uma vez por mês. Por semestre, foram organizados três grupos de estudos com temas referentes aos três módulos.

5. Uma vez por ano há um encontro dos educadores e pesquisadores no Cindedi, em que todos têm oportunidade de apresentar painéis e comunicações. Desde 1995, também a Divisão de Creches da USP – Coseas organiza seminários das quatro creches ligadas a ela.

6. Trinta por cento dos funcionários já ministram cursos e organizam oficinas para diversas redes públicas. Quarenta por cento participaram, nos últimos quatro anos, de reuniões da SPB e Copedi. Em 1995, organizou-se um Centro de Referência de Criação do Educador (Crece), cuja função principal é catalogar todas as idéias dos educadores para servir de referência. O Crece funciona em uma sala da Creche Carochinha.

Esse programa é desenvolvido predominantemente no espaço da creche. Em algumas situações utilizam-se salas de aulas da universidade.

Quanto ao trabalho de extensão à comunidade e às demais instituições públicas, há quatro frentes de trabalho:

- visitas das terças;
- orientações a técnicos e/ou coordenadores;
- palestras, cursos e assessorias;
- elaboração de artigos, folhetos, vídeos educativos e do jornal *Batata Quente*, coordenados pelo Cindedi, por meio de projetos financiados pela Fapesp e pelo CNPq.

Visitas das terças. Semanalmente, a creche recebe a visita de técnicos e educadores de creches e pré-escolas de redes públicas de vários municípios do Brasil. Nessa oportunidade, a creche apresenta a estruturação e organização do seu espaço físico (que é ocupado por inúmeros objetos construídos pelos educadores, com aproveitamento de material reciclado – ver vídeo *Fazendo arte na creche*) e também orienta quanto à concepção que define as diretrizes do trabalho, ao conteúdo dos projetos, à organização da rotina, à formação de pessoal etc. A Creche Carochinha, desde 1995, fundou o Crece.

Orientações a técnicos e/ou coordenadores. Dada a inexistência de um currículo sistemático e de curso específico para a formação de educadores que trabalhem com crianças, prin-

principalmente menores de 3 anos, a creche tem sido freqüentemente procurada por profissionais da área, no sentido de responder a essa demanda. Assim, as orientações realizadas têm sido no sentido de compartilhar as experiências, no que se refere tanto ao trabalho desenvolvido diretamente com as crianças, como também ao trabalho de formação dos funcionários. Os temas trabalhados envolvem as diversas áreas de atuação das creches e pré-escolas, em relação tanto ao cuidado quanto à educação das crianças.

Palestras, cursos e assessorias. Os membros da equipe técnica, como alguns educadores, têm cumprido o importante papel de divulgar conhecimentos técnicos-práticos por meio de cursos, palestras e assessorias para instituições da rede pública que trabalham com crianças de 0 a 7 anos. Alguns técnicos também têm participado, como assessores, de discussões sobre políticas para a Educação Infantil, em conselhos, secretarias municipais e ministérios.

Elaboração de artigos, folhetos, vídeos e do jornal Batata Quente

Folhetos:

- a. Série Carochinha: Mordidas: agressividade ou aprendizagem?; Adaptação; Arroz, feijão, batata e macarrão...; Controle de esfíncter; Vamos pra caminha: sono nas creches; Sexualidade na primeira infância; Bolinha de sabão... O banho na creche.
- b. Série Comunidade em Ação: Como mamar sem ocasionar cáries.

Jornal *Batata Quente*:

É um órgão semestral elaborado por técnicos, educadores e funcionários da creche, fundado em 1992.

Os folhetos e alguns artigos do jornal foram reescritos para o nosso livro *Os fazeres na Educação Infantil*, publicado, em 1998, pela Editora Cortez.

Vídeos:

Vida em grupo na Creche Carochinha; Quando a criança começa a freqüentar a creche; Letramento na creche; O fazer do bebê; O conto que as caixas contam; O lobo que virou bolo – práticas educativas alimentares na creche; *Fazendo arte na creche.*

Esse material é o resultado da sistematização da formação dos educadores da creche, como também dos estudantes de graduação e pós-graduação ligados ao Cindedi – FFCL/RP.

O vídeo *Fazendo arte na creche* é a nossa produção mais recente e ilustra a participação dos educadores e técnicos como protagonistas e co-autores do processo de construção de conhecimento na creche. Esse trabalho apresenta a produção dos educadores na organização dos ambientes. Destaca a cultura da infância. Os arranjos espaciais e o seu uso pelas crianças são apresentados por um jornalista excêntrico, que utiliza a narrativa para contar histórias desse projeto.

No livro *Os fazeres na Educação Infantil* (1998), o artigo “A formação nossa de cada dia” também conta, com mais detalhes, como a construção da proposta pedagógica fez parte da formação dos educadores dessa creche. A proposta pedagógica é apresentada por nós como algo que muda conforme as possibilidades da instituição, o momento histórico, a população atendida e a dinâmica das relações que ali ocorrem. A formação que defendemos, portanto, acontece por meio de planejamento, ação, avaliação e replanejamento.

Atualmente, sabemos que não basta ter uma estrutura de formação, organizada com reuniões e estratégias. Essa estrutura é necessária para construir hábitos em relação ao estudo e reflexão sistemática sobre Educação Infantil. Porém, nossa experiência tem demonstrado que conseguimos resultados de qualidade nos programas de capacitação, quando nos preocupamos com a formação do cidadão e quando consideramos o contexto ideológico, histórico e cultural específico em que o educador está inserido.

Ana Paula Soares (Cindedi, 2001), em artigo recente, apresentou nossa concepção sobre o tema:

Temos assumido que o desenvolvimento humano só se dá por meio da apropriação da cultura, portanto, a pessoa torna-se humana a partir de sua imersão em um mundo simbólico e de um processo de contínua significação e ressignificação do mundo, dos seus parceiros de interação e de si mesma. A natureza humana é essencialmente histórica e cultural e, daí, tanto os pensamentos como as atitudes e sentimentos de uma pessoa têm uma

origem social. Assim, as questões relacionadas ao humano, à sua constituição, ao seu desenvolvimento e à sua profissionalização devem ser lidas em relação às vivências do indivíduo e ao seu momento de vida, dentro da realidade concreta em que está inserido.

Assim, ao organizarmos programas durante esses dezesseis anos na Creche Carochinha, ouvimos, discutimos diferenças, enfrentamos divergências e oposições e, muitas vezes, alteramos percursos que acreditávamos construídos. Assim, vivemos intensamente nossas frustrações, diante de dilemas muitas vezes não solucionados naquele “dia de formação”. Enfim,

construímos nosso “jeitinho de fazer”, que sempre teve, tem e terá falhas, faltas, buracos, conforme descreve Adriano Gosuen, em seu artigo bem humorado “Só que...”, o qual conclui nosso livro *Os fazeres na Educação Infantil* (1998: 187).

Bibliografia

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Diário Oficial*. Poder Executivo, Brasília/DF, 23 dez. 1996.
- OLIVEIRA, M.R. Zilma et al. *Creche: crianças, faz de conta e*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

Relato de experiência: o reflexo da ação formadora no projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil

Stefânia Padilha Costa

Escola Maria Salles Ferreira – SME – Belo Horizonte/MG

Sendo uma professora que está, no dia-a-dia, em uma sala de aula com 20 crianças e sentindo o peso da responsabilidade de cuidar da formação delas, inicio dizendo da minha alegria em participar deste congresso. Alegria por entendê-lo como oportunidade de diálogo sobre um grande desafio da educação deste país – a formação dos professores –, que nos toca tão direta e profundamente. Assim, estar aqui, *sendo considerada interlocutora*, nesse “pensar junto” a respeito da *minha formação*, parece óbvio, mas sabemos, todos, que é novidade.

Nesse sentido, pensei muito sobre o que privilegiar neste raro momento. Poderia tentar repetir aqui as discussões mais atuais sobre formação. Isso seria importante para minha defesa de que *também temos um saber que precisa ser considerado*, mas não foi essa a minha opção. Con-

siderei fundamental trazer aqui a voz da professora. Não das milhares deste Brasil, porque não poderia. Cada uma é uma, com uma história muito singular, e esse é mais um princípio a ser pensado nas políticas de formação: *não somos uma massa homogênea*. Como elemento desse coletivo, dessa categoria, fiz a opção por personificar ao máximo, contando uma experiência muito particular, mesmo correndo todos os riscos de inadequação e/ou pobreza na exposição.

Tentarei desenhar, na cabeça de vocês, uma Stefânia professora. E, assim, discutir por que e por onde passam o meu sonho e as minhas necessidades relativas à formação continuada. São inúmeras as marcas e os aspectos que precisavam ser trazidos à tona para desenhar a pessoa/professora que sou, mas tive de fazer opções e privilegiar alguns aspectos. Aliás, essa *tarefa per-*

manente de fazer opções, escolhendo, num conjunto de importâncias, o que, no momento, é o mais importante é o maior desafio da profissão.

Pretendo dividir minha abordagem em três aspectos:

1. A percepção que tenho da trajetória da minha profissão e quais traços dessa trajetória identifiquei como constituindo a professora que sou.
2. O meu ponto de vista sobre a articulação entre a velha discussão – compromisso político *versus* competência técnica – e a nova discussão – o professor como sujeito sociocultural, responsável por seu processo de formação, e a formação como direito.
3. O cotidiano da pessoa Stefânia no papel de professora e a relação entre essa realidade e os limites e as necessidades de um processo de formação.

A opção de personificar minha abordagem na pessoa que sou pretende realçar minha crença em políticas de formação que nos considere como sujeitos concretos, temporais. No entanto, existe de minha parte a clareza de que somos habitados pelo outro. O outro de um tempo diferente, o outro idealizado, o outro que a convenção aconselha, o outro com o qual convivo, o outro que pesquisa e escreve sobre meu fazer, o outro e o outro. Parece, mesmo, que somos um indivíduo habitado por um conjunto de outros.

Nesse primeiro ponto, quero remontar à trajetória da minha profissão, mesmo que de maneira bem recortada e superficial, para identificar o que penso permanecer em mim desses outros distantes no tempo. Do professor dos primeiros tempos, cuja origem esteve ligada às demandas particulares das famílias poderosas, pouco sei e não poderia identificar traços de identidade.

Do professor já com um projeto de educação mais coletiva, relacionado com a Igreja, dando à nossa profissão características de dom, vocação, sacerdócio, penso que trago uma certa vivência idealizada da profissão e, vira e mexe, muita culpa. Culpa pela criança não atingir os tais padrões desejados, culpa por uma intervenção desajeitada, culpa pelo tempo não render, culpa por não ter todas as soluções nas minhas mãos, culpa por fazer greve, culpa pela criança sair da escola. Com todo esse sofrimento, há uma

certeza: “É isso que quero para a minha vida”, ou seja, em tudo há um ar de “vocação”.

A professora mais próxima do nosso tempo, minhas irmãs viveram: Dona Yara, Dona Sara, Dona Iraci. Penso que tinham um pouco misturadas as características dos dois professores anteriores. Elas ainda contaram com *status* e reconhecimento social e foram a “segunda mãe” de muitas crianças. Esse tempo, mesmo com seus limites e equívocos, marcou, na minha opinião, um período em que o nosso papel era carregado de respeito, que nos dava orgulho e compromisso. Penso ser fundamental *resgatar esse respeito, esse orgulho e esse compromisso pela profissão*. Lembro que minhas irmãs levavam seus alunos para passear na nossa casa e no sítio do meu pai. Eu também visitava suas salas de aula e, nas duas situações, pude testemunhar uma relação de afetividade e de severidade. Tanto a disciplina como a aprendizagem de cada um dos alunos eram levadas muito a sério, mas o mais visível era o orgulho que se tinha da turma e da profissão.

Essa experiência familiar foi marcante e está presente na professora que sou. Quero chamar a atenção para o fato de que minhas irmãs, durante o exercício da profissão, não tiveram treinamentos, atualizações, nem o tempo pedagógico. A formação inicial era considerada suficiente para 25 anos de serviço. No entanto, minhas irmãs, pelo menos, que eram três na mesma casa, viviam conversando sobre o trabalho, planejando e corrigindo atividades de maneira comentada, o que certamente devia *possibilitar reflexões e trocas* entre elas. Quero destacar também que, por vivenciar tudo isso e até ajudar nas correções das atividades, a minha formação profissional iniciou-se aos 8 ou 9 anos de idade.

Agora considero que nossa profissão vive pelo menos três faces de uma mesma moeda. Somos “as tias”, com todo o desprestígio social desse título, aquela boazinha que faz as vontades, que pode ser útil para várias tarefas, mas é a mãe quem decide as questões importantes. Aquela que, não sendo a dona, a grande responsável pela formação/educação da criança, não define nada, mas ganha a recompensa da “flexibilidade”. Não precisa de muito preparo, não precisa ser muito competente e ganha um título que carrega doses de afetividade. As “tias” são boazi-

nhas, como se o título desse, *a priori* e de graça, uma relação afetiva que deveria ser construída no dia-a-dia. Mas, junto com essa realidade, existe outra. Mãe é uma só e “tias” podem ser muitas, e passamos a ser entendidas no plural.

Talvez, como instinto de sobrevivência, hoje somos plural, tias ou mercenárias; somos plural, somos categoria, organizamo-nos em sindicatos e tentamos fazer ouvir a nossa voz, os nossos direitos. Somos também objeto de pesquisa e estudos de nós mesmas e de outros, preocupados com nossa identidade, e nos percebendo como sujeitos sociais políticos. Um sujeito constituído na relação com outros, fazendo e se fazendo na cultura.

Neste tempo em que vivo, a professora que sou tenta negar o papel de tia nas ações e atitudes individuais, mas sei que a carrego comigo, principalmente no olhar do outro sobre minha profissão. Com relação ao sujeito sociopolítico pertencente a uma categoria, tento me colocar a serviço da construção dessa identidade numa constante e doída articulação entre o individual e o coletivo.

Mas, com toda a certeza, participar da abertura política de nosso país em 1979, ir para as ruas abrindo a caixa-preta da educação e presenciar o surgimento de uma nova concepção de sindicato, mesmo ainda sendo uma aluna do Normal, foi e é uma marca determinante na professora que sou. Penso que nos anos de 1980, escorregamos por uma etapa da história, e as mudanças ocorreram a mercê das ideologias e legislações. Começamos a nos descobrir como sujeitos da história e das mudanças, negando antigas imagens.

Vou passar rapidamente pelo segundo aspecto só para pontuar que toda aquela discussão da década de 1980, sobre competência técnica e compromisso político, também influenciou minha formação. Penso que a importância maior foi o fato de, pela primeira vez na minha vida, eu estar diante de um debate, diante de pontos de vista diferentes, e me sentir tentada a fazer, pela primeira vez, a pergunta que não me abandonou mais: “E você, Stefânia, o que pensa sobre isso? Qual a sua opinião/posição?”. Lembro que Guiomar Namó Mello defendia que a competência técnica levaria ao compromisso político e Paolo Nosella defendia que competência técnica

carregava significados diferenciados, em diferentes concepções de cultura e, nesse sentido, o compromisso político é que deveria ser o detonador de uma determinada competência técnica e o seu horizonte. Depois veio o Demeval Saviani, elegendo-se para fazer a síntese desse debate. Talvez não fosse bem isso o que os autores diziam, e com certeza eles diziam muitas outras coisas, mas não é meu objetivo determe nesse debate. Só pretendo chamar a atenção para o fato de que, naquele momento, tomei a primeira posição com relação à minha profissão e defendia, apaixonadamente, que primeiro vinha o compromisso político e, em nome dele, do resto a gente corria atrás.

Hoje, revisitando esse momento, à luz das discussões atuais sobre formação, principalmente as de autoria do professor António Nóvoa, percebo que nem era um posicionamento bem fundamentado, era quase visceral. Vivendo todo aquele fervilhamento das greves de professores nas ruas, tive de jogar fora a imagem cor-de-rosa construída sobre o Magistério, perdida no jogo das diferentes imagens que nos eram impostas: missão sublime; professora como um ser delicado, frágil; espera-marido; opção segura para moça de família por ser tarefa fácil, de meio período, possibilitando a dedicação ao lar. Nas ruas, eu via companheiras fortes, determinadas, que corriam por três turnos de trabalho, em sala de aula. Eu não estava achando nada fácil ser professora. Alguma coisa estava errada comigo?

Mas, surpreendentemente, diante da clareza de que a minha formação inicial era insuficiente para os desafios que enfrentava, de que a imagem que tinha da profissão era irreal, não me senti sem chão debaixo dos pés, porque, *junto com esse movimento de desconstrução, havia também a construção* de uma visão de mundo e, aí, de um compromisso político que me faria correr atrás do que me faltava.

Assim, a posição de que o compromisso político era impulsionador para a competência técnica foi a verdade do meu percurso pessoal. Era uma identificação, mais que uma posição. Hoje, poderia citar uma colega que, na minha opinião, percorreu um caminho inverso ao meu, mas a conclusão é a mesma da década de 1980: o fundamental é que compromisso político e compe-

tência técnica estejam presentes em cada ação do professor. É nesse sentido que hoje *me identifico, me posiciono em defesa e me transformo* com as contribuições de António Nóvoa e Inês Teixeira:

Os professores exercem sua atividade e se constituem, como tal, em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana [...]

Sujeitos socioculturais são, finalmente, seres de ação, realizando-se como seres livres e de vida ativa, inseridos no mundo por suas palavras e atos que são comunicação e revelação (Inês Teixeira, 1996).

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (António Nóvoa, 1992).

Aceitei, entusiasmada, esse convite do Nóvoa e passo para o terceiro ponto da minha abordagem, descrevendo algumas características minhas que têm influência na minha atuação, o que tento fazer num exercício de articulação com a formação que se dá na escola.

Começo com a opção por uma *profissão que se pauta na relação de gente com gente*. Tarefa complicadíssima! Basta pensar nas relações marido/esposa e nas relações pais/filhos. Só que para essa relação familiar ninguém estudou, ou apostou num retorno. Nosso caso é ainda mais complicado, porque essa relação se dá num lugar com uma função específica: educar/formar, e temos uma “formação” que presumiria uma aposta e, daí, uma responsabilidade em “acertar mais”. Essa questão já nos coloca, nesse lugar, com o desconforto do peso dessa responsabilidade.

Então, vamos dizer desse corpo que carrega essa responsabilidade. O meu corpo e a minha estatura são facilitadores da tarefa de professora de Educação Infantil (talvez fosse complicado na relação com os “grandões”). Meu tamanho me aproxima das crianças e elas adoram dizer que estão quase me pegando.

Mas vocês já imaginaram o quanto o nosso corpo fica exposto, nessa profissão? Sabem o que significa pegar piolho, custar a acabar com eles e, no outro dia, aceitar aquele abraço, agarrado, grudado no pescoço, da Aninha e até sentir a “transusão” de piolhos? Qual formação, ainda mais a distância, daria conta do controle que devo ter quando ganho aquele pisão na unha? Nas minhas reflexões, é dilema, é sofrimento pensar: “Efetivamente, eu os estou formando para a iniciativa, para a independência, para a autonomia, quando organizo com eles todo o espaço da sala e a dinâmica do trabalho? Ou quando, ao reorganizar as mesas para uma atividade, uma criança cheia de iniciativa, querendo ajudar, empurra a mesa e esmaga os meus dedos e, com dor, recrimino: ‘Vê se não me ajuda, se eu não pedir!’?”

Por isso, vira e mexe, nas reflexões coletivas da escola, *o desafio é especificar o que cada uma de nós entende como autonomia e como posturas coerentes com tais concepções*. Já, nas reflexões individuais, fiquei, por muito tempo, angustiada, pensando que, como professora, vamos ficando competentes em muitas coisas, mas a tolerância, com certeza, vai diminuindo. Até que resolvi que nada é dado e acabado, e estou priorizando e policiando o meu grau de tolerância, na relação com as crianças, e a meta é percorrer o caminho inverso. Ainda, na questão da tolerância, existe um outro aspecto: como fortalecer uma relação de encantamento com o diferente, com o novo, se o que é padrão e o que não traz estranhamento é tão cômodo e, aí, sedutor? Como construir e manter uma postura de alteridade? Outra grande contribuição do coletivo de uma escola pública é que é preciso sempre *conviver e negociar nossas diferenças*.

O tempo passa e envelhecemos. Vamos para a idade. Tenho 40 anos e minha relação é com crianças de 5 anos. Talvez, aqui, o Papai do Céu tenha falhado. Não guardamos, na memória, o nosso ser criança e a experiência vivida não consegue nos ajudar na relação com as crianças. Aliás, acho que elas são muito mais compreensivas, que têm uma fase que ainda não viveram, do que nós, que já fomos crianças. Na Educação Infantil, é fundamental *perceber a perspectiva da criança, para ajudá-la no seu processo*. Então, nas

reflexões do coletivo da escola, também é uma luta definir até onde a interminável “contação” de caso das crianças nos ajuda a entendê-las, como lidar com o tempo, sempre insuficiente para tantas prioridades, e onde *buscar os fundamentos teóricos que ajudariam a entender* aquela atitude, tão específica da minha aluna.

Outro conflito que vivo é que a minha pessoa é autoritária, mas sofro ao pensar que a professora o seja. Convenhamos, posso não ser autoritária como professora se a pessoa que sou é?! Fico me enganando, pensando que, com as crianças, construo uma relação mais democrática ou, pelo menos, autêntica.

Ser mulher também marca muito minha relação com as crianças, é claro, mas tenho uma colega cuja imparcialidade é flagrante demais para com as meninas, e isso acaba por me ajudar nas reflexões internas.

No papel de informadora, tenho dificuldades porque é bastante frágil a minha própria formação, tenho defasagens grandes em várias áreas do conhecimento, mas sou muito esforçada, corro atrás o tempo todo e penso que acabo cumprindo o papel de sistematizadora do conhecimento universal. Nisso também sou ajudada pelo coletivo da escola, pois essa questão é sempre discutida e valorizada por todos.

Com relação à estética e à tecnologia, sou analfabeta, mas a *consciência disso me fez organizar o trabalho deste ano, para investir nessa dificuldade*, e têm sido satisfatórias as possibilidades que venho oferecendo às crianças na questão artística. Na escola, também têm sido muito paudadas as dimensões estética e ecológica no nosso trabalho, o que tem sido importante para mim.

E, só para não ficar um perfil muito ruim, encerro dizendo que tenho um dinamismo e uma habilidade de leitura das crianças e uma capacidade de devolução com intervenções diferenciadas, que são interessantes. Isso faz com que a minha *auto-estima como professora seja positiva* – o que é fundamental para eu me aventurar, como *dona do meu percurso, tanto ao fazer como ao refletir e transformar esse fazer*.

No coletivo da escola, cada uma de minhas colegas, ao se colocarem, também trazem a marca de suas histórias de vida, seus percursos profissionais, suas características pessoais, o que

implica constantes trocas, negociações e construção de acordos possíveis. Assim, o projeto político-pedagógico vai se constituindo e o seu registro vai tendo o lugar do vivido, e também das metas desejadas, dos acordos vislumbrados.

Como podem perceber, são muitos os fatores que constituem o meu fazer, o fazer político-pedagógico de cada escola. A tarefa de auto-conhecimento, ao construir identidades, reconhecer e desafiar limites, é muito complexa, mas cada professor é quem deve assumi-la. Para pensar qualquer processo de formação que considerasse a professora que sou, de início precisaria entender o significado do sacrifício dos meus pais, para garantir o diploma de professora para todas as suas oito filhas, e como esse fato e a excelência do trabalho dessas minhas irmãs determinam o valor que dou à minha profissão. Assim, por maior que seja o compromisso político e a competência técnica dos elaboradores de políticas de formação, acho impossível alcançar todas as nuances colocadas no fazer político-pedagógico de um professor.

Nesse sentido, depois de aceitar o convite de Nóvoa, também faço o meu convite, principalmente aos senhores, que têm o poder e a responsabilidade de elaborar políticas de formação, para que também o aceitem.

Os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. [...]

Toda ação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo (António Nóvoa, 1992).

Minha identificação é tão grande, e penso que nada mais precisa ser dito. É hora de ações que concretizem a formação dentro dessa concepção, que pressuponham o professor como sujeito de seu processo de formação e a escola como espaço privilegiado dessa formação.

Nesse ponto, é importante contar do meu processo de formação continuada. Nos movimentos sociais e nas campanhas da minha cate-

goria, aprendi muito, mas vou dizer do meu processo de formação como ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Com certeza, a minha experiência tem sido muito positiva. Foram muitas as oportunidades de cursos, palestras, e seminários, promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), que se constituíram em momentos ricos de aprofundamento ou de desequilíbrio. No entanto, considero muito mais efetivas as discussões realizadas na escola. Considero um privilégio a oportunidade de contar com a contribuição de vários profissionais, como Vitória Faria, Fátima Sales, Inês Teixeira e outros, na discussão concreta, palpável, de nossas dificuldades e descobertas. Digo privilégio porque, contar com essas contribuições, foi busca e conquista da minha escola e não de uma política da SMED, apesar de já ter conhecimento de algumas iniciativas, lá, nesse sentido, o que é fundamental, porque, se é verdade que a escola é o espaço privilegiado de formação, também é preciso reconhecer o quanto podem ser “deformadores” o cotidiano e a estrutura de uma escola. Não porque somos bruxas malvadas, mal-intencionadas ou incompetentes, mas porque a vontade de acertar não garante o acerto. Nesse sentido, *nossas reflexões devem ser acompanhadas, problematizadas e enriquecidas pelo olhar e pelo saber do outro, compartilhando a responsabilidade e a alegria de construir práticas mais significativas e humanizadoras.*

Aqui sou obrigada a abrir um parêntese para falar do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. Digo obrigada, porque inegavelmente tem sido uma experiência doída. Muitos discordam, mas, de fato, na minha opinião, esse projeto tem sido, claro que aliado a várias outras questões das nossas condições de trabalho, motivo de adoecimento dos professores.

Por quê? Esse projeto é ruim? Não, muito pelo contrário. Lendo suas diretrizes, a adesão e mesmo o entusiasmo são imediatos. Ele é todo bem construído e articulado, mas dar conta de toda a sua aposta, na prática, é muito difícil. Talvez esse seja o motivo do adoecimento: “Quero tanto, por que não dou conta?” Por maiores que tenham sido os investimentos na capacitação do professor, faltou, na minha opinião, o principal: *uma relação, de fato, dialógica com o processo de construção/*

formação do professor e da escola. Houve muita angústia e muito choro nesse processo e faltou uma leitura mais precisa dos diversos choros, e os rótulos resistência e desejo de receita pronta não contribuíram em nada. O sentimento que acabou se instaurando foi o da solidão.

Nesse processo, a formação precisava ganhar a centralidade, mas não qualquer formação, e, sim, a defendida por António Nóvoa e Inês Teixeira. Se os esforços foram muitos, infelizmente ainda foram insuficientes. Apesar dessa constatação, esclareço que também fui responsável pela formação dos professores, já que estava no Departamento de Educação na época da implantação. Também destaco que fui e sou defensora dos princípios da Escola Plural, mas continuo precisando de ajuda para construí-los na prática.

Por fim, para terminar o que pretendia ser uma contribuição, insisto: não podemos mais participar das discussões ou ações de formação como pobre em festa de rico nem como um penduricalho para compor um modismo politicamente correto. É no nosso hábitat que as discussões têm contexto, cheiro, cor, sabor e até dor. Fora de lá é sempre um “estar se expondo com recortes”, podendo ocorrer constrangimentos, mal-entendidos, superficialidade, além de sentirmos nossa contribuição como o prato menor do banquete.

Gostaria muito que essa questão do menor valor não fosse entendida como queixa, ou como baixa estima, ou algo nessa linha. O que gostaria de dizer é que seria desnecessária a nossa presença nesta mesa, neste congresso, se todas as outras falas já fossem impregnadas das angústias, dos desafios e da caminhada das Stefânias, das Marias. Relatos não supostamente imaginados, nem pesquisados pontualmente, esporadicamente e por amostragens. Ou seja, para mim, hoje, o prato principal, no banquete da formação continuada de professores, é a caminhada da professora Ana e de seus companheiros, naquela escola, lá nos cafundós do Amazonas. Como estão construindo suas identidades de professores de Educação Infantil do Amazonas? Como vem se constituindo, no dia-a-dia, sua relação com seu aluno, ao cuidar de sua formação? E aí, mais que grandes banquetes esporádicos, haverá uma permanente refeição de qualidade, com as delícias e a adequação da comida caseira.

Espero ter sido compreendida nas discussões que trouxe, pois não gostaria, de maneira alguma, de parecer deselegante, mas reforço a minha alegria de ser considerada nesse diálogo, e, justamente, querendo legitimar esse convite, considerei ser minha contribuição dizer que, se é consenso uma nova visão de formação continuada, é preciso alterar a ordem das coisas. Espero estar dizendo com respeito e com cuidado, mas é preciso dizer: chega de conversa, meus Senhores. É urgente que haja uma inversão real nas ações formadoras, considerando o nosso ser e o nosso saber, *justamente para que ele não seja, eternamente, um saber frágil, menor.*

Bibliografia

Se me fosse permitido, gostaria de transgredir nesta bibliografia. Peço licença, primeiro, porque nada do que está dito no texto é originariamente meu. São muitos “outros” dizendo por intermédio de mim. Segundo, porque as contribuições dos teóricos nesse meu pensar são frutos de palestras e/ou apostilas, dificultando a maneira convencional de se registrar uma referência bibliográfica. Assim, só informo que o texto é habitado por Guiomar Namó Mello, Paolo Nosella, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sônia Kramer, Vitória Líbia Faria, Fátima Sales, Inês Teixeira, Antônio Nóvoa et al. Também é habitado por muitos “outros” ilustres desconhecidos, que foram igualmente importantes.

O programa de formação continuada de Educação Infantil: Parâmetros em Ação

Olga Regina Siqueira e Silva

Escola Municipal Professora Emília Ramos – SME – Natal/RN

Conforme consta no documento Parâmetros em Ação de Educação Infantil, o programa se destina a “apoiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. Essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação” (Brasil, 1999: 7).

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sociopolítico-educacional. Nesse sentido, a iniciativa de construção de um programa dessa natureza configura-se como referência a ser utilizada como apoio às discussões do fazer pedagógico, dentro das instituições escolares da rede pública. Embora entendendo que o programa, por si só, não assegura

mudanças na prática docente, defendemos a sua relevância, uma vez que possibilita a reflexão na ação pedagógica e sobre ela.

Convém ressaltar que a aceitação do programa Parâmetros em Ação não se constitui em obrigatoriedade, mas adesão voluntária, o que implica a questão da vontade política de cada Secretaria de Educação em comprometer-se com a formação de profissionais competentes e com a busca da eficácia no ensino.

Dentre as finalidades apresentadas pelo programa, destacaremos três, as quais estão mais diretamente relacionadas à temática aqui discutida, ou seja:

- contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
- criar espaços de aprendizagem coletiva, in-

centivando a prática de encontros, para estudar e trocar experiências, e o trabalho coletivo nas escolas;

- identificar as idéias nucleares presentes nos referenciais curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.

As finalidades anteriormente citadas complementaram e/ou sedimentaram as ações formativas, que já vinham, de certa forma, sendo desenvolvidas no âmbito da Escola Municipal Professora Emília Ramos.

Antes de nos determos na descrição do “Reflexo da ação formadora no projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil”, situaremos o contexto em que se deu a realização do Programa de Formação Continuada para os professores de Educação Infantil.

O contexto do programa

O programa Parâmetros em Ação sediado no município de Natal teve início em 1999 e envolveu a participação de 32 municípios no referido pólo. A realização do Programa de Formação Continuada “Parâmetros em Ação de Educação Infantil” foi possível por meio da formalização de parcerias estabelecidas entre as Secretarias de Educação Municipais, o Sesi e o MEC, sob a coordenação da Professora Cristina Leandro.

Inicialmente, o programa contou com uma turma de aproximadamente 50 professoras, que tinha o desafio de desenvolver competências de formadoras. O grupo tinha encontros mensais por módulos de estudo dos temas abordados, nos Referenciais de Educação Infantil, com a duração de quatro dias seguidos. Nos dois primeiros, a formação se dava por meio de um especialista local e, nos dois últimos, com a participação de formadores da rede nacional do MEC.

Uma característica singular do nosso grupo de estudo era contar com a participação de 24 especialistas/formadores, que suscitavam a discussão teórica, colocando em evidência os conhecimentos do grupo sobre o tema a ser trabalhado, de modo que, quando as formadoras da rede nacional assumiam a coordenação dos

estudos, já encontravam o campo fértil para a mobilização do pensamento acerca da prática reflexiva e da busca de autoformação.

A realização do trabalho citado, com a participação das professoras de Educação Infantil, teve início em 2000, cujo processo de implementação deu-se após a espera da contratação das novas professoras concursadas para atuar nesse segmento, pois de nada adiantaria dar início a um processo de formação continuada sem quadro permanente de professores.

Dessa forma, o início do Parâmetros em Ação ocorreu no momento da Semana Pedagógica, ao iniciar o ano letivo (fevereiro de 2000), evento promovido regularmente pela SME, em que foram abordados os módulos Artes e Brincar. Desde o princípio, o programa conseguiu conquistar e envolver as professoras, pois a sistemática desenvolvida pelas formadoras tratou de aproximar e enfatizar a relação teoria-prática, enfocando não apenas a organização de atividades no espaço escolar, mas também a reflexão sobre os objetivos que as norteiam.

Os eixos norteadores da formação

A formação de professores dá-se, normalmente, em duas frentes: a formação inicial, que qualifica o professor para atuar nas funções docentes; e a formação continuada, que potencializa a atualização/construção de conhecimentos, de novas abordagens e novos paradigmas (Perrenoud, 2000). O programa Parâmetros em Ação situa-se na segunda categoria de formação, uma vez que não tem como objeto específico a qualificação para a docência, mas o redimensionamento da ação pedagógica.

Do ponto de vista da formação que estávamos iniciando, encaminhamos com êxito os objetivos propostos pelo Parâmetros em Ação, dos quais destacamos:

1. O investimento pessoal das professoras em sua própria formação, uma vez que conseguimos conquistar o grupo e ganhar a confiança, a credibilidade, ou melhor, estabelecemos um vínculo recíproco a partir do momento em que elas se sentiram valorizadas

e, tendo respeitado os seus saberes profissionais, buscaram a ampliação desse repertório de saberes (Gauthier, 1998), que poderia torná-las profissionais mais competentes.

2. A valorização e a necessidade de um trabalho coletivo entre as professoras e demais segmentos no espaço escolar, mais notadamente nas situações de planejamento para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que contemplasse as especificidades da Educação Infantil e da criança pequena em sua cultura local.
3. A tematização da prática, que se iniciou a partir das atividades desenvolvidas e das trocas de experiências favorecidas pelos relatos que surgiam no grupo. A partir desses relatos e discussões, as professoras externavam suas concepções, conceitos, práticas etc. e, assim, confrontavam-nos com o que estava sendo proposto nas atividades (a cada encontro os professores avaliavam o produto do seu trabalho de modo positivo).

Até o momento, o Parâmetros em Ação de Educação Infantil vem atendendo a, aproximadamente, 130 professoras de 40 escolas municipais, que se mantêm desenvolvendo a formação continuada por meio da participação nos encontros periódicos de estudos e no próprio local de trabalho.

O Parâmetros em Ação na Escola Municipal Professora Emília Ramos

Cabe destacar, no desenrolar da formação promovida pelo Parâmetros em Ação, a história da Escola Municipal Professora Emília Ramos, situada na Avenida Central, S/N, no bairro Cidade Nova, Zona Oeste da cidade de Natal/RN.

O bairro ao qual nos referimos é formado por pessoas de poder aquisitivo baixo. Uma boa parte delas sobrevive de biscates, serviços domésticos, construção civil e como operários, enquanto a outra parte se encontra fora do mercado de trabalho. O bairro é caracterizado como violento, pelas próprias condições existenciais daquela comunidade.

A escola, fundada em outubro de 1988, inicialmente recebeu o nome de Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos (Cemeiper) por atender, exclusivamente, a Pré-Escola (termo usado na época). Sua proposta pedagógica foi construída com a participação de pais, professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, e seguiu a uma orientação teórica baseada nas idéias construtivistas de Emília Ferreiro e Teberosky.

No início da década de 1990, o Cemeiper passou a atender as séries iniciais do 1º Grau, uma vez que os pais, acostumados com a participação efetiva nas decisões escolares, começaram a reivindicar a continuidade dos estudos de seus filhos numa escola que acreditava no potencial deles, respeitava o ritmo e a construção do conhecimento do alunado, de acordo com a abordagem construtivista, fundamentada nos seguintes princípios norteadores da prática pedagógica:

1. Que a escola seja o lugar de vida e alegria para todos que a frequentam e que brincadeiras, festas, passeios, recreações, enfim outras formas de expressão e linguagem – não só a escrita – façam parte da rotina de nossa proposta pedagógica.
2. Que a Pré-Escola seja entendida como ambiente alfabetizador e facilitador da escolarização efetiva das crianças das camadas populares.
3. Que o respeito às crianças, jovens e adultos se constitua em base do nosso trabalho, levando em conta os conhecimentos por eles trazidos para a escola, seus interesses, suas formas e seus ritmos de aprendizagem.
4. Que o eixo da proposta pedagógica propicie à criança uma manipulação com escritas e leituras funcionais, que possibilite o entendimento da linguagem escrita, por meio de atividades, como leitura e produção de textos; leituras e escritas de nomes; estímulo à consciência dos sons e desenhos livres.
5. Que a avaliação seja entendida como um elemento integrado entre a aprendizagem do aluno e a atuação do professor no processo de construção do conhecimento.
6. Que a avaliação não seja apenas uma instância de julgamento de sucessos e fracassos do

aluno, do professor e da escola, mas compreendida como um conjunto de atuações que têm função de alimentar, sustentar, orientar e ajustar a intervenção pedagógica e verificar o grau de aprendizagem que foi atingido pelo aluno, isto é, o quanto este se aproxima ou não da expectativa da aprendizagem que se tem em determinados momentos da escolaridade.

7. Que o professor e a equipe técnica que fazem a mediação entre o não-domínio das ferramentas culturais e o processo do seu domínio pelos alunos não possam prescindir da competência técnica (aqui entendida em seu sentido amplo, tanto na sua dimensão teórica, domínio de conhecimentos, como técnica, domínio das formas de transmissão e assimilação dos conhecimentos).
8. Que os educadores tenham a clareza de que a competência se constrói e que, portanto, é provisória e deve ser sempre refeita, pois deve estar constantemente desafiada pela prática do ensino e pela necessidade de aprimorá-la sistematicamente, aprofundando o domínio dos conteúdos relativos a cada área do conhecimento e das formas de seu encaminhamento metodológico no ensino.
9. Que a valorização dos educadores passe pela busca da competência e que se dê conteúdo às lutas dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e pelo aprimoramento profissional contínuo.
10. Que o estabelecimento de “vínculos afetivos” positivos entre professor/aluno possibilite o exercício da auto-estima, como aspecto fundamental para o sucesso escolar.
11. Que a gestão democrática seja uma luta constante e compartilhada por todos os segmentos da escola, por meio da eleição direta dos dirigentes escolares, da dinamização do Conselho e da participação ativa dos pais e das comunidades nos destinos da escola.
12. Que o Conselho da escola constitua-se em fórum de debates, encaminhamentos e deliberações das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, de forma a colaborar na assistência e formação do edu-

cando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, e a promover a integração entre poder público, comunidade, escola e família.

Ao longo dos anos, a escola absorveu, entre suas ações, a prática do planejamento e do estudo sistemático. Esse estudo propicia a ampliação do conhecimento dos educadores, bem como permite a troca de saberes, fator preponderante para uma prática que visa à formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua cidadania.

A premissa básica dos estudos do grupo estava relacionada à aquisição da leitura e da escrita, muito embora fizessem parte dessa sistemática outros temas, como a Matemática, os conhecimentos das Ciências Naturais e Sociais.

A partir da participação dos estudos provenientes do Parâmetros em Ação, houve um impacto no âmbito das discussões outrora realizadas, que levou o grupo a repensar suas ações referentes aos temas educar e cuidar, brincar, movimento, artes e da própria concepção subjacente ao ensino da Matemática. *Entretanto, o grande salto qualitativo ocorreu nas formas de intervenção realizadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista potencializar os avanços na aprendizagem dos alunos com relação à leitura e à escrita (antes os professores só faziam identificar e, conseqüentemente, classificar as crianças por níveis de representação da escrita).*

Percebemos, ainda, que outro ponto precisava ser tratado como dinamizador do processo de rever a prática, tematizando-a de forma mais estruturada: a nova abordagem sobre o registro, o qual era visto na escola apenas como documento que favorecia a avaliação dos alunos, portanto não contemplava a devida reflexão do professor sobre o seu fazer e sobre os modos de intervenção em sala de aula, para atender às necessidades de aprendizagem do aluno.

Os aspectos citados passaram a ter uma outra dimensão na proposta da instituição, ou seja, o registro atualmente apresenta-se como excelente recurso didático tanto para avaliar, quanto para promover a reflexão e, especial-

mente, para desenvolver a competência de “escritor”.

Atualmente, o grupo de professores procura consolidar o hábito de estudo a partir da tematização da sua prática e toma as suas fragilidades como instrumentos para minimização de suas necessidades educativas.

Pelo exposto, consideramos relevante o Programa Parâmetros em Ação para a melhoria da qualidade do ensino, pelo fato de que ele vem possibilitando a revisão dos conhecimentos pertinentes ao trabalho docente e potencializando o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino (Perrenoud, 1999, 2000a, 2000b).

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- _____. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: Educação Infantil*. Brasília, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAINEL 15

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA AMAZÔNIA LEGAL

Francisca Bezerra da Silva

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação

Francisca Bezerra da Silva

SEE/AC

Resumo

A apresentação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, do Estado do Acre, contempla um pequeno histórico, que informa sobre a implantação e a execução do programa; a avaliação que a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE) faz do referido programa, abordando as causas do envolvimento dos professores no programa e as suas contribuições para o sistema público de ensino; os números de professores participantes do programa; a experiência das turmas multidisciplinares e as prioridades de continuidade referentes à formação continuada de professores.

Histórico

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, do Estado do Acre, iniciou suas atividades em agosto de 1999, na capital, Rio Branco, e nos seguintes municípios próximos: Acrelândia, Bujari, Capixaba, Plácido de Castro, Porto Acre e Senador Guiomard. Em março do 2000, estendeu-se aos demais municípios: Brasiléia, Assis Brasil, Epitaciolândia, Xapuri, Sena Madureira, Manuel Urbano, Santa Rosa, Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Tarauacá, Feijó e Porto Walter.

Durante a execução dos dez módulos do programa, ocorreu oscilação quanto à participação dos professores, especialmente do segmento de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Ao todo, participaram 4.835 professores. Destes, 3.761 eram da 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental.

Avaliação da SEE sobre o programa

Fatores que influenciaram a participação dos professores no programa

- Havia cerca de 15 anos que a rede de ensino pública do Acre não contava com um programa de formação de professores que contivesse uma proposta clara e definida, exceto ações isoladas e pontuais. No caso desse programa, trata-se de ações continuadas e sistemáticas de grande alcance, que atinge até os municípios mais longínquos.
- O Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) vigente desde 1999 contempla a avaliação, na qual se incluiu o item formação continuada.
- A proposta do programa reflete e questiona a atualidade educacional, bem como expressa as angústias e as perguntas que os profissionais vêm colocando, de diferentes maneiras, sobre o que é ensinar e aprender, qual é o papel da escola e do professor e sobre o mundo atual, com as estabilidades e instabilidades que marcam este início de milênio. O espaço do programa é formado, também, para ampliar as opções culturais do professor. Como exemplo, citamos o momento em que assistimos ao filme *O auto da compadecida*, de Guel Arraes, com os professores do interior, que se constituiu em objeto de reflexão, entretenimento e descoberta (parte dos participantes nunca tinha entrado num cinema).

Contribuições do programa para a rede de ensino

O programa contribui da seguinte forma para o ensino da rede pública:

- promove a discussão coletiva, sensibiliza para o prazer de estudar e de refletir sobre a prática pedagógica cotidiana;
- amplia a visão e o compromisso dos professores;
- ajuda a vencer resistências quanto à postura pedagógica e à concepção de mundo e da Educação;
- questiona a falta de coerência entre discurso e prática;
- permite a constituição de um grupo de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, formadores compromissados com a formação continuada e com a gestão escolar;
- estimula o uso das novas tecnologias para as práticas educativas;
- possibilita a ressignificação do planejamento e da avaliação da aprendizagem;
- favorece o órgão gestor do sistema, a Secretaria de Estado de Educação (SEE), na prática de um *feedback* constante, por meio do contato com os professores, levantando questões, dúvidas e demandas.

Número de professores participantes do programa

Segmento	Total
1ª a 8ª série do Ensino Fundamental	3.761
Educação Infantil	860
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	214
Total geral	4.835

PCN em Ação: experiência multidisciplinar

O modelo de organização proposto pelo PCN em Ação para professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental adequou-se à realidade da capital, Rio Branco, e do município de Cruzeiro do Sul. Nos municípios menores, o programa foi reorganizado para turmas multidisciplinares, pois esses municípios têm insuficiência de professores para a formação de turmas por disciplinas.

O trabalho com as referidas turmas exigiu reorganização, também, do material. Para isso, a Secretaria elaborou um pequeno manual para

os coordenadores de grupo utilizarem junto com os volumes I e II, próprios do programa.

Módulos multidisciplinares:

I Módulo. Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e significativa – 12 horas (conforme proposto nos Parâmetros em Ação).

II Módulo. Ética: raiz e fruto da vida social – 16 horas (conforme proposto nos Parâmetros em Ação).

III Módulo. Novos desafios para ensinar e aprender cada área nas séries finais do Ensino Fundamental – 16 horas (o III e o V módulos transformaram-se em um curso de 40 horas por área).

IV Módulo. Tratando de questões sociais em cada área, abordando conteúdo de forma significativa para o jovem – 16 horas (específico, que se tornou multidisciplinar).

V Módulo. O que, por que e como ensinamos e aprendemos em cada área – 24 horas (o III e o V módulos transformaram-se em um curso de 40 horas por área).

VI Módulo. Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de cada área nas séries finais do Ensino Fundamental – 12 horas (específico que se tornou multidisciplinar).

VII Módulo. Passou a ser contemplado nos demais módulos.

VIII Módulo. Como avaliamos em nossa escola e nas áreas das séries finais do Ensino Fundamental:

- Avaliação em cada área – 8 horas (conforme proposto nos Parâmetros em Ação)
- Como avaliamos em nossa escola – 8 horas (específico, que se tornou multidisciplinar)

IX Módulo. Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos das áreas finais do Ensino Fundamental – 16 horas (específico que se tornou multidisciplinar).

X Módulo. Enfim: escola para quê e quais capacidades esperamos que os alunos desenvolvam? – 16 horas (conforme proposto nos Parâmetros em Ação).

TOTAL: 142 horas

Formação continuada: o que fazer após os módulos do PCN em Ação?

Durante o desenvolvimento dos módulos do PCN em Ação, ficaram ressaltadas as principais dificuldades e resistências da maioria dos professores. A partir de então, definiu-se a continuidade da formação continuada com as seguintes ações:

- Potencialização do espaço da formação inicial. A SEE, em convênio com a Universidade Federal do Acre e em parceria com municípios, está promovendo cursos superiores para 4.658 professores. As reflexões pedagógicas, como são entendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deverão se fazer presentes no interior desses cursos.
- Execução do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O PROFA está inserido nas turmas de Pedagogia e conta com 2.700 professores, distribuídos em 55 turmas no estado. Fora do curso de Pedagogia, funcionam quatro turmas com professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e uma turma com professores de zona rural.
- Execução do Parâmetros em Ação – Meio Ambi-

ente na Escola. Esse programa é uma prioridade que se justifica em função das especificidades da região. É comum as escolas promoverem ações de prevenção ao desmatamento, às queimadas, levantar questões a respeito do uso da água, da poluição ambiental, do destino do lixo, entre outros. É o momento para subsidiar as referidas ações. Também, esse programa está sendo inserido nas licenciaturas que fazem parte do convênio: Matemática, Letras, Geografia, História, Biologia e Educação Física, no total de 1.854 participantes.

- Aprofundamento da reflexão de avaliação.
- Aprofundamento dos estudos de Língua Portuguesa, Matemática e temas transversais.
- Execução do Programa Ética e Cidadania no Convívio Escolar. A SEE entende que é a ocasião oportuna para a escola refletir sobre a coerência do seu discurso com as práticas e rotinas presentes no dia-a-dia escolar e criar espaços para reflexões que ajudem a gerenciar e mediar conflitos.
- Execução do Programa PNLD em Ação.
- Elaboração e/ou reelaboração das propostas curriculares de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (Português, Matemática, História, Língua Estrangeira, Geografia, Ciência, Educação Física e Arte).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)