

Teorias da Aprendizagem



Autora

Valéria da Hora Bessa



Inteligência Educacional
e Sistemas de Ensino

B557t Bessa, Valéria da Hora.
Teorias da Aprendizagem./Valéria da Hora Bessa. — Curitiba:
IESDE Brasil S.A., 2008.
204 p.

ISBN: 85-7638-365-9

1. Educação. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. Aprendizagem. 4. Aquisição de conhecimentos. 5. Professores-Formação – Estudo Programado. I. Título.

CDD 153.15



Inteligência Educacional
e Sistemas de Ensino

Todos os direitos reservados

IESDE Brasil S.A.

Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482 • Batel

80730-200 • Curitiba • PR

www.iesde.com.br

Sumário

Apresentação.....	7
A aprendizagem e o processo de aprender.....	9
Como ocorre a aprendizagem?.....	10
Teorias inatistas, ambientalistas, interacionistas e sociointeracionistas.....	12
Teorias da aprendizagem.....	13
Educação e aprendizagem.....	14
As políticas educacionais e as práticas pedagógicas liberais.....	17
Um pouco de História da Educação.....	17
As práticas pedagógicas liberais.....	24
A escola e as práticas pedagógicas renovadas.....	27
A transição de um modelo tradicional para um modelo renovado de educação.....	27
A Pedagogia da Escola Nova.....	28
O Movimento dos Pioneiros da Educação Renovada.....	29
A escola e as práticas pedagógicas progressistas.....	35
Práticas progressistas.....	35
Correntes da Pedagogia Progressista.....	35
As dificuldades de implantação da Pedagogia Progressista.....	38
A teoria de Jean Piaget.....	43
História pessoal.....	43
A Epistemologia Genética.....	43
Os estágios de desenvolvimento.....	46
A contribuição de Piaget para a Pedagogia.....	47
O desenvolvimento social e a construção do juízo moral.....	51
O desenvolvimento social da criança.....	51
O papel da escola e da família.....	52
A atividade lúdica e a aprendizagem.....	53
A teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento.....	57
História pessoal de Lev Vygotsky.....	57
O conceito de mediação.....	61
Aprendizagem e desenvolvimento.....	61
A teoria sócio-histórico-cultural no espaço escolar.....	63
A teoria de Vygotsky: pensamento e linguagem.....	65
A importância do estudo das idéias de Vygotsky.....	65
A relação pensamento–linguagem.....	66
A fala e o uso de instrumentos.....	68
Interação entre aprendizado e desenvolvimento.....	70
O papel do professor no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.....	71
A teoria de Henri Wallon.....	73
Histórico de Wallon.....	73
Afeto e construção do conhecimento em Wallon.....	74
O afeto no processo de aprendizagem.....	76
Relação professor–aluno na sala de aula.....	78

A teoria de Henri Wallon: emoção, movimento e cognição.....	83
O papel do movimento na aprendizagem.....	83
A importância do desenvolvimento do esquema corporal	84
Psicomotricidade Relacional	85
O olhar de Wallon sobre o desenvolvimento psicomotor.....	86
Emília Ferreiro e a Psicogênese da língua escrita.....	91
História pessoal	91
As hipóteses infantis no processo de leitura	93
E as cartilhas?.....	94
A alfabetização	95
A aprendizagem segundo o método montessoriano.....	99
História pessoal	99
A pedagogia montessoriana.....	100
O material criado por Montessori	101
Célestin Freinet e o método natural	105
História pessoal	105
O vínculo de Freinet com a Educação.....	106
O método natural	107
A Educação pelo trabalho.....	109
A avaliação na pedagogia de Freinet.....	110
A pedagogia libertadora de Paulo Freire.....	111
História pessoal	111
A Educação segundo Paulo Freire.....	112
O método Paulo Freire	114
Uma pedagogia da esperança	115
Madalena Freire e a aprendizagem profissional.....	119
História pessoal	119
O vínculo de Madalena Freire com a Educação	119
O legado de Paulo Freire.....	120
A questão da cooperação	120
A prática educativa segundo Madalena Freire	121
Principais publicações de Madalena Freire.....	121
Bruner e a aprendizagem em espiral	125
História pessoal	125
A aprendizagem segundo Bruner	127
A aprendizagem em espiral	128
Características do ensino.....	129
O papel do professor	131
Ausubel e a aprendizagem significativa	133
História pessoal	133
A aprendizagem segundo Ausubel	133
A aprendizagem significativa	134
O papel do professor na teoria de Ausubel.....	137
Howard Gardner e a Teoria das Múltiplas Inteligências.....	141
História pessoal	141
Compreendendo a teoria	141
Tipos de inteligência	142
Inteligências múltiplas e Educação	146

Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências	149
História pessoal	149
Compreendendo a noção de competência	150
A pedagogia das competências.....	151
O currículo escolar baseado nas competências	153
A avaliação escolar sob a óptica da competência	154
Teorias da aprendizagem e a formação de professores.....	157
Os cursos de formação de professores: breve contextualização	157
O problema do fracasso escolar	158
Formação de professores e inclusão: um diálogo possível?.....	161
Didática: base da aprendizagem ou método ultrapassado?.....	165
Compreendendo a didática	165
Mas, para que serve a didática?.....	166
A didática tradicional	166
A didática crítica ou didática moderna.....	170
A necessidade de planejar	171
A formação do professor e a prática pedagógica	175
Contextualizando a formação do professor	175
Formação continuada: realidade ou utopia?.....	176
O que diz a legislação	178
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996	179
Ser professor.....	180
As condições de aprendizagem	180
Tendências e práticas pedagógicas: a mesma coisa?.....	181
As teorias comportamentalistas da aprendizagem	189
Compreendendo as idéias behavioristas.....	190
O relacionamento professor–aluno numa perspectiva behaviorista	193
Referências.....	197

Apresentação

É com muito prazer que inicio este módulo! A partir de agora, entraremos em contato com as teorias e os teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Apesar do extenso conteúdo, vocês perceberão já ter conhecimento sobre aprendizagem, pois, de uma forma ou de outra, somos colocados em contato com essas teorias desde que ingressamos na escola. Portanto, seja como aluno ou como professor, as discussões em torno da aprendizagem estão sempre presentes em nossas vidas.

O material que vocês têm em mãos agora foi elaborado buscando facilitar a compreensão do que é exposto nas videoaulas, bem como contribuir com mais algumas informações que enriqueçam seus estudos.

Serão apresentados teorias e autores. Alguns, já bastante conhecidos como Jean Piaget, e outros nem tanto, como David Ausubel. Autores que nos fazem refletir sobre outras possibilidades, que não apenas os métodos convencionais de ensino, na relação do ensinar e aprender.

Em outros momentos, falaremos um pouco sobre História da Educação. Por mais que pareça que este módulo não tenha relação com os conteúdos de História, veremos que ao longo do século XX tivemos muitas transformações nas práticas pedagógicas relacionadas com os movimentos políticos e sociais em prol da Educação.

Falaremos também da relação primordial e que começamos a construir nesse momento: a relação entre professores e alunos. Relação essa que serve de base para que possamos construir também uma boa relação de ensino-aprendizagem.

As referências utilizadas pretendem ser, mais que um suporte, um estímulo para os futuros estudos que serão agora iniciados por vocês. Então, que sejamos, mais uma vez, guiados pelo mundo da Educação e da aprendizagem! Bons estudos para todos. Um grande abraço.

Valéria da Hora Bessa

A aprendizagem e o processo de aprender

Valéria da Hora Bessa*

De um modo geral aceita-se que nenhuma atividade pode ser levada a cabo com sucesso por um indivíduo que esteja preocupado, uma vez que, quando distraída, a mente nada absorve com profundidade, mas rejeita tudo quanto, por assim dizer, a assoberba.

Sêneca

Nesta aula, pretende-se apresentar alguns pontos interessantes sobre a questão da aprendizagem e o processo de aprender, procurando introduzir os conceitos e teorias que serão discutidos ao longo deste curso. São muitas as questões em torno da aprendizagem e muitas são também as dificuldades encontradas pelos profissionais dessa área.

A cada dia vemos surgir novas hipóteses e novos conceitos que procuram explicar por que aprendemos de determinada maneira ou mesmo de que maneira funciona o cérebro de quem aprende mais e de quem aprende menos. Mas, quais devem ser as preocupações de um professor em relação à aprendizagem de seus alunos? O que um professor deve saber para poder conduzir sua disciplina de maneira a facilitar a compreensão de todos?

Para chegar a essas discussões, precisamos primeiro passear pelo universo das teorias. Quais são elas? E de que maneira auxiliam os profissionais da Educação? Mais ainda: o que vem a ser aprendizagem? Como ela ocorre?

É bom lembrarmos que para cada teórico ou conjunto de teorias, a aprendizagem é definida de uma maneira diferente e a explicação sobre como ela ocorre também se diferencia. Portanto, não devemos nos expressar de forma a validar uma e negar a outra, ou seja, não devemos dizer que uma está certa e outra errada. O que ocorre é que todas têm validade, pois lançam um olhar sobre maneiras específicas de aprender.

Por exemplo, vocês já aprenderam alguma coisa memorizando? Já foram capazes de aprender a partir da experimentação do objeto (experiência)? Notam alguma habilidade maior em alguma matéria ou atividade? Costumam aprender mais facilmente quando ensinados a partir de conhecimentos que vocês já possuem? Pois então, todos vocês já foram apresentados a algumas das principais teorias da aprendizagem e todas elas trouxeram contribuições para a vida de aprendiz de vocês.

Além disso, as respostas sobre a aprendizagem geralmente são procuradas na infância. Isto ocorre justamente porque podemos considerar que o cérebro

* Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Psicologia Social pela UERJ. Professora de cursos de Graduação e Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá – RJ.

infantil ainda está em desenvolvimento e que, é a partir do nascimento que a criança vai sendo apresentada ao mundo, fazendo uso de seus sentidos para explorá-lo, internalizando nomes, cores, sensações, sentimentos, percepções, gostos, cheiros, fazendo associações entre as informações que recebe. A arrumação ou disposição dessas informações recebidas pela criança é chamada de aprendizagem, mas o que intriga a todos nós e aos especialistas é justamente de que maneira essa “arrumação” vai sendo feita e o que leva a criança a associar uma informação a outra.

Como ocorre a aprendizagem?

Há muito tempo o homem vem tentando explicar como aprendemos, mas é a partir do século XX, com os estudos mais profundos em Psicologia, que começam a surgir teorias explicativas do funcionamento do processo de aprender. A partir dos estudos realizados ao longo do século XX, percebeu-se que era através da aprendizagem que o homem adquiria hábitos e comportamentos. Além disso, a aprendizagem passou a ser definida como o processo de aquisição de novos conteúdos a partir de um sistema de trocas (homem-meio) constante.

Segundo Ferreira (1986), a aprendizagem é definida como:

Aprendizado; ato ou efeito de aprender; tomar conhecimento de; reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência; tornar-se apto ou capaz de alguma coisa em consequência de estudo [...]

Nesse ponto, introduzimos alguns novos elementos ao processo de aprender. São eles a memória, a atenção, o interesse e a inteligência. É claro que cada um desses termos já merece por si só um capítulo, pois também são conceitos que precisam ser definidos, mas, por ora, iremos discuti-los procurando mostrar de que maneira estes elementos estão envolvidos com o processo de aprender.

Memória

A memória geralmente é tratada como a capacidade de armazenamento de informações no cérebro, ou ainda como a capacidade de resgatar aquilo que foi armazenado. Segundo Tulving e Thomson (*apud* EYSENCK; KEANE, 1984, p. 118), “apenas aquilo que foi armazenado pode ser recuperado, e [...] a maneira em que pode ser recuperado depende de como foi armazenado”. É por isso que a memória é um processo importante para a aprendizagem, o que não significa dizer que só aprendemos memorizando, mas que a memória, ou melhor, a capacidade que temos de armazenar conteúdos e recuperá-los em nosso cérebro, nos auxilia quando precisamos de alguma informação anterior onde uma nova possa se associar.

Existem muitas teorias sobre a memória, mas uma das mais atuais é a que faz uma analogia entre a memória humana e a memória dos computadores, a partir dos sistemas de *input* (entrada) e *output* (saída) de informações, onde as mesmas são acessadas a partir de estímulos dados pelo usuário. No nosso caso, os aprendizes.

Atenção

De acordo com Eysenck e Keane (1984), o termo atenção tem sido utilizado de muitas maneiras, dentre as quais destaca-se a que considera a atenção um processo de concentração. Podemos dizer, inclusive, que a concentração ocorre a partir de estímulos que tanto podem ser internos quanto externos. Geralmente, prestamos atenção nas coisas ou objetos que nos despertam algum tipo de interesse. Esse interesse pode ser gerado por estímulos internos (como a *vontade* de conhecer mais sobre algo) ou por estímulos externos (a *necessidade* de aprender para passar no vestibular). Isto significa dizer que só conseguimos nos manter atentos àquilo que nos interessa. Logo, uma aula desinteressante, desconectada dos interesses dos alunos e de suas faixas etárias, provavelmente não provocará estímulos suficientes para que os alunos se mantenham atentos ao que os professores estão dizendo ou fazendo em sala de aula.

Interesse

O interesse, como acabamos de ver, pode ser definido como uma relação entre o sujeito e o objeto, na qual o primeiro sente-se atraído pelo segundo por meio de algum estímulo produzido pelo segundo em relação ao primeiro. Assim, quando dizemos que o aluno é desinteressado, estamos também dizendo que não fomos capazes de produzir estímulos que o atraísse para os objetos apresentados em sala de aula. Segundo Paola Gentile (2005), um aluno emocionalmente envolvido com o conteúdo aprende mais.

Inteligência

Costumamos definir a inteligência como a capacidade de uma pessoa de compreender facilmente as informações que lhes são transmitidas, ou seja, chamamos de inteligentes aqueles que possuem facilidade em aprender. Da mesma forma, costumamos dizer que quem aprende com mais dificuldade não é inteligente. Porém, se considerarmos a inteligência como uma capacidade de resolução de problemas de maneiras diferentes, poderemos inserir nesse conceito não apenas uma maneira ou uma resposta para as questões apresentadas aos alunos e sim, maneiras diferentes, como as que os alunos provavelmente terão. Isto porque os caminhos da aprendizagem passam pelos caminhos da percepção, ou seja, pela forma como cada um de nós compreende e interpreta o mundo em que vivemos. Dessa maneira, as associações feitas pelos alunos no momento em que aprendem alguma nova informação influenciarão na sua maneira de resolver os problemas que lhes são propostos. Assim, não nos cabe definir ou identificar quem é mais ou menos inteligente e sim, como a inteligência de cada um se desenvolve.

Dito isso, fica mais fácil compreendermos por que o ato de aprender é tão complexo. Sabemos agora que ele não envolve apenas os sentidos, mas também sistemas mais complexos como o interesse e a atenção.

Dessa forma, foram sendo desenvolvidas teorias que buscavam explicar a aprendizagem por caminhos diferentes como o do inatismo, outras que buscavam

explicá-la a partir do ambiente, outras a partir das ações da criança e outras ainda a partir das relações sociais estabelecidas pela criança em seu meio, e é sobre elas que falaremos agora.

Teorias inatistas, ambientalistas, interacionistas e sociointeracionistas

Falaremos, neste tópico, sobre o conjunto de teorias que foram sendo criadas para explicar de que forma aprendemos ao longo do nosso desenvolvimento. Vale lembrar que geralmente as teorias da aprendizagem estão associadas às teorias do desenvolvimento humano, justamente porque é durante o desenvolvimento – que vai da infância à fase adulta – que podemos observar como as crianças, os jovens e os adultos vão construindo suas aprendizagens a partir de seus sentidos e percepções.

Teorias inatistas

Voltando às teorias, iniciemos pelo primeiro grande conjunto de teorias que tentou explicar a aprendizagem, as teorias inatistas. Para começar: vocês sabem o que significa a palavra inato? De acordo com Ferreira (1986, p. 929), significa [aquilo] “que nasce com o indivíduo; congênito; conato; que pertence à natureza de um ser”. Assim, as teorias inatistas são aquelas que acreditam na existência de idéias ou princípios, independente da experiência, ou seja, para tal corrente teórica, a aprendizagem independe daquilo que é vivido pelo sujeito, independe de suas experiências no mundo, estando a aprendizagem relacionada à capacidade congênita do sujeito de desempenhar as tarefas que lhes são propostas.

Segundo Moura, Azevedo e Mehlecke (2006), o inatismo opõe-se à experimentação por considerar que o indivíduo ao nascer já traz determinadas as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente, ou progressivamente durante o processo de seu desenvolvimento biológico. Assim, toda a atividade de conhecimento passa a ser exclusiva do sujeito que aprende, sem participação do meio.

Podemos classificar como teorias inatistas da aprendizagem, por exemplo, as que falam sobre a aquisição da linguagem, como a proposta por Chomsky¹. É o que costumamos chamar de aprendizagem de dentro para fora.

Teorias ambientalistas

Já as teorias ambientalistas levam em consideração o meio no qual a criança está inserida. O ambiente passa a ser o grande responsável pelo que a criança aprende. Para esse conjunto de teorias, a criança aparece como uma folha em branco, na qual serão inscritos hábitos, comportamentos e demais aprendizagens a partir do meio no qual a criança está inserida. Nesse caso, a aprendizagem efetua-se de fora para dentro. É o caso, por exemplo, da teoria comportamentalista ou

¹ Noam Chomsky: lingüista americano que desenvolveu uma teoria de base inatista, contrária ao behaviorismo, procurando explicar a origem do desenvolvimento da linguagem humana.

behaviorista da aprendizagem, que considera a aprendizagem um processo relativo às respostas que o indivíduo dá aos estímulos gerados pelo meio.

Tanto no caso das teorias inatistas quanto no caso das ambientalistas, não se fala em interação entre o dentro e o fora, ou seja, entre a criança e suas estruturas internas e o meio no qual ela está inserida. Essa relação passa a ser encontrada no conjunto de teorias conhecido como interacionistas, da qual fazem parte as teorias construtivistas, que têm como principal teórico Jean Piaget.

Teorias interacionistas

As teorias interacionistas percebem a aprendizagem como um processo de inter-relação entre o sujeito e o objeto. Segundo este conjunto de teorias, é a partir da ação do sujeito sobre o objeto, ou melhor, da interação do sujeito e do objeto que o aprendiz extrai daquilo que quer conhecer as informações necessárias para seu uso, caracterizando um tipo de aprendizagem ativa. É por isso que incluímos nesse conjunto de teorias o construtivismo, pois além de ver a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o objeto, também considera o aprendiz um sujeito ativo, construtor (daí a origem do termo construtivismo) de seu próprio conhecimento.

Teorias sociointeracionistas

Já as teorias sociointeracionistas explicam a aprendizagem a partir das interações sociais realizadas pelo sujeito que aprende. Segundo esse conjunto de teorias, é a partir das relações sociais estabelecidas que ocorre não só a construção de um tipo específico de aprendizagem, que é chamada de aprendizagem social (por imitação, de comportamentos, que facilita a socialização), mas também uma aprendizagem mais humana, que envolve não apenas os processos mentais ou os estímulos gerados pelo meio, nem tão somente a interação do sujeito com o objeto de seu interesse, mas passa a levar em consideração também as relações estabelecidas pelo sujeito durante o seu processo de aprender, colocando em foco a relação de sala de aula, ou, mais especificamente, a relação professor–aluno.

É dentro desse variado conjunto de teorias que as teorias da aprendizagem vão sendo formuladas ao longo dos tempos. Passemos agora às teorias de fato.

Teorias da aprendizagem

Uma vez apresentados os conjuntos de teorias, iremos apresentar as teorias da aprendizagem que consideramos mais importantes para aqueles que vão lidar, de alguma maneira, com o cotidiano da Educação. Apresentamos abaixo os teóricos e as teorias mais discutidas sobre aprendizagem.

- Teoria Construtivista de Jean Piaget.
- Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky.
- Henri Wallon e a Psicogênese da pessoa completa.

- Maria Montessori e a aprendizagem exploratória.
- Emília Ferreiro e a aprendizagem da leitura e da escrita.
- Cèlestin Freinet e a aprendizagem natural.
- Teoria Libertadora de Paulo Freire.
- Madalena Freire e a aprendizagem profissional.
- Jerome Bruner e a aprendizagem em espiral.
- David Ausubel e a aprendizagem significativa.
- Howard Gardner e a teoria das múltiplas inteligências.
- Philippe Perrenoud e a teoria das competências.

Além dessas teorias, é necessário também que discutamos outras questões bastante relevantes para compreendermos o processo de aprendizagem. Por isso, precisamos conhecer as práticas pedagógicas, resgatando suas bases na História da Educação, discutir os modelos didáticos e ainda analisar a formação dos professores. Dessa forma, fica mais fácil percebermos que a aprendizagem não é um processo individual, ou seja, que dependa somente do esforço de quem aprende, mas sim um processo coletivo, que envolve tanto as ações do educando quanto as ações do educador.

Educação e aprendizagem

Mas, o que a história das práticas pedagógicas, a formação do professor e a didática têm a ver com aprendizagem? Essa é uma pergunta muito comum, principalmente nos cursos de Licenciatura. Acontece que para podermos viabilizar a aprendizagem dos alunos por meio de qualquer uma das teorias, devemos antes compreender historicamente os usos que essa teoria teve. Mais que isso, devemos também saber o que nós desejamos com o uso de tal teoria como suporte na sala de aula. Para tanto, devemos dispor de conhecimentos como os da Didática, que nos auxiliam a planejar nossas aulas, traçando nossos objetivos e métodos a partir de qualquer teoria.

Dessa maneira, como professores, podemos dispor de diferentes recursos teóricos, metodologias e conhecimentos gerais que facilitam tanto o trabalho do professor, como a aprendizagem do aluno, que pode experimentar o conteúdo a ser aprendido de maneiras diferentes.

É claro que ao falarmos de aprendizagem e do ato de aprender não podemos deixar de fora a responsabilidade de pais e professores. Os pais, no que diz respeito à aprendizagem escolar da criança, devem auxiliar na resolução de atividades, no acompanhamento das atividades realizadas pela criança e na estimulação para que a criança seja capaz de superar suas dificuldades. O professor, por sua vez, precisa ter claro seus objetivos, conteúdos e métodos para o desenvolvimento de uma aula clara e organizada, o que facilita a compreensão da matéria pelos alunos, em especial quando falamos da Educação Infantil. Além disso, o professor, para garantir uma boa aprendizagem, pode também lançar mão de atividades

que envolvam os conhecimentos prévios dos alunos e a revisão da matéria para uma melhor compreensão e fixação dos conteúdos apresentados. Já a escola, precisa manter o currículo das disciplinas atualizado, bem como a organização e acessibilidade para os alunos, dando atenção aos que possuem necessidades educativas especiais.

Concluimos, assim, que o processo de aprender não está relacionado apenas com as “capacidades” intelectuais de cada aprendiz, mas, de uma forma mais ampla, o processo de aprender envolve, para além das nossas habilidades cognitivas, as relações estabelecidas entre professores e alunos e, conseqüentemente, a relação que se constrói em torno do ensino e da aprendizagem. Isso significa que, mesmo um aluno considerado inteligente pode apresentar dificuldades se a relação que estabelece com a matéria, a partir do professor e de sua didática não for bem construída.

ATIVIDADES

Com o intuito de auxiliá-los em seus estudos, apresento abaixo algumas questões que podem servir de base para uma melhor compreensão sobre a aprendizagem e seus processos.

Individual

1. O que significa dizer que um aluno aprendeu a matéria?

2. Por que dizemos que o construtivismo faz parte do conjunto das teorias interacionistas de aprendizagem?

3. De que maneira pais e professores podem auxiliar o processo de aprendizagem das crianças? Por quê?

Em grupo

1. Discutam qual a importância de conhecer as teorias da aprendizagem para os profissionais ligados à educação.
2. Se possível, criem um debate sobre a seguinte questão: é possível medirmos a aprendizagem?

DICAS DE ESTUDO



Uma boa dica de filme para aprofundar as discussões sobre o tema da aprendizagem é o filme *Mentes que brilham* (Little man Tate – Jodie Foster – EUA, 1991), ou ainda o filme *Meu pé esquerdo* (My left foot – Jim Sheridan – Irlanda, 1989), nos quais são enfatizadas questões como a aprendizagem de crianças portadoras de altas habilidades intelectuais (superdotados) e a importância do estímulo para o ato de aprender.

As políticas educacionais e as práticas pedagógicas liberais

Nesta aula, será abordado o desenvolvimento das práticas pedagógicas que estiveram presentes nas escolas brasileiras e que ainda hoje exercem grande influência sobre o trabalho dos nossos professores. Para tanto, exploraremos os conhecimentos produzidos por uma outra área de grande importância para qualquer disciplina: a História.

É com base na História da Educação que vamos procurar apresentar alguns aspectos relevantes para que possamos compreender em que momento surgem em nossas escolas idéias e ideais como os da Educação Renovada ou Escola Nova (que apresentam o construtivismo como prática pedagógica), ou ainda como os da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas dizem respeito a um conjunto pedagógico que envolve, para além da didática, ou seja, do método de ensino a ser utilizado, uma concepção filosófica da Educação e uma teoria da aprendizagem que corresponda a tal filosofia.

A prática pedagógica, segundo Luckesi (1994, p. 21), “[...] está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação”.

Um pouco de História da Educação

Como já foi dito antes, tomaremos como base a História da Educação para ilustrar os caminhos percorridos pela Educação e suas práticas ao longo do século XX. Tal incursão no tempo nos permite compreender a escola que temos hoje, além de desejar também refrescar nossa memória sobre os acontecimentos da nossa história recente da Educação no Brasil.

Começaremos então pela década de 1920, uma vez que até esse momento era a Educação Religiosa o grande parâmetro para as práticas de ensino e Educação que, aos poucos, vão sendo substituídas por práticas de ensino laico (desvinculadas da religião), mas ainda tendo como base a rigidez e a centralização do processo no professor. Tal prática recebe o nome de Pedagogia Tradicional e é por meio dela e de alguns fatos históricos que começamos nossa viagem no tempo.

A Política Educacional da década de 1920

É nessa década, durante a Primeira República, que ocorre o que ficou conhecido como *O entusiasmo pela Educação*, movimento que teve caráter quantitativo, tendo a ver com a expansão da rede escolar com o intuito de diminuir o analfabetismo do povo brasileiro. É claro que existiam interesses políticos por trás do projeto de alfabetização.

Foi durante a Primeira República, período que vai de 1889 a 1930, que ocorreu a expansão da lavoura cafeeira, a instalação dos portos, a reformulação urbana e um grande crescimento industrial. Também foi neste período que o regime escravocrata foi substituído definitivamente pelo trabalho assalariado, abrindo espaço para o aparecimento de carreiras intelectuais e burocráticas, levando as famílias a perceberem a escola como um caminho para seus filhos.

Ao mesmo tempo, as discussões políticas da República também giravam em torno da necessidade de extensão da escola pública ao povo, entendendo que os problemas do país só poderiam ser resolvidos se o povo fosse instruído.

O Movimento do Entusiasmo pela Educação teve muitos altos e baixos por causa dos interesses das oligarquias (os grandes cafeicultores) que procuravam, em 1894, afastar os “intelectuais” e suas idéias do governo, o que foi conseguido, uma vez que ainda nessa época eram os coronéis que governavam o país. Dessa forma, o Movimento do Entusiasmo pela Educação fica adormecido, sendo resgatado apenas durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando o sentimento patriótico chamou a atenção dos intelectuais para o desenvolvimento do país e, principalmente, para a questão da Educação.

Só para termos uma idéia, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta e, como os analfabetos não podiam votar, surgiram, nessa época, várias alianças contra o analfabetismo, pois o voto seria a única maneira de retirar do poder a permanência do favorecimento às sociedades cafeeiras.

Vale lembrar que na década de 1920 a prática pedagógica era chamada de Tradicional e sua metodologia era baseada em heranças de metodologias de ensino religioso (jesuítico) e enciclopédico, apesar do esforço do então nascente Movimento Libertário.

Os professores dessa época eram, em sua maioria, religiosos ou leigos, tendo seus princípios pedagógicos guiados pelo pensamento jesuítico. A escola então, era destinada às classes economicamente favorecidas e, por mais que o Movimento do Entusiasmo pela Educação tivesse persistido, poucas foram suas conquistas.

Não podemos dizer que não houve expansão da escola pública em termos quantitativos, mas isso não significou maior acesso à escola pelas classes menos favorecidas economicamente.

Foi por esse motivo que outro movimento começou a se proliferar, ainda na década de 1920, ganhando força na década de 1930: o *Movimento do Otimismo Pedagógico*. Vejamos o que ocorreu nessa década.

A Política Educacional da década de 1930

A década de 1930 dá início ao período histórico conhecido como Segunda República, que se estendeu de 1930 a 1937. Foi nesse período que emergiu com intensidade o Movimento do Otimismo Pedagógico. Tal movimento se acoplou ao Movimento do Entusiasmo pela Educação, substituindo-o, mais tarde, devido ao fracasso que esse último sofreu junto ao poder das oligarquias da Primeira República.

O Movimento do Otimismo Pedagógico visava à melhoria das condições de ensino, centrando sua ênfase nos aspectos qualitativos da Educação. Veio se somar o ideário escolanovista que se apresentava como uma política educacional e uma teoria da Educação.

O Movimento Escolanovista representou as lutas em prol da renovação pedagógica, ou seja, a substituição do modelo tradicional de ensino por outro em proximidade com as novas tendências pedagógicas européias, como o construtivismo.

É importante lembrarmos que a década de 1930 foi marcada por grandes conflitos políticos e religiosos, principalmente sobre o que dizia respeito à orientação pedagógica das escolas.

Nesse mesmo período, ocorre o que ficou conhecido como a Revolução de 1930, movimento político que teve como conquista o afastamento das oligarquias cafeeiras do poder e a posse provisória de Getúlio Vargas como Presidente da República.

Vargas, como sabemos, foi um dos grandes responsáveis pela “modernização” do Estado brasileiro. Com sua capacidade de articulação política foi também capaz de controlar os movimentos trabalhistas com políticas populistas e acalmar os liberais, acatando as idéias do Movimento Escolanovista e do Movimento do Otimismo Pedagógico. Ao mesmo tempo, soube controlar também os anseios católicos, freando as vontades democratizantes dos Movimentos Renovados da Educação.

Apesar de ter promulgado a Constituição Federal de 1934, que apresentava claras características democráticas, Vargas desfechou, em 1937, o golpe que instituiu o Estado Novo, abafando todos os debates democráticos, socialistas e progressistas que haviam aflorado junto com o espírito de modernidade da época. Dando margem a uma nova atmosfera, que será retratada a seguir.

A Política Educacional da década de 1940

Ao contrário da Constituição de 1934, que foi produzida por uma assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Carta Magna de 1937, que institui o Estado Novo, foi produzida pelo que Ghiraldelli Jr. (2001) chamou de tecnoburocracia getuliana.

O Estado Novo compreendeu os anos de 1937 a 1945 e durante esse período se desincumbiu da Educação pública, ou seja, se desobrigou a manter o ensino público, deixando essa obrigação a cargo, principalmente, das famílias ricas.

As escolas passaram a ter o que ficou conhecido como caixa escolar. As famílias ricas freqüentavam as escolas pagas e davam contribuições financeiras para o sustento das escolas públicas. O Estado Novo também procurou separar os que podiam estudar (aqueles que provinham de famílias ricas), daqueles que deveriam ganhar o mercado de trabalho (a classe operária).

Nessa época as lutas em prol da democracia e os Movimentos Escolanovistas e de Otimismo pela Educação foram abafados pela ditadura imposta pelo golpe de 1937. Só a partir de 1942 volta-se a falar sobre os rumos da Educação.

Estava bastante claro que o Brasil não poderia voltar a ser cafeeiro e que a industrialização era necessária. Para tanto, o sistema de ensino precisaria formar pessoas especializadas para as funções a serem ocupadas nas indústrias. É nesse momento que surgem as escolas profissionalizantes como as do Senai e Senac, entre outras.

Já próximo ao período que marcou o final do Estado Novo, percebendo o enfraquecimento do poder ditatorial, Vargas retoma os projetos populares de esquerda e as idéias escolanovistas que se encontravam divididas, pensando desfazer o Estado Novo e afastar as forças de direita da base aliada.

Porém, ocorre justamente o contrário do que era previsto por Vargas. Em 1945, Vargas é derrubado pelos “aliados” do Estado Novo justamente por ter se aproximado novamente dos movimentos “de esquerda”, com interesses democráticos.

Nesse momento teve início o período que ficou conhecido como a Quarta República. De 1945 a 1947 ocorreu a redemocratização do país, ou seja, o fim do período ditatorial e o retorno das discussões políticas e educacionais, mesmo porque, em 1946 uma nova Constituição Federal é assinada, ficando em vigor até 1964. De acordo com esta Constituição, a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (foi a primeira vez que se falou em LDB), instalando uma comissão em 1947 que remeteu o projeto ao Congresso Nacional em 1948, sendo o mesmo arquivado em 1949, retornando ao Congresso apenas em 1957, ou seja, nove anos depois de sua elaboração.

Porém, o projeto original foi substituído pelo projeto Lacerda em 1958 que gerou grandes conflitos entre os defensores da escola privada e os defensores da escola pública.

A Política Educacional da década de 1950

Podemos dizer que a década de 1950 foi marcada por discussões em torno da LDB, e em torno da organização da escola pública, passando a responsabilidade sobre esta última a ficar novamente sob a custódia do Governo Federal.

Esta década é marcada por movimentos intensos em prol da Educação, principalmente em relação ao desenvolvimento e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, os movimentos contrários à educação tradicional voltam a aparecer no cenário da Educação. O mais importante deles é o movimento escolanovista (Defensores da Escola Nova), que na década de 50, por ocasião das discussões em torno da responsabilidade dos governos sobre a escola pública, reaparece no cenário da educação como possível substituta do modelo tradicional de educação. Como em 1958 o projeto apresentado por Carlos Lacerda (o Substitutivo Lacerda) acirra as discussões sobre os modelos pedagógicos brasileiros, adiando a votação da LDB, o Movimento da Escola Nova estende sua tentativa até a década seguinte.

A Política Educacional da década de 1960

Já a década de 1960 foi marcada por vários acontecimentos importantes, como a assinatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os movimentos de Educação Popular, o surgimento da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, o enfraquecimento da Educação Nova e o Golpe Militar de 31 de março de 1964.

A nova LDBEN, promulgada em 1961, sofreu, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), 200 emendas diferentes desde a sua apresentação à União em 1947. Com tantas modificações, ela foi considerada pelos intelectuais escolanovistas da época uma vitória pela metade, frustrando muitos educadores, já que não atendia, de fato, às necessidades das escolas brasileiras.

Além disso, em 1960 o Brasil já não era mais agrário e a industrialização crescia apoiada, inclusive, pelo operariado, que considerava o processo de industrialização responsável pelo aparecimento de novos empregos.

Havia, nessa época, um grande interesse de investidores externos no Brasil, uma vez que o nosso país tinha um mercado promissor e mão-de-obra barata. Esse novo panorama econômico do Brasil permitiu a entrada de indústrias estrangeiras em território nacional e fez aflorar movimentos em prol da promoção da cultura popular, entre outros.

É no bojo desses movimentos que destaca-se a experiência da cidade de Natal, em 1961, com a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, integrando educação popular e educação escolar, tendo Paulo Freire à frente das ações que deram origem à Pedagogia Libertadora. Tal pedagogia tinha como principal bandeira a de que todo ato educativo é, em si, um ato político.

Nesse mesmo período, ocorre o enfraquecimento definitivo dos ideários escolanovistas, uma vez que seus métodos eram caros e exigiam maior formação dos educadores. Poressemotivo, a Pedagogia Escolanovista desenvolveu-se, principalmente, no interior de escolas privadas, não tendo conseguido respaldo econômico por parte do governo para se desenvolver no interior das escolas públicas.

Ainda na década de 1960, os ideários de Paulo Freire são deturpados e sua Pedagogia é associada aos Movimento marxistas e socialistas. Por isso, pela grande influência que suas idéias exerciam sobre os educadores, a União criou o Mobral como tentativa de mostrar à população que apoiava os movimentos populares de Educação.

O projeto de Educação Popular promovido por Paulo Freire é paralisado definitivamente pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964.

A Política Educacional da década de 1970¹

Esta década é marcada, sobretudo, pela Ditadura Militar que estendeu suas bases para além dos quartéis e do Congresso, interferindo até mesmo, e principalmente, no ensino escolar.

¹ Tópico escrito com base na dissertação de Mestrado “Escola, Gestão e Democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional brasileiro” de minha autoria, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2004.

As transformações anunciadas pelas Reformas Educacionais no Brasil a partir da década de 1970 não dizem respeito somente à implantação de novos modelos educacionais, mas também à construção de práticas e técnicas voltadas para a desarticulação política da sociedade e para a desativação dos movimentos populares.

Durante os vinte e um anos de Ditadura Militar, que teve início em 31 de março de 1964 com a deposição do presidente João Goulart e fim com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em 1985, o Brasil foi submetido a uma tentativa de anulação dos processos democráticos². Tal tentativa fez com que, no país inteiro, as práticas coletivas de trabalho fossem impedidas de ser exercidas, de modo a garantir a ordem e o progresso da nação que deveria responder ao projeto de desenvolvimento com segurança³ do Regime Militar.

Tal projeto era baseado na aliança entre os ideais da Escola Superior de Guerra, da tecnoburocracia militar, da burguesia e das empresas multinacionais, no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital. Segundo nos aponta Ghiraldelli Jr. (2001), é a partir dessa aliança que as políticas salarial, agrícola, fiscal e educacional passaram a deixar descontentes não só as classes populares, mas também a classe média e a elite que deu apoio ao golpe militar.

A Ditadura Militar, por meio de mecanismos de repressão, privatização do ensino, exclusão de parcelas das classes populares das escolas públicas de boa qualidade, tecnicismo pedagógico, desqualificação e desvalorização do magistério, por meio das legislações educacionais e institucionalização do ensino profissionalizante, tratou de sufocar as organizações da sociedade civil em torno da Educação, como fez também com vários outros segmentos sociais.

O desenvolvimento econômico na Ditadura Militar dependia, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), do aniquilamento das organizações e dos canais de participação populares capazes de interferir nas decisões governamentais. O sistema educacional, dentro da ótica da ditadura brasileira, “não deveria despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”.⁴ Na verdade, o sistema educacional foi o *locus* de desenvolvimento da idéia de exploração do trabalho por meio da aplicação das Leis 5.540/68 e 5.692/71.

As reformas educacionais promovidas por estas leis instituíram modos de funcionamento burocratizados e desligados das questões sociais mais amplas, dando corpo ao que conhecemos como pedagogia tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista, tendo sido introduzida a partir da base técnica de produção taylorista/fordista, era tida como o modelo de educação capaz de preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas e visava a separação do intelectual do instrumental, delimitando funções para trabalhadores e para dirigentes.

De finais da década de setenta até os dias atuais, muitos trabalhadores da educação vêm lutando pela afirmação de práticas de politização, de debate, de

² Sobre o golpe militar de 1964 e os anos de ditadura no Brasil consultar o *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB) pós-1930* – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.

³ Ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG).

⁴ Palavras dos generais-presidentes da época, citadas por Ghiraldelli Jr. (2001, p. 169).

liberdade, de organização coletiva e de acesso das classes populares à escola pública. Lutas, que para além do projeto de transformação da realidade educacional, visam à conquista de salários mais justos e melhores condições de trabalho, face à insatisfação com as sucessivas administrações escolares.

As lutas pela democratização dos espaços públicos haviam sido animadas pela possibilidade do voto direto, que se tornava realidade também nas escolas. Entretanto, antes que a participação se efetivasse num projeto de democratização que atingisse todas as esferas escolares, fomos interpelados pelos discursos de uma nova forma de administração que atropelou os movimentos populares.

A Política Educacional da década de 1980

Para Gentili (1998), o discurso da qualidade, que teve início na década de 80 em toda a América Latina, aparece como contraface à multiplicação dos discursos sobre a democratização, o que foi possível por existir no conceito de qualidade total um claro sentido mercantil (de ganhos por produtividade); no campo educacional assumiu a forma de um novo discurso conservador e funcional em conformidade com a política pós-ditatorial da época, que tratou de dissolver os espaços públicos, entre eles o da escola.

Segundo Paro (2001), nesse momento, os problemas da educação escolar passaram a ser vistos pelos órgãos governamentais como sendo de natureza eminentemente administrativa, encarados como puramente técnicos, desvinculados de seus determinantes econômicos e sociais. Assim, mecanismos de administração, como a gerência, a flexibilização e a divisão pormenorizada do trabalho, são tomados como transplantáveis para a situação escolar em virtude dos altos índices de produtividade alcançados nas empresas. Esse é o modelo que serve de base para a educação desde a introdução do modelo taylorista/fordista nas escolas e que deu origem à pedagogia tecnicista, presente nas escolas brasileiras até os dias atuais.

Os gestores que antes agiam como se estivessem em indústrias, centralizando o trabalho e o poder, visando a uma produtividade pautada na ordem e na repetição instrumental, passam a promover ações dentro das *escolas empresas*, com a perspectiva de ampliar a produtividade pautada nos conceitos de competência, eficiência e qualidade (VALLE, 1997). Estas últimas comportam em si a divisão pormenorizada do trabalho. Herdam as noções tayloristas/fordistas, adequando-as às políticas neoliberais dos anos 1990.

O desafio para os educadores, desde então, vem se constituindo na organização de práticas de desconstrução de tais relações que acirram ainda mais a estratificação e a divisão social do trabalho na escola (ROCHA; GOMES, 2001).

É dentro desse panorama político-educacional que pende ora para o modelo tecnicista de trabalho, ora para o modelo empresarial de gestão que nos encontramos hoje, na primeira década dos anos 2000.

As práticas pedagógicas liberais

A prática pedagógica liberal surgiu para justificar o sistema capitalista que teve como marco a Revolução Industrial, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Baseada no lucro e na produtividade, tem como principal característica a divisão entre as classes sociais, na qual a classe dominante, a burguesia, é detentora dos meios de produção e a classe dominada vende a sua força de trabalho, realizado de forma mecânica, fragmentada e competitiva.

Na educação, a Pedagogia Liberal sustenta a idéia de que a escola tem por finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Assim, os indivíduos devem aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade burguesa.

A máquina é colocada no centro do processo de produção em série e a escola tem a função de preparar os indivíduos para a realização dessa produtividade, reforçando a ideologia da classe dominante, reproduzindo a ordem social já estabelecida. O trabalhador só domina o mínimo de conhecimento necessário para operar a máquina. A escola torna-se, então, um aparelho ideológico do Estado para reproduzir a ordem da classe social dominante, que se apropria de conhecimentos para estabelecer sua dominação, visando à acumulação de capital.

A Pedagogia Liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para os desempenhos de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

A Pedagogia Liberal, enquanto tendência pedagógica, deu origem às seguintes correntes: pedagogia tradicional, renovada e tecnicista.

A Pedagogia Tradicional

Utiliza-se de um conjunto de princípios e regras que regulam o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. A relação professor–aluno não tem uma ligação com o cotidiano do aluno, nem com as realidades sociais. O aluno é recebedor da matéria e sua função é decorá-la por meio do seu próprio esforço.

Dessa forma, a escola tem como função preparar o aluno intelectualmente para assumir sua posição na sociedade, adquirindo conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas que são repassados como verdades, existindo o predomínio da autoridade do professor no relacionamento com o aluno, que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalizada.

O conhecimento é repassado em forma de progressão lógica, tornando a aprendizagem receptiva e mecânica, sem um questionamento do aluno. A disciplina é imposta, por meio de castigos, para o aluno prestar atenção e assim poder memorizar os conhecimentos transmitidos. A avaliação se dá por interrogatórios e provas. Atualmente encontra-se atuante em escolas religiosas e em escolas leigas.

A Pedagogia Tecnicista

Inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistemática de ensino, foi utilizada nos anos 1960 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação política-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema capitalista. A escola funciona como moderadora do comportamento humano por meio do sistema de técnicas específicas, úteis e necessárias para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema. Seu interesse imediato é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. Seu conteúdo de ensino são as informações, princípios científicos, leis etc. São informações passadas por especialistas seguindo uma seqüência lógica e psicológica, decorrendo assim da ciência objetiva. O material institucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, entre outros. Elimina, assim, a subjetividade, acentuando o distanciamento entre a teoria e a prática, não sendo coerente também com a realidade dos alunos. A Pedagogia Tecnicista contribuiu para aumentar a fragmentação do conhecimento, proporcionando o aumento dos índices de evasão e repetência.

Nessa pedagogia, o professor se empenha em conseguir respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, adequando o comportamento pelo controle do ensino (tecnologia educacional). A relação professor–aluno é estruturada e objetiva. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno. A comunicação professor–aluno tem um sentido exclusivamente técnico, em que os papéis são bem definidos: o professor administra e executa as condições de transmissão da matéria e o aluno recebe, aprende e fixa as informações.

Aprender é uma questão de modificação de desempenho. O ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforço das respostas que se quer obter. Os componentes da aprendizagem, da motivação, da retenção, da transparência, decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma.

Dessa forma, passeando pela história recente do nosso país, percebemos sua riqueza e também a enorme influência que ela exerceu e ainda exerce sobre os modelos educacionais produzidos ao longo dos anos.

ATIVIDADES

1. Por que recorremos à História da Educação para pensar sobre as práticas pedagógicas?

2. O que faz com que, em determinado momento histórico, uma prática pedagógica seja substituída por outra nos parâmetros educacionais do governo?

3. No Brasil, até hoje, tivemos dois períodos ditatoriais: um em 1937 e outro em 1964. De que maneira a ditadura interfere no processo educacional e nas práticas pedagógicas?

4. Com base neste capítulo, pesquise os principais movimentos educacionais do século passado e produzam um painel com datas, nomes e fatos históricos que marcaram a educação do nosso país.

DICAS DE ESTUDO

Para entendermos um pouco melhor a história recente do nosso país ligada à Educação, indico a leitura do livro: GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2.º grau. Série formação do professor).

A escola e as práticas pedagógicas renovadas

A transição de um modelo tradicional para um modelo renovado de educação

Quando nos referimos ao modelo renovado de educação, a primeira questão que se coloca é: porque esse modelo pedagógico é chamado de renovado? Para responder a essa questão, precisamos resgatar a idéia da Pedagogia Tradicional.

A Pedagogia Tradicional, substituta do modelo jesuítico de educação, esteve fortemente presente nas escolas brasileiras até a década de 1920 quando, a partir de movimentos em prol da ampliação do acesso à educação básica, começou a ser discutida enquanto modelo válido ou não para a educação de todas as camadas sociais.

A idéia de renovação está contida nesses movimentos que tinham como propósito renovar o ensino a partir da inserção de novas práticas pedagógicas, baseadas no modelo europeu. Mas por que o modelo europeu?

Se nos lembrarmos da história do nosso país, encontraremos informações sobre a saída dos filhos das famílias relacionadas às grandes oligarquias que eram enviados à Europa, principalmente para Portugal e Inglaterra, para darem continuidade aos estudos que não tinham como ser concluídos no Brasil, uma vez que o número de universidades existentes ainda era muito pequeno e as próprias universidades possuíam poucos recursos para bem atender aos seus alunos.

Por esse motivo, na década de 1920, ao retornarem ao Brasil, após terem concluído seus estudos no exterior, vários intelectuais se reuniram para discutir a situação da educação brasileira, tendo como referência o modelo educacional conhecido por eles quando de suas estadas em países chamados desenvolvidos.

Na mesma época, a política liberal estabelecia metas para o progresso do país, o que motivou ainda mais aqueles intelectuais a se organizarem em torno de grupos de debates para discutir, junto aos representantes do governo, as modificações necessárias ao modelo educacional que ajudariam a retirar o país do *status* de subdesenvolvido, levando-o mais rapidamente ao progresso e ao desenvolvimento.

O modelo pedagógico proposto pelo grupo de intelectuais que tinha em Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo seus líderes foi baseado no modelo da Escola Nova, que deu origem ao movimento escolanovista, ou seja, ao movimento que buscou renovar a educação a partir da substituição do modelo pedagógico tradicional, que tinha como centro do processo educacional o

professor, pelo modelo pedagógico renovado, que passava a colocar como centro do processo ensino-aprendizagem o aluno e não mais o professor.

Falaremos agora sobre a Escola Nova e seus modelos pedagógicos.

A Pedagogia da Escola Nova

Surgiu como contraposição à Pedagogia Tradicional, ligada ao movimento da pedagogia ativa, onde a criança é percebida como um ser dotado de capacidades individuais, devendo ser respeitada a sua liberdade, a sua iniciativa, a sua autonomia e os seus interesses. Sendo a criança o sujeito do processo de aprendizagem, tem-se a idéia de que o aluno aprende melhor o que faz por si mesmo.

A Pedagogia Renovada está dividida em: Pedagogia Renovada progressista, baseada na teoria educacional de John Dewey e Renovada não-diretiva, inspirada principalmente em Carl Rogers.

Pedagogia Renovada progressista

A Pedagogia Renovada progressista tem como finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social. O conhecimento resulta da ação. Os conteúdos são estabelecidos em função de experiências, dando-se mais importância aos processos mentais e às habilidades cognitivas. O aluno é o centro do processo e o professor atua para desenvolver a sua inteligência, o seu caráter e a sua personalidade. As atividades são adequadas à natureza do aluno e à etapa de seu desenvolvimento. Há uma preocupação básica com o desenvolvimento mental do aluno. O professor é um auxiliar que incentiva, orienta e controla a aprendizagem no desenvolvimento da criança, proporcionando um relacionamento positivo entre professores e alunos. A motivação depende da estimulação do problema e das disposições e interesses do aluno, transformando o aprender em uma atividade de descoberta. A sua aplicação é muito reduzida na nossa sociedade por falta de condições e por se chocar com a prática tradicional que corrobora com as práticas sociais vigentes.

Pedagogia Renovada não-diretiva

A Pedagogia Renovada não-diretiva tem como proposta a formação de atitudes e está mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos. Procura adequar os indivíduos às socializações do ambiente. A transmissão dos conteúdos é secundária em relação à preocupação com a comunicação e o desenvolvimento das relações. O professor utiliza um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Sua função é a de ajudar os alunos a se organizarem por meio de técnicas de sensibilidade, onde os sentidos são expostos sem ameaça. Propõem uma pedagogia centrada no aluno, visando à formação da sua personalidade, uma vez que o professor é um especialista em relações humanas.

A motivação é um ato interno, ou seja, o aluno aprende aquilo que percebe que é capaz de aprender. Ele só retém aquilo que está relacionado com o seu eu. Essa Pedagogia foi inspirada nas teorias de Carl Rogers, psicólogo clínico. Suas idéias influenciam educadores, orientadores educacionais e psicólogos escolares voltados para o aconselhamento.

O olhar sobre as crianças

Ao colocar a criança como centro do processo educacional, a Escola Nova cria alguns impasses para os educadores brasileiros. O primeiro deles é: como colocar a criança no centro do processo educacional, se não se conhece, até então, o fato de que as crianças têm lógicas próprias, diferenciadas dos adultos? Além dessa questão, outras como “quem é a criança?” e “como a criança pensa?” foram demonstrando a necessidade de interlocução entre a educação e outros campos do conhecimento como a Psicologia e a Sociologia.

Assim, foi principalmente na Psicologia que se buscaram as respostas para as questões sobre a criança, seu desenvolvimento e a aprendizagem. É nesse momento que teorias como as de Jean Piaget aparecem no cenário educacional. Vale lembrar que estamos falando das décadas de 1920 e 1930, quando a Psicologia se ocupava principalmente de estudar o comportamento humano e tinham início os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano que, nos países ditos desenvolvidos, já estavam sendo experimentados com êxito.

Era preciso saber mais sobre quem é a criança atendida pela escola, qual a lógica do raciocínio da criança e, a partir do reconhecimento de tal lógica, estimulá-la para a aquisição de novos conhecimentos.

Esse novo olhar sobre a prática pedagógica mudava não somente a referência do processo ensino-aprendizagem, mas também a didática e as metodologias de ensino conhecidas até então pelos professores. Como as escolas, principalmente as públicas, não tinham recursos para capacitar seus professores e as adequações necessárias para atender às necessidades pedagógicas de tal modelo eram muitas, a Escola Nova acabou sendo rejeitada por boa parte dos professores que, por desconhecimento da proposta educacional contida no ideário renovado de educação, acabaram por considerar tal pedagogia “frouxa”, uma vez que deixa a criança livre para guiar seu próprio processo de aprendizagem.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Renovada

De 1930 a 1937 vivemos o período da Segunda República no Brasil. Nesse período, foram vários os projetos elaborados na tentativa de construção de um novo país, mas foi um projeto liberal o responsável pela criação de uma nova proposta de política educacional.

Até o início da década de 1930 a pedagogia vigente no interior das escolas era a tradicional. O projeto dos intelectuais da década de 1930 visava, assim, a superar o modelo tradicional de educação, propondo a reformulação da política educacional. É por isso que falamos em transição de um modelo tradicional para um modelo renovado de educação. O termo renovado é utilizado justamente para enfatizar que a proposta educacional apresentada pelos liberais desejava renovar os conteúdos e as práticas pedagógicas vigentes até então.

De fato, não podemos afirmar que houve uma transição definitiva de um modelo tradicional para um modelo renovado de educação em nosso país, mesmo porque a ideologia renovada ia contra os interesses da Igreja Católica, que defendia a permanência do ensino tradicional nas escolas. Desse modo, a educação renovada só conseguiu sobreviver porque vários intelectuais da educação e educadores apoiaram o movimento.

Como filhos de famílias ricas eram geralmente enviados ao exterior para concluírem seus estudos, muitos dos nossos intelectuais retornavam da Europa trazendo de lá idéias novas. Uma delas foi justamente o modelo educacional baseado na ideologia renovada da educação. Desse modo, o Movimento dos Pioneiros da Educação Renovada começa a ganhar corpo no início da década de 1930.

O Movimento da Educação Renovada ou Movimento Escolanovista teve um caráter, além de pedagógico, científico, pois seus precursores defendiam que a ação dos educadores junto aos educandos, além de ser fundamentada por filosofias diversas, deveria se fundamentar também em teorias científicas.

Além disso, o Movimento Escolanovista também abriu espaço para as discussões em torno da escola democrática, ou seja, sobre a escola como espaço de discussão dos problemas sociais e políticos da sociedade.

Apesar de todas essas idéias, o Movimento dos Pioneiros da Educação Renovada não formulou diretrizes educacionais definidas, mas orientava a atuação dos educadores chamando a atenção para o fato de a educação ocorrer a partir de um processo de interação entre o ensino e a aprendizagem. Portanto, uma interação entre o educador e os educandos, cabendo ao professor a tarefa de se relacionar com seus alunos levando em consideração as diferentes concepções de vida e de mundo trazidas por cada um dos presentes na sala de aula.

Os principais nomes do Movimento Escolanovista foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho (que foi convidado por Vargas a ocupar cargo estratégico na orientação das políticas educacionais do governo), Anísio Teixeira (nome de maior expressão do Movimento) e Cecília Meireles (escritora de renome da Literatura Brasileira). Ao todo, 26 intelectuais assinaram o manifesto que deu origem ao Movimento Escolanovista que imprimiu grandes transformações no modelo pedagógico brasileiro.

A principal transformação do modelo pedagógico foi o entendimento do processo educacional como uma via de mão dupla, onde o ensino e a aprendizagem ocorrem tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que compreende-se que à medida que ensinamos, também aprendemos.

Outra transformação ocorreu em relação aos currículos que tiveram que ser adaptados e revistos em função das exigências de embasamento científico das disciplinas. A escola passou a ser laica, ou seja, desvinculada do pensamento religioso, gratuita e obrigatória, adquirindo autonomia na função educacional, diminuindo a interferência de processos políticos partidários ou desejos políticos específicos em seu interior.

Assim, as principais transformações acarretadas pelo modelo pedagógico da Escola Nova ocorrem nas salas de aula. A relação professor-aluno passa a ser centralizada no aluno e não mais no professor. Dessa forma, os alunos passam a ser convidados a participar das aulas e o professor passa a atuar como um auxiliar do desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos.

Além disso, a metodologia utilizada passa a ser fundamentada cientificamente, daí a necessidade de se buscar suporte em disciplinas como a Psicologia para as ações implementadas pelo professor em sala de aula. É nesse momento que a Pedagogia encontra a Psicologia no interior das escolas. A Psicologia trouxe, inicialmente, contribuições por meio das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. No caso específico das escolas renovadas, as primeiras fontes consultadas foram as que diziam respeito a um novo método de aprendizagem: o construtivismo.

O lema do Movimento Escolanovista passa então a ser *aprender a aprender*, uma vez que, com base nas teorias construtivistas, o aluno está sempre construindo o seu conhecimento de maneira ativa.

Porém, para ser implementado, esse modelo educacional necessita que os ambientes escolares e seus espaços físicos estejam adequados para o processo de aprender. Da mesma forma, se faz necessário que existam recursos pedagógicos diferenciados para se trabalhar sobre as habilidades e potencialidades de cada aluno por meio da experimentação e da estimulação constantes. Além disso, para que o professor possa trabalhar, suas turmas devem ser pequenas, com poucos alunos. Todas essas necessidades inerentes ao modelo pedagógico construtivista levam ao encarecimento da Educação, tanto para o financiamento público (que desiste de implementá-lo), realizado pelos governos, quanto para a área privada.

Segundo Saviani (1999, p. 21-22),

[...] esse tipo de escola não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. [...] tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

O lema do Movimento Escolanovista passa então a ser *aprender a aprender*.

Percebemos, então, que – mesmo com um olhar mais dinâmico e flexível sobre a aprendizagem dos alunos – o escolanovismo, ao ser um modelo caro para a educação, é incluído nos modelos liberais de educação por promover o classicismo, ou seja, a diferença entre as classes, uma vez que só pode ter acesso a uma escola construtivista quem pode pagar por ela.

ATIVIDADES

Individual

1. O que significa dizer que a escola funcionou, e segundo alguns autores ainda, funciona como um aparelho ideológico do Estado?

2. O que caracteriza a Pedagogia Liberal?

3. Qual a relação existente entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada e a Pedagogia Tecnicista?

4. Faça um quadro comparativo entre as tendências pedagógicas liberais, ressaltando características como a relação professor-aluno e a metodologia de ensino.

Em grupo

Discutam a citação de Saviani sobre a Escola Nova e criem um debate sobre os pontos positivos e negativos desse modelo pedagógico.

DICAS DE ESTUDO



Para aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas liberais, sugiro as seguintes leituras:

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. (Capítulos 3 e 4).

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Capítulo 1).

Além das leituras, uma boa sugestão é o filme: *Ser e Ter (Être e avoir* – Nicolas Philibert – França, 2002), filme francês que mostra o modelo pedagógico francês, baseado no construtivismo. Ótimo recurso para discutirmos o modelo pedagógico brasileiro.

A escola e as práticas pedagógicas progressistas

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação [...], e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe promover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas.

Libâneo

Práticas progressistas

A Pedagogia Progressista surgiu em oposição à Pedagogia Liberal, tendo como seu principal objetivo os interesses da maioria da população, partindo de uma análise crítica da sociedade capitalista.

Para a Pedagogia Progressista, a Educação não é neutra e os problemas educacionais são os reflexos do contexto social no qual o indivíduo está inserido. A Educação não está centrada no professor ou no aluno, mas sim na relação entre os indivíduos envolvidos nesse processo de formação do cidadão consciente.

Segundo Saviani (1999, p. 27), a Pedagogia Progressista está no grupo das teorias críticas em educação “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais”. A Pedagogia Progressista, enquanto tendência pedagógica, deu origem às seguintes correntes: libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos.

Correntes da Pedagogia Progressista

A pedagogia libertadora

Questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação. Por isso, ela é chamada de educação crítica. Trabalha-se com temas geradores centrados na realidade social, nos quais o importante não é a transmissão dos conteúdos específicos e sim despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, tendo em vista a ação coletiva diante de

problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural da comunidade local. O conhecimento é transmitido por meio do diálogo, pois ele engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador.

O método então é o grupo de discussão de temas sociais e políticos. A relação é horizontal, na qual educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. Não há uma relação de autoridade, o professor está presente para assegurar ao grupo um espaço humano de expressão e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades desenvolvidas pelo grupo. Aprender é um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Tendo Paulo Freire como inspirador, a pedagogia libertadora exerceu influência nos movimentos populares e sindicais, chegando a ser confundida com a chamada educação popular.

A pedagogia libertária

Tem como idéia central instituir mecanismos de mudanças com base na participação grupal nos problemas cotidianos. As matérias escolares aparecem como um instrumento a mais de análise para questões mais amplas que afetam a escola, como sexualidade, indisciplina, relações interpessoais etc. Dessa forma, o conhecimento formal, adquirido nas aulas, auxilia na descoberta de respostas às necessidades da vida social.

Para tanto, é preciso que o grupo compreenda as regras existentes na sala de aula, na escola, ampliando essa compreensão para a sociedade como um todo. Por isso, no modelo libertário de educação, a busca pelo conhecimento ocorre sem repressão, com incentivos ao pensamento livre. Para que isso seja possível, o grupo precisa atuar de forma autogerida, ou seja, as regras não são impostas por alguém de fora, mas construídas pelo próprio grupo. Da mesma forma, o controle sobre o cumprimento das regras e as sanções estabelecidas sobre as faltas cometidas são determinadas pelo grupo escolar.

Com isso, o aluno tem liberdade para decidir trabalhar ou não, mas faz isso reconhecendo e assumindo as conseqüências de suas ações, pois, como todos na sala de aula, participou da construção das regras coletivas. É por isso que dizemos que a educação no modelo libertário ocorre no sentido da não-diretividade, ou seja, isso significa que o professor é um orientador para uma reflexão em comum e não o detentor do saber ou o único responsável pelo bom andamento da aula. Os alunos são livres para interferir, contribuir ou mesmo realizar outra tarefa, mas de forma alguma isso significa para o grupo falta de compromisso com a atividade escolar, pois fica claro que é fundamental envolver-se com o cotidiano escolar.

A motivação para que os alunos se engajem nesse modelo pedagógico está no interesse em crescer dentro da vivência grupal a partir das trocas de experiências sobre as realidades dos alunos, seus interesses e conhecimentos. Dessa forma, ao negar todas as formas de repressão existentes nos meios escolares, a pedagogia libertária visa ao desenvolvimento de pessoas mais livres e responsáveis pelos seus atos individuais e pela coletividade.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos

A principal tarefa desse modelo pedagógico é a difusão dos conteúdos ligados à realidade social. A escola é um instrumento de apropriação do saber. Ela prepara o aluno para o mundo adulto e suas contradições. São levados em consideração os conteúdos culturais universais, incorporados pela humanidade. O importante é que esses conteúdos se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social.

Segundo Libâneo (1994), o método de ensino está baseado na relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. Vai-se da compreensão à ação e da ação à compreensão, até a síntese, o que se resume na unidade entre teoria e prática. Como o conhecimento resulta de trocas estabelecidas na relação com o meio, o professor atua como mediador dessa interação, mobilizando o aluno para uma participação ativa que possibilite formar uma consciência crítica diante da realidade social, fazendo com que ele possa assumir uma posição de luta para a transformação dessa realidade.

O conhecimento apóia-se numa estrutura cognitiva preexistente. A aprendizagem depende tanto da disposição do aluno quanto do professor e do contexto da sala de aula. Aprender, nessa perspectiva, significa desenvolver a capacidade de processar informações, organizando os dados disponíveis da experiência. A maioria dos professores de escolas públicas utiliza essa pedagogia, articulando os conteúdos e métodos para garantir a participação dos alunos no processo de democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

O processo de ensino se caracteriza pela combinação das atividades do professor e dos alunos, tendo o professor a principal função de orientar e dirigir os alunos para que eles gradativamente desenvolvam sua intelectualidade. Portanto, é necessário que no planejamento e no decorrer das aulas, o professor conjugue objetivos, métodos e formas organizadas de ensino.

O professor que adota a pedagogia crítico-social dos conteúdos deve levar em consideração importantes aspectos, tais como: os fins sociais e pedagógicos de ensino, as exigências e os desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos, para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as informações da origem da classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos etc.

O professor deve considerar também que os alunos diferem entre si e, por isso, necessitam de diferentes tipos de aprendizagem para seu próprio desenvolvimento. É indispensável que o professor domine procedimentos e técnicas de ensino e que utilize métodos que expressem uma compreensão global do processo educativo na sociedade.

Segundo Libâneo (1994, p. 149), os métodos de ensino são os meios adequados para realização dos objetivos, os quais não se realizam por si mesmos, sendo necessária uma atuação do professor. Para que tais objetivos sejam alcançados, torna-se necessário que as ações dos educadores sejam organizadas em seqüência. Os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem. Essa atividade não é apenas física, mas, também, interna, mental, emocional e social, porque a aprendizagem é um

processo que envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais.

O autor afirma que os métodos de ensino são fundamentados no método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre objetos, fatos e problemas do conteúdo de ensino, sempre vinculado ao processo de conhecimento da atividade prática humana no mundo. Esse tipo de interação é regulada pela metodologia de ensino. Seu resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Libâneo (1994, p. 153) nos diz ainda que os métodos devem estar estreitamente ligados aos objetivos, conteúdos, formas de organização do ensino e às condições concretas das situações didáticas. O conteúdo do ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos.

Dessa forma, não basta para o professor a transmissão da matéria, é preciso considerar se a matéria de ensino está determinada por aspectos políticos-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa a relação de subordinação dos conteúdos aos objetivos gerais e específicos. Isso porque os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção dos objetivos e conteúdos, o que pode contribuir para uma boa ou má compreensão da matéria por parte dos alunos.

As dificuldades de implantação da Pedagogia Progressista

Apesar de o modelo progressista de educação ter exercido, e ainda exercer, grande influência na educação brasileira, alterando práticas e chamando a atenção para as questões sociais no interior dos espaços escolares, isso foi encarado por muitos como um modelo educacional aliado a práticas comunistas por trabalhar numa perspectiva grupal e coletiva.

Até mesmo Paulo Freire precisou disfarçar seu envolvimento político-ideológico com as práticas marxistas em educação para diminuir a perseguição e a represália em relação ao modelo libertador de educação.

O principal motivo para essas perseguições ao modelo pedagógico progressista foi a organização política do Brasil na década de 60 do século passado em torno de um modelo ditatorial. A Ditadura Militar durou 21 anos (1964-1985) e, nesse período, perseguiu, exilou e matou vários intelectuais envolvidos de alguma forma com movimentos de cunho socialista/comunista.

O motivo para essas perseguições se baseava no entendimento dos militares de que as associações das pessoas em grupo, como previa o modelo pedagógico progressista, dava margem para contestações à política ditatória, podendo ainda insuflar jovens a se organizarem politicamente em campanhas antimilitares.

Como toda ditadura, o que caracterizava a ocorrência na década de 1960 era justamente a necessidade de reprimir, por meio da força, todo e qualquer movimento ou ação que se manifestasse ou sugerisse de alguma forma que a população devia se opor às práticas militares de gestão do país.

Por esse motivo, o modelo educacional mais utilizado pela ditadura foi o modelo tecnicista, que aparece como substituto direto dos modelos progressistas, uma vez que era baseado no Reprodutivismo, ideologia muito mais próxima ao pensamento militar que o pensamento livre sobre o qual se baseava a pedagogia progressista.

E ainda hoje, mais de vinte anos após o término do período ditatorial no Brasil, convivemos com o modelo pedagógico “imposto” pelo pensamento tecnicista a que fomos submetidos de 1964 a 1985, o que significa dizer que a educação brasileira do século XXI convive ainda com lutas em prol de uma modificação no pensamento pedagógico do nosso país.

TEXTO COMPLEMENTAR

(WIKIPÉDIA, 2006)

O *comunismo* é um sistema econômico que nega a propriedade privada dos meios de produção. Num sistema *comunista* os meios de produção são socializados, ou seja, a produção da sociedade é propriedade da mesma.

No seu uso mais comum, o termo *comunismo* refere-se à obra e às idéias de Karl Marx e, posteriormente, a diversos outros teóricos, notavelmente Friedrich Engels, Rosa Luxemburgo, Vladimir Lenin, Leon Trotsky, entre outros. Uma das principais obras fundadoras dessa corrente política é *O manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels.

A principal característica do modelo de sociedade comunal proposto nas obras de Marx e Engels é a da abolição da propriedade privada, e a conseqüente orientação da economia de forma planeada. A teoria que dá base à construção do comunismo tem como ponto de partida a sociedade capitalista, na qual, de acordo com a ideologia comunista, impera a propriedade privada dos meios de produção e imprime a todas as esferas da vida a marca do individualismo e da extração da mais-valia, sendo essa a fonte maior da exploração dos trabalhadores pela classe dominante e a conseqüente desigualdade de classes, na concepção marxista. Marx considerava que somente o proletariado, denominação para os trabalhadores que produzem mais-valia, principalmente os da grande indústria, poderia, por uma luta política consciente e conseqüente de seu papel, derrubar o capitalismo, não para constituir um Estado para si, mas para acabar com as classes sociais e derrubar o Estado como instrumento político de existência das classes.

A palavra comunismo apareceu pela primeira vez na imprensa em 1827, quando Robert Owen se referiu a socialistas e comunistas. Segundo ele, estes consideravam o capital comum mais benéfico do que o capital privado. As palavras socialismo e comunismo foram usadas como sinônimos durante todo o século XIX. A definição do termo comunismo é dada após a Revolução Russa, no início do século XX, pois Vladimir Lenin entendia que o termo socialismo já estava desgastado e deturpado. Por sua teoria, o comunismo só seria atingido depois de uma fase de transição pelo socialismo, onde haveria ainda uma hierarquia de governo.

ATIVIDADES

Individual

1. O que difere as pedagogias progressistas das pedagogias liberais?

2. De que maneira as pedagogias progressistas auxiliam o professor na construção de sua prática?

3. É possível atuar em sala de aula sem a utilização de práticas pedagógicas? Por quê?

4. Construa um quadro comparativo entre as pedagogias progressistas de educação enfatizando características como a relação professor-aluno e a metodologia de ensino.

Em grupo

Reflitam sobre a questão: por que a pedagogia progressista foi rejeitada?

DICAS DE ESTUDO



Para saber um pouco mais sobre o comunismo e o socialismo acessar também o *site* <www.comunismo.com.br>.

Uma boa dica para conhecer e compreender o modelo progressista libertário de Educação é a leitura dos cadernos e cartilhas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra), que podem ser encontrados no *site* <www.mst.org.br>.

A teoria de Jean Piaget

[...] desde o início eu estava convencido de que o problema das relações entre organismo e meio colocava-se também no domínio do conhecimento, aparecendo então como um problema das relações entre o sujeito atuante e o pensante e os objetos da experiência. Apresentava-se a mim a ocasião de estudar esse problema em termos de psicogênese.

Piaget

História pessoal

Jean Piaget nasceu em Neuchatel, Suíça, em 1896. Formou-se em Biologia pela Universidade de Neuchatel e lançou seu primeiro livro, *A linguagem e o pensamento da criança*, em 1923. Em 1925 começou a lecionar Psicologia, História da Ciência e Sociologia.

O fato de ter se formado em Biologia, antes de cursar Psicologia, exerce grande influência em sua teoria, uma vez que sua explicação para o processo de evolução da inteligência é baseada na comparação com o processo de desenvolvimento biológico humano. Segundo Piaget (2004, p. 13),

[...] o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser considerada como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

A teoria piagetiana é classificada como interacionista, uma vez que entende o processo de aquisição de conhecimento como derivado das múltiplas interações realizadas pelo sujeito com os objetos do meio no qual está inserido. Outro fator importante na biografia de Piaget está na curiosa situação de ter submetido suas próprias filhas às suas experiências, ou seja, Piaget utilizou suas filhas como objeto de observação e estudo para suas pesquisas sobre desenvolvimento da inteligência humana.

Passemos, então, à teoria de Jean Piaget.

A Epistemologia Genética

A teoria de Jean Piaget é chamada por ele de Epistemologia Genética ou teoria psicogenética, mas é mais conhecida como concepção construtivista da formação da inteligência, ou apenas Construtivismo. Vejamos por quê.

O termo epistemologia significa estudo do conhecimento. Epistemo vem de *episteme*, que significa conhecimento e *logia*, significa estudo; assim temos *estudo do conhecimento*.

Já o termo *genética*, em Piaget, não está relacionado, como tendemos a pensar, aos modelos hereditários, de transmissão de conteúdo genético de pais para filhos. O termo *genética* em sua teoria significa *origem*, pois vem da palavra *gênese*.

Dessa forma temos:

epistemo/logia	genética
conhecimento/estudo	origem

De onde deriva nossa compreensão de que o termo cunhado por Piaget significa: estudo da origem do conhecimento. Saber isso facilita o entendimento da proposta piagetiana sobre o desenvolvimento da inteligência humana, pois, se Piaget tinha como proposta estudar a origem do conhecimento humano, fica fácil entendermos porque ele vai buscar as respostas às suas questões nas crianças.

Assim, em sua teoria, Piaget procura explicar como o indivíduo, desde o seu nascimento até sua fase adulta, constrói o conhecimento. Pelo fato de ser a construção do conhecimento o processo sobre o qual Piaget lança seu olhar durante suas pesquisas, apelidou-se sua teoria de Construtivismo e a prática pedagógica baseada na teoria de Piaget de construtivista.

Mas, como ocorre a aprendizagem?

Foi essa justamente a pergunta que Piaget se fez e que deu origem a todo um conjunto de explicações utilizadas até hoje por psicólogos, pais e professores. Vale lembrar que Piaget não era educador e sim psicólogo e que quando construiu sua teoria não tinha como intenção uma proposta pedagógica, mas uma explicação psicológica do desenvolvimento da inteligência humana. É a Pedagogia e seus profissionais que se apropriam dos conhecimentos difundidos por Piaget, levando-os para o interior das escolas e de lá para as casas de famílias do mundo inteiro.

Dito isso, pergunto a vocês: como aprendemos? Quais são os processos mentais que ocorrem enquanto aprendemos?

Para responder essas e outras questões, Piaget chegou à conclusão de que aprendemos a partir da ação dos sujeitos sobre os objetos, em que o sujeito é sempre aquele que vai em busca do conhecimento; o objeto é sempre aquilo que se deseja conhecer e a ação exercida pelo sujeito sobre o objeto é sempre uma interação.

Se pudéssemos definir esse processo em uma fórmula, ela seria mais ou menos assim:

AÇÃO
S → O

Essa ação do sujeito sobre o objeto na busca do conhecimento é, para Piaget, um processo que não pára de acontecer e que contém em seu interior um outro processo contínuo denominado de equilíbrio majorante.

A equilibração majorante

Se pudéssemos examinar com uma lupa a ação de um aprendiz sobre o objeto a ser conhecido por ele, enxergaríamos, na interação entre eles, o processo de equilibração majorante.

O processo de equilibração majorante compreende as seguintes etapas constitutivas do ato de aprender: *desequilíbrio*, *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*. Assim, a equilibração majorante pode ser definida como o processo pelo qual o sujeito passa de um estágio de menor conhecimento a um estágio de maior conhecimento, indo do *desequilíbrio* ao *equilíbrio* por meio de *assimilações* e *acomodações* constantes.

Segundo Piaget, o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os *desequilíbrios* constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Dessa forma, estamos em *desequilíbrio* no processo de aprendizagem quando o conhecimento que temos sobre algo é menor que o conhecimento contido no objeto a ser conhecido.

Se pudéssemos colocar numa balança o conhecimento que tenho sobre informática e o conhecimento sobre informática contido no objeto computador, poderíamos dizer que estou em *desequilíbrio* com o computador, uma vez que nele estão contidos muito mais conhecimentos sobre informática que os que eu possuo até agora.

Cabe a mim, aprendiz, extrair do objeto computador as informações que desejo. Para tanto, preciso buscar essas informações, preciso agir sobre o objeto a ser conhecido (o computador), preciso interagir com ele. A esse processo de busca ou extração de conhecimento dos objetos a serem conhecidos, Piaget chamou de *assimilação*.

Assimilação é a responsável por levar até os esquemas cognitivos (esquemas prévios de aprendizagem do sujeito) as novas informações extraídas do objeto que se está conhecendo, produzindo uma modificação e uma reorganização nos esquemas de conhecer do sujeito, ao que Piaget chama de *acomodação*.

Assim, se antes eu só sabia usar o *Word* no computador, após exploração a partir da interação que faço com o objeto computador, extraí informações sobre o uso do *PowerPoint* e sou capaz agora de utilizar os dois programas. Mas, para usar o *PowerPoint* utilizei os conhecimentos que tinha sobre o *Word* e foi a partir desse conhecimento prévio que já possuía que fui capaz de assimilar, ou melhor, extrair informações do objeto computador sobre o *PowerPoint*.

Estamos equilibrados com o objeto quando ele não mais nos traz dúvidas, quando aquilo que desejamos conhecer já foi compreendido por nós, o que não significa dizer que estamos equilibrados com o objeto como um todo, pois podemos já compreender completamente o uso do *Word* e do *PowerPoint*, mas ainda estarmos em *desequilíbrio* em relação ao uso do *Excel*. Por outro lado, já poderemos dizer que saímos de um estágio de menor conhecimento (de quando só sabíamos utilizar o *Word*) para um estágio de maior conhecimento (pois já sabemos utilizar o *Word* e o *PowerPoint*).

É esse processo dinâmico conhecido como equilibração majorante, então, o responsável por nos levar de um estágio de menor conhecimento para outro seguinte de maior conhecimento. Esses estágios, aos quais se refere Piaget, foram estudados a fundo pelo teórico a fim de compreender o que caracteriza cada evolução da inteligência do ser humano durante o seu processo de evolução biológica, ou seja, durante o seu processo de evolução maturacional ou crescimento.

Levando isso para a sala de aula percebemos que o aluno só adquire o conhecimento na medida em que ele é motivado e que se posiciona de modo ativo diante do conteúdo, pois sem vontade nem iniciativa para desvendar ou descobrir, não há conhecimento. A escola faz o papel de abrir caminhos para que a criança e o jovem entrem em contato com o mundo, de modo participativo e construtivo. O desenvolvimento intelectual envolve a passagem do indivíduo por quatro grandes períodos, separados por marcos cronológicos, porém é impossível afirmar, sem um exame apurado, quando essa transição está ocorrendo em determinado indivíduo. Isso significa dizer que, para Piaget, esses estágios ou etapas não são fixos, ou seja, não significa que porque uma criança atingiu os dois anos de idade que necessariamente ela vai passar para o estágio pré-operatório. O que define essa transição é a modificação da lógica intelectual demonstrada pela criança em cada etapa, o que depende diretamente dos estímulos oferecidos pelo meio à criança.

Os estágios de desenvolvimento

São quatro os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório-concreto e estágio operatório-formal ou lógico-formal, que representam o desenvolvimento mental humano desde o nascimento até a fase adulta.

O estágio sensório-motor (0–2 anos)

Costumamos dizer que nesse estágio o bebê conhece o mundo por meio dos seus sentidos e de seus atos motores, que são inicialmente involuntários, ou seja, é a partir de reflexos neurológicos básicos que o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação mental ou pensamento. A relação mãe-bebê é simbiótica (interdependente) e a fala é simbólica.

O estágio pré-operatório (2–7 anos)

Caracteriza-se pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior. Tais esquemas de ação são conseguidos por meio das seqüências de assimilações e acomodações que vão sendo realizadas pelas crianças durante suas múltiplas interações com o meio. Esse período é conhecido também como a idade da curiosidade, onde a criança pergunta o tempo todo. Essa curiosidade é despertada com a o desenvolvimento da fala e com o desenvolvimento paralelo da capacidade de realização de representações mentais.

Além disso, a criança nesse estágio é egocêntrica (percebe-se como o centro das ações e seu pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista), não aceita fatos sem explicação (fase dos porquês), já age por simulação, possui percepção global, deixa-se levar pela aparência sem relacionar fatos, distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela.

Apesar disso, a criança nesse estágio ainda não é capaz de operar mentalmente uma ação complexa que exija dela a capacidade de reversibilidade, ou seja, ainda não é capaz de realizar mentalmente uma ação em seu caminho de ida e de volta. Por exemplo, a criança é capaz de compreender que: $2+1=3$ e que $3-2=1$, mas não compreende que tais operações fazem parte de uma mesma equação num caminho de ida e de volta.

Estágio operatório-concreto (7–12 anos)

A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do modo concreto para chegar à abstração.

Desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior anulando a transformação observada (reversibilidade). É justamente a capacidade de operar uma ação em seu caminho de ida e volta (o que configura a reversibilidade), que marca a passagem do estágio pré-operatório para o estágio operatório-concreto.

Estágio operatório-formal ou lógico-formal (12 anos em diante)

A representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, buscando a partir da hipótese e não apenas pela observação da realidade. Nessa fase a criança aplica o raciocínio lógico nos problemas. Além disso, outro fator relevante é a atuação autônoma do sujeito e a capacidade de agir tanto independente e mentalmente quanto fisicamente.

A contribuição de Piaget para a Pedagogia

A contribuição de Piaget para Pedagogia tem sido, até hoje, inestimável, sobretudo devido às indicações sobre os estágios adequados para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desrespeitar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Inicialmente, Piaget trabalhou com dois psicólogos franceses, Alfred Binet e Théodore Simon, que por volta de 1905 tentavam elaborar um instrumento para medir a inteligência das crianças que freqüentavam as escolas francesas.

Piaget concebeu, então, que a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere – qualitativamente – da lógica do funcionamento mental do adulto.

São quatro os fatores básicos responsáveis pela passagem de uma etapa de desenvolvimento mental para a seguinte – a maturidade e o sistema nervoso, a interação social, a experiência física com objetos e, principalmente, a equilíbrio. A maturidade e o sistema nervoso, porque dizem respeito ao amadurecimento das estruturas biológicas necessárias para a realização da aprendizagem (esquemas cognitivos); a interação social, por ser necessária para que possamos desfazer o egocentrismo e percebermos o outro nas nossas relações, além disso, as interações sociais também contribuem para a compreensão das regras sociais; a experiência física, por ser justamente por meio das ações do sujeito sobre os objetos que se processa a aprendizagem; e a equilíbrio, por ser o processo regulador da aprendizagem.

O fator de menor peso na teoria piagetiana é a interação social. Dessa maneira a educação tem, no entender de Piaget, um impacto reduzido sobre o desenvolvimento intelectual. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é um processo espontâneo, que se apóia predominantemente no biológico. Aprendizagem, por outro lado, é encarada como um processo mais restrito, causado por situações específicas e subordinado tanto à equilíbrio quanto à maturação.

Com isso, podemos afirmar que, para Piaget, a construção do conhecimento é um processo ativo do homem que tem seu fim apenas quando finda a vida, pois o ser humano, curioso por natureza, cede aos constantes desafios apresentados a ele e busca, incessantemente conhecer mais.

TEXTO COMPLEMENTAR

(LOPES, 2006)

Jean Piaget foi um daqueles meninos que os professores de hoje identificariam como um superdotado. Ou que os colegas de classe chamariam de CDF. Precocemente, com apenas 10 anos publicou em Neuchatel, sua cidade natal, na Suíça, um artigo com estudos sobre um pardal branco. Aos 22, já era doutor em Biologia. Intelectualmente insaciável, escreveria cerca de setenta livros e 300 artigos sobre Psicologia, Pedagogia e Filosofia. O próprio lar de Piaget foi uma espécie de extensão da universidade. Casou-se com uma assistente e desvendou muitos dos enigmas da inteligência infantil dentro de casa, observando os próprios filhos. Concluiu que a criança tem uma forma própria e ativa de raciocinar e de aprender, que evolui, por estágios, até a maturidade intelectual. Não é um adulto em miniatura. Seus erros apenas caracterizam essa forma particular de pensar.

A celebridade de Piaget e sua importância para a educação vêm exatamente desses estudos. Já nos anos 20, pedagogias inovadoras encontraram em sua obra a sustentação científica que lhes faltava. “Destacando o papel ativo da criança no aprendizado, seus trabalhos deram base aos educadores da Escola Nova”, explica Lino de Macedo, especialista piagetiano da Universidade de São Paulo (USP). A Escola Nova era um movimento de educadores europeus e norte-americanos que contestava a passividade a que a criança estava condenada pela escola tradicional. “Piaget

defendeu principalmente a Escola Ativa”, comenta o psicólogo Mário Sérgio Vasconcelos, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). A Escola Ativa era uma corrente da Escola Nova à qual se alinhava, por exemplo, o pedagogo Célestin Freinet. “Foi só em 1936”, diz Mário Sérgio, “que Piaget chegou ao meio educacional brasileiro, com o texto *O trabalho por equipes nas Escolas: bases psicológicas*, traduzido pelo professor paulista Luiz Fleury.” Foi preciso quase meio século, contudo, para que sua influência se fizesse sentir mais amplamente no ensino básico brasileiro – e de maneira nem sempre percebida com clareza. É que as idéias de Piaget vêm entrando nas nossas escolas sob o nome de construtivismo. E muita gente associa o termo apenas à psicóloga argentina Emília Ferreiro, a grande divulgadora dessa linha educacional no Brasil desde o início dos anos 80. Acontece que Emília é Piaget puro. Por isso, falar em Construtivismo é falar principalmente em Piaget.

O impacto mais forte recebido pela escola básica neste século não partiu de um educador. Foi obra de um psicólogo, o suíço Jean Piaget. Piaget dedicou a vida a estudar as engrenagens da inteligência, do nascimento à maturidade do ser humano. Decifrou sucessivos degraus na evolução do raciocínio. Não empregou as descobertas para propor novos métodos de ensino, mas batalhou pela educação em organismos internacionais e não fugiu de tomar partido em disputas pedagógicas. Suas pesquisas tiveram efeitos profundos no progresso da educação. Já nos anos 1920, deram aval teórico a pedagogos inovadores, entre eles o francês Célestin Freinet. Hoje, sua obra continua viva. É a matriz do Construtivismo, linha educativa em expansão no Brasil.

ATIVIDADES

Individual

Procure saber na Secretaria de Educação se em sua cidade existem escolas construtivistas, de preferência que se baseiem na teoria de Jean Piaget.

Em grupo

Se a resposta à busca for positiva, em pequenos grupos, organizem uma visita às escolas encontradas e entrevistem os educadores, procurando saber de que forma é realizado o trabalho pedagógico com base na teoria de Jean Piaget.

DICAS DE ESTUDO

Para conhecer um pouco mais sobre a teoria de Jean Piaget, uma boa dica são os vídeos produzidos pela Multieducação sobre o teórico, com entrevistas e relatos de experiência. Outra dica, para quem não tem acesso ao Multieducação, é o documentário francês *Ser e Ter (Être e avoir* – Nicolas Phillibert – França, 2002).

O desenvolvimento social e a construção do juízo moral

Se a construção da moral depende da vida com os outros, o lugar social representado pela escola e mais especificamente pela sala de aula merece destaque neste cenário. Assim, a competitividade entre alunos para obtenção de notas individuais deve ser substituída por trabalhos e parceria e em grupo, onde predomine a solidariedade e o respeito.

Sá

O desenvolvimento social da criança

Talvez a discussão mais difícil realizada por Piaget esteja presente justamente em seus escritos sobre a moral infantil. E isto ocorre por dois motivos: o primeiro, pelo fato de o próprio Piaget ter trabalhado, no conjunto de sua obra, durante pouco tempo sobre o assunto e o outro motivo se deve ao fato de o pouco que foi escrito pelo autor sobre o tema ter um caráter incompleto, ou seja, como se o próprio Piaget ainda estivesse rascunhando idéias sobre o desenvolvimento moral da criança.

No entanto, mesmo que incompleto, a idéia piagetiana de desenvolvimento do moral e da justiça na criança ainda desperta nos educadores grande interesse, uma vez que nos revela de que maneira as noções de regras vão sendo construídas durante o processo de desenvolvimento infantil.

É nesse ponto que somos convidados a pensar sobre a importância da socialização na vida humana. Segundo Cunha (2003, p. 92), “a trajetória do desenvolvimento intelectual, do pensamento sensório-motor às operações formais, é acompanhada pelo desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo”, nos revelando, para além da evolução da inteligência em estágios, uma evolução paralela sobre cooperação, justiça, moral e regras sociais, que, aos poucos vão sendo introduzidas pelo meio na vida da criança.

O percurso da sociabilidade, segundo Cunha (2003, p. 93), tem como função desfazer o egocentrismo, levando o indivíduo a um estado de plena socialização, o que ocorre em três momentos distintos. O primeiro momento, que ocorre durante o estágio sensório-motor (0-2 anos), é representado pela fase de anomia (ausência de regras), onde há o predomínio de ações guiadas pelo prazer individual da criança. Uma vez que a criança, no estágio sensório-motor, ainda possui uma

capacidade cognitiva reduzida, torna-se fácil compreendermos que a ausência de regras ocorre pelo fato de não ser possível para a criança internalizar conceitos abstratos, como os conceitos de moral, justiça, certo e errado, entre outros.

O segundo momento inicia-se no estágio pré-operatório (2-7 anos) e estende-se ao estágio operatório-concreto (7-12 anos), apresentando variações apenas da capacidade de abstração que vai se tornando cada vez mais complexa ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança. Neste segundo momento, há a predominância do estado de heteronomia (regras exteriores), no qual a criança percebe as regras apresentadas pelo meio como leis imutáveis, processo denominado por Piaget de realismo moral e respeito unilateral. As noções de certo e errado que vão sendo apresentadas às crianças são reproduzidas sem questionamento formal, ou seja, sem uma compreensão lógica do processo. É neste segundo momento também que ocorre o ápice do egocentrismo, sendo necessária a socialização da criança com outras pessoas e grupos para que possa, ao mesmo tempo em que entra em contato com *eus* diferentes do dela, compreender as diferentes regras apresentadas pelo meio no qual está inserida de modo a desfazer o egocentrismo em direção a uma maior socialização.

Já o terceiro momento do processo de sociabilidade é representado pelo estado de autonomia (regras próprias), presente no estágio operatório-formal (12 anos em diante). Neste momento, já com o egocentrismo completamente desfeito, a capacidade de socialização do indivíduo é notadamente maior, além disso, seu desenvolvimento cognitivo alcança níveis de abstração que permitem a compreensão, o questionamento, a reconstrução e até mesmo a produção de novas regras sociais. A autonomia, segundo La Taille (1992, p. 51), é marcada pela superação do processo de heteronomia, permitindo ao indivíduo ampliar seus conceitos sobre justiça e moral.

Mas, como ocorre o processo de socialização? Quais são as instâncias responsáveis por este desenvolvimento? Para compreendermos um pouco melhor o desenvolvimento social da criança, falaremos um pouco sobre o papel da escola e da família.

O papel da escola e da família

Todos sabemos, mesmo que seja pelo senso comum, que a educação compete à família e à escola, prioritariamente. Porém, mesmo que saibamos disso, nem sempre tais instâncias se responsabilizam pela educação das crianças, criando o famoso “jogo de empurra” tão conhecido pelos educadores no interior das escolas. Tal fato dificulta e muito a construção, pela criança, das noções sociais necessárias ao seu desenvolvimento. Isto porque os pais esperam que a escola ensine as noções de certo e errado, de justiça e moral, e a escola, por sua vez, espera que os pais façam a mesma coisa antes de enviarem seus filhos ao convívio coletivo.

No meio deste “jogo de empurra” está a criança, que sem ser ensinada corretamente pela família e pela escola, constrói a noção de que a regra é não ter regras, o que mais tarde gera na sociedade a impressão de uma criança sem limites. Ora, os limites, como chamamos, não são inatos, ou seja, não nascem

com a criança, precisam ser ensinados para que possam ser colocados em prática. Mais que isso, precisam ser cobrados para que a criança perceba a importância das regras sociais para o convívio em sociedade.

É neste sentido que a família e a escola devem se preocupar com a socialização de suas crianças. Quando falamos de socialização, não estamos nos referindo apenas ao contato da criança com outras, mas a este contato mediado pelas regras que vão sendo ensinadas. Assim, socializar significa apresentar a criança às regras sociais presentes nas relações estabelecidas com as outras pessoas. A família faz isso quando, no dia-a-dia, mostra a autoridade materna e paterna, construindo o respeito pelo diálogo em lugar da obediência cega por meio de castigos e quando, de fato, insere limites sobre as ações das crianças.

A escola, por sua vez, atua de forma a ampliar a noção de meio social, desfazendo a coação, muito comum na relação entre crianças e adultos, construindo a noção de cooperação. Segundo Sá (2001, p. 104), “o professor deixa de ocupar o papel de grande árbitro e a prática da auto-avaliação e da avaliação pelo grupo passa a ser construída no dia-a-dia escolar”. Para Cunha (2003, p. 98),

genericamente, pode-se dizer que a cooperação, como recurso pedagógico, coloca em prática a tese piagetiana de que não é conhecimento aquilo que o educando adquire passivamente e, mais ainda, que não é possível conhecer um objeto qualquer por meio de um único ponto de vista. O trabalho em equipes permite que os alunos atuem sobre os saberes a serem aprendidos, que pesquisem, que busquem novas fontes de informação, que levantem dados sobre os conteúdos escolares e, principalmente, que façam tudo isso traçando idéias, uns com os outros, trabalhando cooperativamente na construção do conhecimento.

Como vimos, a cooperação insere uma noção lúdica no ato de aprender, permitindo não somente a construção de novos conhecimentos formais, mas também a construção sobre conhecimentos sociais como a noção de respeito. E já que falamos no caráter lúdico da cooperação, passemos agora à compreensão de como a ludicidade ou brincadeira pode ser útil ao processo de aprendizagem.

A atividade lúdica e a aprendizagem

No processo de aprendizagem é necessário que a criança esteja motivada para que se interesse por uma atividade. E essa motivação influencia no seu processo de aprendizagem e na construção de idéias e convicções próprias, fazendo parte integrante de sua personalidade.

De acordo com Friedmann,

a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade e da confiança na sua capacidade de construir uma idéia própria sobre as coisas, assim como exprimir seu pensamento com convicção são características que fazem parte da personalidade integral da criança. (FRIEDMANN, 1996, p. 42).

Dessa forma, o brincar aparece como um elemento de aprendizagem e desenvolvimento de adaptação social, de libertação pessoal e conservação da própria cultura ao encerrar uma série de valores, nomeadamente recreativos, pedagógicos,

culturais, entre outros. Vale ressaltar que o brincar aparece também definido como jogo na teoria piagetiana. Assim, ao longo do período infantil, Piaget observou três sucessivos sistemas de jogo: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício está muito presente no estágio sensório-motor e refere-se ao movimento corporal sem verbalização; consiste simplesmente em utilizar para o prazer uma conduta qualquer, onde a brincadeira é individual e autocentrada. Isso pode ser observado em bebês que ficam repetindo gestos já aprendidos, em situações em que seu uso não é necessário, por puro prazer, circunscrevendo a ação ao ato corporal.

Com o surgimento da linguagem, inicia-se o processo que leva a criança em direção ao estágio pré-operatório, que incorpora o anterior e acrescenta às atividades da criança os símbolos a representação mental. Uma vez tendo acesso ao símbolo, a criança começa a representar suas próprias ações. Temos com isso então o jogo simbólico; esse não tem limites funcionais, além de exercer papel semelhante ao jogo de exercício, acrescenta um espaço onde se podem resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações não-lúdicas. É a fase do faz-de-conta.

O jogo de regras, por sua vez, marca a transição da atividade individual para a socializada. Este jogo não ocorre antes de quatro a sete anos, mas predomina no período de sete a onze anos. Para Piaget, a regra pressupõe a união de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Podemos distinguir dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são construídas espontaneamente, que dão origem ao jogo de construção, onde a criança cria algo.

No que se refere aos aspectos sociais, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento grupal entre aqueles que jogam. Ou seja, jogando, a criança tem acesso à realidade social e à compreensão das regras. Desta forma, Piaget considera a atividade lúdica como berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

O brincar como instância educativa

O jogo ou brincadeira facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. Por meio dele, a criança percebe como se dá a relação humana, explora, desenvolve noções sobre o número físico, estabelecendo novas cadeias de significado e amplia suas percepções do real. Por ser essencialmente dinâmico, o jogo permite comportamentos espontâneos e improvisados, uma vez que os padrões de desempenho e as normas podem ser criados pelos participantes. Há liberdade para tomada de decisões, e a direção que o jogo assume é determinada pelas crianças considerando o grupo e o contexto.

Por meio da brincadeira, a criança experimenta, se organiza, constrói normas para si e para o outro, cria e recria o mundo que a cerca. Esta é a forma de linguagem que cada criança usa para compreender e interagir com o mundo, estimulando a ludicidade e contribuindo para uma série de fatores importantes para seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

Desta forma, é preciso, no interior dos espaços escolares, valorizar a brincadeira como forma de expressão que traduza a construção dos conhecimentos pela criança, vivenciada pela turma, em grupos ou individualmente. Isso requer tempo e espaço, mas garante à criança o direito à infância.

A importância do brincar na educação infantil

Como vimos, pelo brincar a criança prepara-se para aprender. Brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e interage com o mundo. O brincar torna-se um elemento muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo um modelo ativo e formador de sua imaginação. Segundo Moyles (2002, p. 62),

o brincar é tão importante para a criança como o trabalhar para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivencia leis, regras, experimenta sensações.

Assim, temos que a brincadeira é uma forma de linguagem que a criança utiliza para tentar compreender o mundo; brincando ela recria os momentos de sua vida, suas experiências e suas expectativas. Enquanto brinca, a criança percebe o outro e aprende que não está sozinha no mundo. O brincar surge então como o espaço da partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 160).

É no momento que a criança deixa de brincar sozinha e passa a perceber o prazer e a interação com o outro que desenvolve também o afeto. O afeto representa a “mola propulsora” de toda e qualquer atividade, o que significa dizer que o afeto contribui para que a criança sinta-se atraída para a aprendizagem. Segundo Sá (2001, p. 99), os aspectos afetivos, cognitivos e sociais são indissociáveis. A principal ferramenta utilizada pelo homem na demonstração de afeto é a linguagem. Também é pela linguagem que a criança se vê inserida no meio em que vive. Podemos perceber que no momento que a criança vê a possibilidade de usar a linguagem como modelo de interação na sociedade em que convive, ela inicia a utilização da linguagem como instrumento de internalização dos papéis sociais, tanto que nas brincadeiras de faz-de-conta interpreta as falas das pessoas de seu convívio.

Deste modo, as brincadeiras permitem a exploração do potencial criativo de numa seqüência de ações liberas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal, o que significa dizer que por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e libera as suas fantasias.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – Recnei – (BRASIL, 1998), para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas. Para o Recnei (BRASIL, 1998):

[...] o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantes implicados. Essas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas e propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

Deste modo, percebe-se que o brincar é considerado como uma atividade específica e fundamental na educação infantil. E é este pressuposto que nos permite estabelecer a relação da brincadeira infantil com a função pedagógica.

ATIVIDADES

Observe crianças em atividades de cooperação e procure identificar em qual momento do processo de formação do juízo moral a criança se encontra (anomia, heteronomia ou autonomia). Para tanto, você pode sugerir brincadeiras e jogos que permitam identificar também de que forma a criança se socializa. Esta atividade pode ser realizada com crianças da sua própria família. Divirta-se!

DICAS DE ESTUDO

Para a compreensão da noção de regras e da formação do juízo moral das crianças, indicamos a leitura de dois livros de Piaget sobre o tema: *O juízo moral na criança* (São Paulo: Summus, 1994) e *O julgamento moral na criança* (São Paulo: Mestre Jou, 1975).

A teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento

Um primata pode aprender bastante através do treinamento, usando suas habilidades motoras e mentais; no entanto, não se pode fazê-lo mais inteligente, isto é, não se pode ensiná-lo a resolver, de forma independente, problemas mais avançados. Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida daqueles que as cercam.

Vygotsky

História pessoal de Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Conviveu no seio de uma família judaica de posses, o que lhe permitiu uma excelente formação cultural e intelectual. Em 1924, casou-se com Roza Smekhova com quem teve duas filhas. Porém, desde 1920 convivia com uma tuberculose que o levaria à morte prematura em 1934, antes de completar 38 anos. Apesar disso, sua produção escrita nesses poucos anos de vida foi intensa.

Vygotsky criou um laboratório de Psicologia na Escola de Formação de Professores de Gomel e participou da criação do Instituto de Deficiências, em Moscou. Paralelamente à sua vida profissional propriamente dita, Vygotsky mantinha intensa vida intelectual, fazendo parte de vários grupos de estudo, fundando uma editora e uma revista literária, coordenando o setor de teatro do Departamento de Educação de Gomel e editando a seção de teatro do jornal local.

O enorme volume de sua produção intelectual marcou, de certa forma, o estilo de seus textos escritos, que são definidos por alguns estudiosos como sendo textos densos, cheios de idéias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisa que exemplificaram essas proposições gerais.

Devido a sua enfermidade, muitos dos textos de Vygotsky não foram originalmente produzidos na forma escrita; foram criados oralmente e ditados à outra pessoa que os copiava, ou anotados taquigraficamente durante suas aulas ou conferências (OLIVEIRA, 1993, p. 21).

Em 1905, ocorre a revolução popular contra o Czar Nicolau II¹ (conflito do povo) e acentua-se a crise social na Rússia, uma sociedade cheia de problemas, onde havia claros sintomas de descontentamento em amplas camadas da população, por ocasião da passagem de uma economia feudal decadente para uma economia capitalista em plena expansão. Essa transição provocava crises constantes. A Revolução de 1905 revelou que amplas camadas da sociedade russa detestavam os regimes czaristas. No dia 9 de janeiro, os desarmados e pacíficos manifestantes foram atacados pela guarda do palácio quando estes mesmos manifestantes apenas pretendiam entregar uma petição ao Czar Nicolau II, solicitando melhores condições de vida. Neste sentido, essa revolução foi chamada de Ensaio Geral (preparação para a Revolução Russa). Porém, só em 1917 ocorre de fato a Revolução Russa.

Também em 1917, Vygotsky forma-se em Direito na Universidade de Moscou. Na Revolução Russa é criado o conselho dos comissários do povo, presidido por Lênin. É importante dizer neste momento que a Revolução Russa influenciou sobremaneira a obra de Vygotsky, uma vez que sua experiência filosófico-política se baseou na participação em projetos de construção de uma nova sociedade em seu país.

O pano de fundo da formação intelectual de Vygotsky foi a Primeira Guerra Mundial, que teve conseqüências profundas para o regime czarista. O Czarismo tinha como uma das bases de sustentação o exército. Eram as tropas uma força usada para reprimir manifestações populares. Com a guerra, o exército sofreu milhares de baixas, soldados foram mortos, feridos e aprisionados ou desertaram. Isso obrigou o governo a recrutar novos soldados. Estes provinham dos campos e das fábricas; eram camponeses e operários que não apoiavam o governo. Não estavam interessados em defender o Czar Nicolau II, não sendo surpresa o comportamento que muitos regimentos e tropas assumiram quando a Revolução explodiu – soldados aliaram-se aos revolucionários. A guerra foi um desastre para o governo czarista, as derrotas sucederam em combates terrestres e navais, as perdas foram grandes, tanto humanas, quanto materiais. O aumento da exploração de camponeses e de operários provocou maior número de revoltas no campo e nas cidades.

Mesmo assim, de 1917 a 1923, Vygotsky vive em Gomel, lecionando Literatura e Psicologia e em 1918, abre com o amigo Semyon Dobkim e o primo David Vygotsky, uma pequena editora de obras de literatura (fechada pouco tempo depois, devido a uma crise de fornecimento de papel na Rússia).

Em 1922, após o final da Primeira Grande Guerra, Stalin é nomeado secretário-geral do Partido Comunista, constituindo a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e centralizando o poder.

Em 1924, Vygotsky faz uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, marco importante em sua história profissional. Muda-se para Moscou, a convite de Kornilov, para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Nesse mesmo ano morre Lênin e Stalin assume o poder.

Ainda em 1925 começa a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes (transformado em 1929 no Instituto de Estudos das Deficiências e, após sua morte, no Instituto Científico de Pesquisa sobre Deficiências da Academia de Ciências Pedagógicas).

¹ Czar Nicolau II - segundo a velha concepção dos Direitos Divinos dos Reis, “seus poderes tinham sido dados por Deus”.

Em 1928, ocorre o processo de modernização da URSS: industrialização, reforma agrária, alfabetização, efetivado por Stalin, que governou a URSS de 1928 a 1953, não admitindo oposição ao seu governo, caracterizando, portanto, o regime fascista, onde elementos que discordassem de sua atuação política passavam a ser tratados como inimigos. Esse foi o tipo de governo que passou a existir na URSS a partir da posse de Stalin, um homem inflexível, firme em suas idéias e duro em suas atitudes.

Em 1929, dá-se início a ditadura stalinista.

Em 1934, Vygotsky morre de tuberculose, em 11 de junho, aos 37 anos de idade, ano em que ocorre a publicação do livro *Pensamento e linguagem*, na URSS.

A preocupação de Vygotsky com a Educação possuía motivos políticos, levando em consideração seu compromisso revolucionário. Ele pretendia que, por meio da Educação, pudesse acelerar o desenvolvimento da Rússia.

Segundo Maciel (2000, p. 63),

desde o início da vida profissional, Vygotsky foi incitado à procura de uma verdade. O desenvolvimento de uma nova ciência do homem foi muito mais do que uma meta profissional, ele se entregou à construção do conhecimento psicológico como se fosse uma causa. Essa devoção, quase religiosa, permitiu que ele convivesse com massacres, a guerra da Rússia contra a Alemanha e a Áustria, pressões político-partidárias, críticas acadêmicas, ataques recorrentes da tuberculose, avisos médicos da sua morte iminente, os trabalhos forçados da sobrevivência, a indiferença do mundo exterior; é essa devoção que explica que, apesar de toda a precariedade de sua vida, ainda pudesse desenvolver um trabalho científico criativo.

Além disso, se queremos compreender a obra de Vygotsky, precisamos lembrar que seu pensamento político e suas ações literárias têm origem na ideologia marxista, ou seja, precisamos compreender que assim como para Marx, para Vygotsky as mudanças produzidas na sociedade e na vida material interferiam diretamente na natureza humana, pois considerava o homem um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social, e neste sentido, o sujeito social se constrói com base no movimento de internalização da cultura, numa perspectiva histórica, ampliando a compreensão dos mecanismos pelos quais a cultura se apropria dos sujeitos e como os sujeitos se apropriam dela.

Segundo Turnbull (2001, p. 133), Marx considerava como mais importante conflito da sociedade moderna aquele entre a burguesia (patrões) e o proletariado (trabalhadores). Esse conflito seria finalmente resolvido por uma vitória do proletariado em uma revolução social, seguida pela ditadura do proletariado e, finalmente, a dissolução de todas as formas de controle social e a emergência de uma sociedade realmente livre e justa.

Para Maciel (2000, p. 76-77), Vygotsky pensava que o homem deveria enfrentar as desarmonias interiores, a dificuldade de viver e conviver, sobretudo “escutando a vida”. Em uma carta a Levina (discípulo e colaborador, em 16 de julho de 1931), Vygotsky chama a atenção para a necessidade de encontrar um significado para a vida. Diz ele:

A principal coisa, sempre e agora, parece-me, é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo. Depois, escutando a vida (esta é a virtude mais importante, uma

atitude relativamente passiva no começo), você encontrará a si mesmo... Claro que não se pode viver sem dar espiritualmente um sentido a vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia pessoal) pode haver niilismo², cinismo, suicídio, mas não [há] vida. Mas tem sua filosofia, é claro. Aparentemente, você tem que amadurecê-la em si mesmo, dar-lhe espaço dentro de você, porque ele conserva a vida em nós. Depois há a arte, para mim, poemas, para outros, música. Depois há o trabalho. Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade. Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si! E, então há o mais importante, a própria vida, o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isto não são simplesmente palavras, isto existe. É real. (VEER; VALSINERR, 1996, p. 29).

Refletindo sobre a teoria de Vygotsky, percebemos que o autor esteve sempre à procura de algo mais, no sentido de compreender o homem e a interação da cultura existente no ser social.

Esta busca pelo esclarecimento do modo como os sujeitos humanos se apropriam de suas culturas continua a ser um objeto de estudo fundamental para os nossos dias, conferindo ainda mais atualidade às idéias de Vygotsky.

A teoria sócio-histórico-cultural da aprendizagem

Vygotsky, em sua abordagem sociointeracionista, entende e apresenta o homem em relação ao conhecimento, como o indivíduo que se desenvolve a partir do meio físico e socialmente. Para ele, os processos mentais não são inatos, mas se originam entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamentos e não de reações automáticas, ações reflexas e associações simples que ele afirma serem de origem biológica.

Diferentemente de Piaget, ele afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas resultam da interação do homem com seu meio sociocultural.

Com relação ao cérebro, por exemplo, Vygotsky afirma que é como um “sistema aberto de grande plasticidade”, e que sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história à medida do desenvolvimento individual, e pode servir às novas funções sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.

Para o desenvolvimento de uma Psicologia que integrasse o ser humano enquanto corpo e mente, ser biológico e social, Vygotsky parte de suas considerações de que o sujeito define sua constituição na internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas e desenvolve os conceitos a seguir.

- *Processos elementares*, que são os processos de ordem biológica, como reflexos, reações automáticas e associações simples.
- *Processos psicológicos superiores*, que são os que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, regidos pela ação consciente, pelo caráter voluntário da atenção e da memória ativa e pelo comportamento intencional.
- *Síntese*, que se apresenta como um conceito diferenciado em Vygotsky por considerar a emergência de algo novo, e não a simples soma ou justaposição de dois elementos. O que surge é sempre algo que não estava presente nos elementos iniciais, mas foi tornado possível pela interação desses elementos, gerado num processo de transformação.

² Niilismo – 1. Descrença absoluta. 2. Doutrina segundo a qual nada existe de absoluto.

- *Plasticidade*, caracterizada por ser a possibilidade de ser moldado a partir da interferência/ação de elementos externos, e que conta com a presença de uma estrutura básica que pode servir a novas funções, criadas na história social, sem que o órgão físico seja transformado. Essa plasticidade caracteriza o cérebro humano que, segundo Vygotsky, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas que se modifica ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

O conceito de mediação

De acordo com o pensamento difundido por Vygotsky, as funções psicológicas, apesar de contarem com um suporte biológico, fundamentam-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo. Assim, a cultura apresenta-se como parte essencial do processo pelo qual passa o ser humano para a constituição de sua natureza, transformando-se em um ser sócio-histórico.

Essa relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, que são os elementos que levam o sujeito à compreensão do mundo que o cerca e de si mesmo como parte integrante do corpo social. A presença desses elementos mediadores torna as relações do homem com seu meio mais complexas, atuando no seu desenvolvimento. Há dois tipos de elementos mediadores:

- *o instrumento* – objeto social que carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. A formação da sociedade com base no trabalho é um processo que marca o homem como espécie diferenciada, visto que os animais não produzem instrumentos com um objetivo específico, não os guardam para uso futuro e não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. O trabalho cria a cultura e a história humanas pela ação transformadora do homem sobre a natureza;
- *o signo* – instrumento da atividade psicológica que age da mesma maneira que o instrumento no trabalho. Porém, é orientado para dentro do próprio sujeito e dirige-se ao controle de ações psicológicas. O signo auxilia em tarefas que exigem memória ou atenção e *representa* a realidade de maneira a fazer referências a elementos ausentes no tempo e no espaço. Torna a ação psicológica mais sofisticada e possibilita um controle maior sobre o comportamento e a ação motora. A utilização dessas marcas externas, no entanto, transforma-se em processos internos de mediação³ e propicia o desenvolvimento de sistemas simbólicos, estruturas complexas e articuladas em que se organizam os signos.

³ Este processo é caracterizado como “*internalização*” e caracteriza-se pela transformação do uso de marcas externas para a utilização de signos internos, que são representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados mediam a relação do homem com o mundo, libertando-o da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Aprendizagem e desenvolvimento

Como a busca de Vygotsky, em relação à compreensão da origem e do desenvolvimento das funções psicológicas ao longo da história social e individual da espécie humana, tem uma atenção maior voltada para a questão do desenvolvimento

do indivíduo por interferência do meio em que vive, há uma ênfase na importância dos processos de aprendizado. Para ele, o aprendizado está intimamente relacionado aos processos de desenvolvimento e constitui um aspecto desses processos na organização cultural e, portanto, humana das funções psicológicas.

A aprendizagem pode ser definida como o despertar de processos de desenvolvimento no interior do sujeito que não ocorreriam sem o seu contato com o ambiente cultural.

Como Vygotsky enfatiza o processo sócio-histórico, o aprendizado inclui a interdependência entre indivíduos, ou seja, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Tem um significado mais abrangente porque envolve sempre a interação social e, na falta de situações propícias ao aprendizado, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer. Deste modo, o aprendizado como relação do indivíduo com o ambiente sócio-histórico-cultural de que participa desencadeia processos internos de desenvolvimento do indivíduo.

A importância do papel do outro social é relevante na visão de Vygotsky na medida em que traz à tona um conceito de sua teoria nas relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Segundo Maciel (2000, p. 69-70), de diferentes maneiras Vygotsky chamou a atenção para o permanente estado de movimento e mudança dos processos psicológicos. Para situar a relação aprendizagem e desenvolvimento, propõe a categorização de dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial. Baseado na identificação desses níveis elabora o conceito da ZDP. Considera o desenvolvimento real, o nível das funções mentais da criança que se estabelece como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Tudo que a criança consegue fazer por si mesma de uma maneira independente. Chama a atenção de que quando se avalia a idade mental de uma criança usando testes psicológicos, está determinando o próprio nível de desenvolvimento real. Já o nível de desenvolvimento potencial corresponde assim a toda uma área que está em fase de amadurecimento, corresponde a uma série de processos que estão para ser atualizados na história do desenvolvimento da criança.

Diante disso, caracteriza a zona de desenvolvimento proximal como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994 *apud* Maciel, 2000, p. 70).

A zona de desenvolvimento proximal é constituída pelo conjunto de funções que amadureceram e que ainda estão em fase embrionária. Em diferentes momentos, Vygotsky ressalta que o aprendizado é construído nas relações sociais. O contato com a realidade, com os instrumentos, com o trabalho, em especial com outras pessoas, é fundamental na construção do conhecimento e do sujeito psicológico.

De acordo com Vygotsky, para compreender adequadamente o desenvolvimento deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, capacidade de realizar tarefas de forma independente, mas também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Entendemos então que é a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial, que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas que já estão consolidadas na criança/adulto, o que já aprendeu e domina; indica os processos mentais que já se estabeleceram, representando as funções já amadurecidas.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se o que a criança/adulto é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa (adulto ou outra criança). Para Vygotsky, esse nível é bem mais indicativo do desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

O nível de desenvolvimento proximal, por sua vez, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através de solução, independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. Assim, a ZDP é um domínio em constante transformação, uma vez que a criança que faz algo com a ajuda de alguém hoje, poderá, em pouco tempo, estar realizando sozinha a mesma tarefa.

Concluimos então, que para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico; ou seja, todos os elementos do ambiente humano são carregados de significado cultural, constituindo-se em elementos mediadores na relação entre homem e o mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

A teoria sócio-histórico-cultural no espaço escolar

Neste sentido, é interessante refletirmos sobre a relevância do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a área da educação, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de internalização e desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Para Rego (2002, p. 71),

o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconheça o sistema da escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Assim, ao trabalhar com o meio cultural e com a relação entre os indivíduos para a definição do percurso do desenvolvimento humano, Vygotsky não propõe uma pedagogia autoritária. Pelo contrário, trabalha constantemente com os conceitos de reconstrução e reelaboração por parte do indivíduo do conteúdo culturalmente construído e transmitido na interação social com grupo que integra.

A constante recriação da cultura faz parte do processo histórico das sociedades humanas e auxilia na construção da subjetividade e da consciência individual de cada um dos seus membros, de modo que, na escola, a interação entre os alunos também provoca mudanças/transformações no desenvolvimento das crianças.

As funções psicológicas superiores são construídas no espaço escolar, na combinação das características biológicas, do nível real de desenvolvimento da criança e do seu nível potencial, mas, principalmente, nas relações que a criança estabelece e que são, por sua vez, mediadas por instrumentos e símbolos, com o auxílio da intervenção por parte de educadores e de amigos na interação social.

O aprendizado torna-se um processo essencial na construção do ser humano como espécie diferenciada e do seu desenvolvimento, pois envolve a interferência do outro social para a reconstrução da experiência individual e dos significados que a compõem.

Deste modo, a escola teria então como função o desenvolvimento de aberturas para a construção de zonas de desenvolvimento proximal da criança, na qual a intervenção do educador é um processo pedagógico que objetiva o alcance de avanços que não ocorreriam espontaneamente.

ATIVIDADES

Realizem, em grupos, fóruns de debate sobre o papel da cultura na teoria de Vygotsky.

Discutam a possibilidade, nas escolas brasileiras, de realização da aprendizagem por meio da zona de desenvolvimento proximal.

DICAS DE ESTUDO

Uma boa dica de estudo para um aprofundamento na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky é a leitura do livro de René Veer e Jaan Valsiner, intitulado *Vygotsky: uma síntese*. (São Paulo: Edições Loyola, 1996).

A teoria de Vygotsky: pensamento e linguagem

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Marta K. de Oliveira

A importância do estudo das idéias de Vygotsky

Compreendemos que o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como orientam e estimulam o processo de desenvolvimento. Um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere somente a situações em que existe um educador fisicamente presente, pois, como nos aponta Oliveira (1993, p. 40), a interação social pode manifestar-se por meio de objetos, eventos, situações, modos da organização do real e na própria linguagem.

Segundo Maciel (2001, p. 66), Vygotsky destaca o lugar das interações sociais como “espaço privilegiado de construção de sentidos e, portanto, da linguagem como criação do sujeito. Considera o pensamento e a linguagem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”.

A linguagem, segundo Vygotsky, abre caminhos para a zona de desenvolvimento proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades por meio da mediação realizada pelo outro.

Dessa forma, podemos dizer que Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social, onde a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Para Maciel (2001, p. 67), cada palavra, antes de tudo, é uma reflexão generalizada da realidade. A autora observa que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo, no qual a palavra confere vida ao pensamento e desenvolve significados e sentidos, uma vez que o mundo é percebido além dos

objetos reais, constituindo-se em sentido e significado, o que nos possibilita, a partir da linguagem, interpretar e criar realidades.

É por meio das relações com o outro e com o mundo que a criança aprende a ler esse mundo e a internalizá-lo. As diversas leituras do mundo que vão sendo feitas são produções de sentidos e eles não nascem do nada. Eles são criados, se fundam socialmente e são construídos em confronto com as relações sócio-historicamente determinados (SECRETARIA MUNICIPAL, 1996, p. 66-67).

A linguagem é assim considerada o sistema simbólico básico dos grupos humanos e constitui uma representação da realidade (fornecida pelo grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve) como forma de organização e percepção do real. Os sistemas de representação constituem uma espécie de *filtro* pelo qual o ser humano vê o mundo e opera sobre ele.

A cultura, por sua vez, se presentifica em um espaço de constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Em sua formação social, o homem é um ser ativo que interage com o mundo cultural na criação de seu mundo subjetivo. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo toma posse das formas de comportamento fornecidas pela cultura e passa por um processo em que as atividades externas são transformadas em atividades internas.

A relação pensamento–linguagem

Vygotsky distingue duas funções da linguagem: a de *intercâmbio social*, na qual o impulso criado pela necessidade de comunicação faz com que o homem crie e utilize sistemas de linguagem. Inicialmente, o bebê se manifesta apenas para demonstrar estados gerais como desconforto ou prazer, mas, à medida que o indivíduo cresce, a comunicação se torna mais sofisticada e são utilizados signos aprendidos e compartilhados com o grupo social do qual faz parte. Essa tradução da complexidade da experiência humana em signos gera a segunda função da linguagem, denominada por Vygotsky como *pensamento generalizante*, que é a simplificação/generalização da experiência individual para a sua tradução em signos compartilhados pelo grupo social ao qual pertence o indivíduo.

Nesse processo, o real é ordenado e classificado de acordo com os grupos de ocorrências que se assemelham e que são agrupados sob uma mesma categoria conceitual. O trabalho, como atividade coletiva de ação sobre a natureza, implica planejamento e faz com que os indivíduos, para se organizarem coletivamente, criem um sistema de comunicação que permita a troca de informações específicas e a partilha de significados comuns ao projeto coletivo.

O significado, segundo Vygotsky, é um fenômeno que pertence à palavra, pois é seu constituinte, e também ao pensamento humano, compondo cada palavra uma generalização ou um conceito. É construído ao longo da história e com base nas relações dos homens com o mundo físico e social e, por isso, está em constante transformação. Os significados não são estáticos porque acompanham, além do desenvolvimento da língua, sofrendo modificações e ajustes por parte do grupo social, o desenvolvimento

humano em sua aquisição. Então, conhecimento lingüístico e conhecimento sobre o mundo crescem a partir da experiência pessoal de cada indivíduo.

Porém, os significados continuam sendo transformados durante todo o desenvolvimento dos seres humanos e ganham diferentes formas na educação formal do indivíduo. No processo escolar, o educador interfere diretamente na formação de conceitos e na transformação dos significados a partir de definições e referências mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura.

Há um outro aspecto do significado na cultura, que Vygotsky divide em dois componentes: o *significado propriamente dito*, que se refere às relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra e que consiste em seu núcleo básico de compreensão, compartilhado por todas as pessoas que o utilizam; e o sentido, que se refere ao *significado para cada indivíduo*, relacionado ao contexto em que está inserido no uso da palavra e de suas vivências afetivas. Isto é, o sentido da palavra constitui-se a partir da combinação de seu significado objetivo com o contexto de uso e os motivos afetivos e pessoais de seus usuários.

Vygotsky considera assim, que o processo de desenvolvimento de pensamento e linguagem ocorre de maneira análoga ao das outras funções psicológicas. Como o movimento é sempre da atividade social para a individualizada, a criança, ao utilizar primeiramente a fala socializada, visando a comunicação, passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, e desenvolve o que Vygotsky chama de *discurso interior*, que é uma forma interna de linguagem dirigida ao próprio sujeito.

No entanto, ocorre um fenômeno que media a relação entre discurso socializado e interior, denominado *fala egocêntrica*, que é caracterizado pela presença de monólogos que a criança cria na ausência de um interlocutor. A fala egocêntrica tem, inicialmente, uma função pessoal ligada às necessidades do pensamento, como auxílio no planejamento de seqüências a serem seguidas e na solução de problemas. Depois disso, a linguagem passa a ser utilizada como instrumento interno de pensamento, num processo gradual que a leva ao desenvolvimento do discurso interior, mas permanecendo ainda na fala socializada, externa. Vygotsky discute ainda, o papel de sua concepção de significado da palavra na comunicação humana e a função da inter-relação intelecto-afeto. Segundo ele, a separação desses dois aspectos como objetos de estudo, constitui uma das principais deficiências da psicologia tradicional, já que com isso, o processo de pensamento apareceria como um fluxo autônomo, segregado dos fatores afetivos como as necessidades e interesses, inclinações e impulsos, e analisa essa inter-relação como unidade.

Haveria, segundo Vygotsky, a evidência de uma fase pré-verbal de pensamento na infância, e de estágios no desenvolvimento da fala independentes do pensamento cujas manifestações seriam o balbúcio, o choro e as primeiras palavras. Em um determinado momento, em torno dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da fala, até então separadas, se encontram para iniciar uma nova forma de comportamento.

Esse instante, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser falados, é sinalizado por dois fenômenos: a curiosidade súbita e ativa da criança sobre as palavras e o aumento rápido em seu vocabulário. A criança parece, então, ter descoberto a função simbólica das palavras. Esse processo se dá de forma gradual, e a criança aprende a estrutura objeto-palavra antes da estrutura simbólica interna.

Vygotsky analisa então, a evolução do significado, ou seja, o processo pelo qual o pensamento chega a ter existência por meio de palavras, e distingue dois planos na fala: um interno (significativo, semântico) e um externo (fonético). Ambos formam uma unidade complexa e não-homogênea, com movimentos independentes. No aspecto fonético, o caminho procede da parte para o todo, começando por uma palavra, passando posteriormente a combinações cada vez mais amplas. No campo semântico, o processo se dá inversamente, a criança parte de um complexo significativo, para o domínio de unidades semânticas separadas, o significado das palavras passando a dividir seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades.

Outro aspecto observado em relação aos dois planos da fala, é o de haver uma interdependência entre aspectos semânticos e gramaticais da linguagem. A gramática estaria por trás da palavra, e a emissão verbal mais simples seria na verdade, não uma correspondência rígida entre som e significado, mas sim, um processo.

As expressões verbais se desenvolvem gradualmente, e o processo de transição do significado para o som é complexo. Inicialmente, a criança utiliza as palavras sem consciência da distinção entre formas verbais e significados. Com o desenvolvimento, a criança começa a diferenciar os planos semântico e vocal.

Para Vygotsky, portanto, a direção do desenvolvimento do pensamento não é do individual para o social, mas do social para o individual. A fala egocêntrica é então uma etapa intermediária, elo genético altamente relevante, anterior ao desenvolvimento da fala interna, que se processa por uma acumulação lenta de mudanças funcionais e estruturais da fala externa, e da diferenciação das funções social e egocêntrica da fala. Por essa ocasião, as estruturas da fala da criança se tornam estruturas básicas de seu pensamento. Ocorre então um salto, mudando a natureza da fala e do intelecto, que passa da esfera do biológico para o sociocultural. Vygotsky considera, portanto, que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento inato, mas sim algo determinado por um processo histórico-cultural.

A fala e o uso de instrumentos

O estudo do uso de instrumentos isolados do uso de signos é habitual nas pesquisas a respeito da história natural do intelecto prático e nos estudos do desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como o produto da história do desenvolvimento da criança. Como afirmava

W. Stern, o reconhecimento do fato de que esses signos verbais têm significado constitui “a maior descoberta da vida da criança”, atribuindo o uso desses signos à descoberta espontânea.

Um exame detalhado do desenvolvimento da fala e de outras formas de uso de signos era considerado desnecessário. Em vez disso, tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. Mesmo quando o uso de instrumentos e a fala estavam intimamente ligados, eles eram estudados como processos separados e pertencentes a duas classes completamente diferentes de fenômenos.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Para Vygotsky, a atividade simbólica tem uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. Assim que a fala e o uso de símbolos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza dentro de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos mais limitados pelos animais superiores. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana de uso de instrumentos.

Os experimentos realizados por Vygotsky demonstraram dois fatos importantes:

- *A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo.* As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
- *Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.* Às vezes, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Essas observações nos levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Para desenvolver o primeiro desses pontos devemos indagar: o que realmente distingue as ações de uma criança que fala das ações de um macaco na solução de problemas práticos?

A primeira coisa que impressiona é a liberdade incomparavelmente maior das operações das crianças, a sua maior independência em relação à estrutura da situação visual concreta. As crianças, com a ajuda da fala, criam mais possibilidades que aquelas que os macacos podem realizar com a ação. Em segundo lugar, as operações práticas de uma criança que pode falar tornam-se muito menos impulsivas e espontâneas do que as dos macacos. Esses, tipicamente realizam uma série de tentativas descontroladas de resolver o problema em questão. Diferentemente, a criança que usa a fala divide a atividade em duas partes consecutivas. Por meio da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada por uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo por meio do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. Essa forma nova de estrutura psicológica não existe nos macacos.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Em vez de apelar para um adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças.

Num primeiro estágio a fala acompanha as ações e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Concebe-se assim, a atividade intelectual verbal como uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função planejadora. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Interação entre aprendizado e desenvolvimento

Essencialmente, encontramos três grandes posições teóricas na relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A primeira diz respeito à independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. A aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo de certa forma ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente; utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar sua direção.

Um exemplo típico dessa teoria é a concepção de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem.

Essa teoria chega a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma etapa com a maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos; ou seja, o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem, que é encarada como uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos.

A segunda categoria de teorias diz que a aprendizagem é desenvolvimento. Atribui à aprendizagem um valor de primeiro plano no desenvolvimento da criança, tornando as leis do desenvolvimento como leis naturais.

Essa teoria considera que existe um desenvolvimento paralelo entre esses dois processos, de modo que cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento. O seu principal fundamento é a simultaneidade, a sincronia entre os dois processos.

O terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista: o processo de desenvolvimento é um processo independente do da aprendizagem, mas por outro lado essa mesma aprendizagem considera-se coincidente com o desenvolvimento.

O papel do professor no desenvolvimento do pensamento e da linguagem

De acordo com a teoria de Vygotsky, o domínio da linguagem (oral e escrita) é fundamental para o desenvolvimento cultural do aluno, evidenciando sua presença no mundo e a possibilidade de intervir no seu ambiente.

Por esse motivo, o professor deve acompanhar o modo pelo qual a criança internaliza o conhecimento externo e como o aprendizado escolar incita as relações internas dos processos intelectuais. Assim, ele assume um papel de intermediação no processo de aprendizagem do aluno e o ajuda a construir seu conhecimento. Também é igualmente importante atentar para o meio cultural no qual os alunos estão inseridos, uma vez que os mesmos podem apresentar rendimentos desiguais do nível de habilidades e conhecimentos.

Com isso, chamamos a atenção dos educadores para que, antes de iniciar processos de aprendizagem tentem conhecer o universo sociocultural e vocabular de seus alunos, percebendo se estão aptos a compreender a linguagem que será utilizada em sala de aula.

ATIVIDADES

Em grupos, escolham palavras com diferentes significados regionais (como aipim, por exemplo) e discuta a importância da linguagem para a aquisição de conhecimentos escolares específicos.

DICAS DE ESTUDO



Uma boa sugestão de aprofundamento do tema é o livro de Vygotsky: *A construção do pensamento e da linguagem*. (São Paulo: Martins Fontes, 2000).

A teoria de Henri Wallon

O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial. [...] A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência.

Dantas

Histórico de Wallon

Henri Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em Medicina e Psicologia e também em Filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou um laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbone e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país, da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962, aos 83 anos.

Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

Militante de esquerda, participou das forças de resistência contra Adolf Hitler e foi perseguido pela Gestapo (a polícia política nazista) durante a Segunda Guerra (1939-1945). Em 1947, propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon – conjunto de propostas equivalentes à nossa Lei de Diretrizes e Bases. Nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar.

Em 1948, lançou a revista *Enfance*, que serviria de plataforma de novas idéias no mundo da Educação, que rapidamente se transformou numa espécie de bíblia para pesquisadores e professores.

De acordo com Galvão (2003, p. 15), Wallon foi um homem que procurou unir a ação social à atividade científica. Sua vida foi marcada por intensa participação no que acontecia em sua época.

Marxista, não pelo sistema de governo, mas pela corrente filosófica, dizia que é preciso separar o plano político do científico. Segundo Zazzo (1983 *apud* GALVÃO, 1995, p. 20),

o termo marxismo faz hoje pensar num sistema de governo, numa interpretação da História, num dogma. Isto tudo está inteiramente fora do pensamento de Wallon. De Marx, ele ficou com o ideal de libertação e, no plano científico, conservou do marxismo não o ensino de um dogma e sim um método de análise.

Wallon também tinha grande relação com as artes. Ele faz uma relação entre a atividade do cientista e a do artista. Ainda segundo Zazzo (1968, *apud* GALVÃO, 1995, p. 20),

há um grande parentesco entre o artista e o cientista. O cientista tem necessidade de mais imaginação do que costuma supor. Ele precisa remanejar a realidade para compreendê-la. O artista precisa desarticulá-la para reafirmá-la a sua maneira.

De acordo com Galvão (2003, p. 23), ao longo da carreira, Wallon foi se aproximando cada vez mais da Educação. Achava que entre Psicologia e Pedagogia deveria haver uma relação de mútua reciprocidade. A Pedagogia ofereceria campo de observação e investigação à Psicologia, uma vez que esta, na construção de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, aprimoraria a prática pedagógica.

Afeto e construção do conhecimento em Wallon

Wallon mostrou que as crianças têm também corpo e emoções (e não apenas cabeça) na sala de aula, pois sua teoria pedagógica diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. Fato que podemos perceber na elaboração de Wallon sobre seus estágios de desenvolvimento.

Segundo Galvão (2003, p. 43),

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. [...] As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Estágios da psicogenética walloniana

1.º *Impulsivo-emocional* – para Wallon, a emoção é predominante nesse estágio, uma vez que atua como instrumento de ligação da criança com o meio, onde a afetividade orienta as primeiras reações do bebê para as pessoas e vice-versa. Isso significa dizer que a criança depende emocionalmente do meio para sobreviver e é por meio da relação de afeto que contagia as pessoas ao seu redor para a tarefa de cuidar.

2.º *Sensório-motor e projetivo* – vai até o terceiro ano de vida da criança, que se interessa em explorar o mundo físico, tem mais autonomia para explorar espaços e objetos. Há um grande desenvolvimento da linguagem. Nesse estágio, as relações com a inteligência prática e simbólica são predominantes. A projeção aparece como uma maneira da criança exteriorizar os atos mentais através dos atos motores.

3.º *Personalismo* – estende-se entre os três e os seis anos. O processo de formação da personalidade é o centro dessa fase. A criança começa a pensar por si de acordo com as relações que tem com o meio social, colocando novamente a afetividade num lugar de predominância. Podemos dizer, assim, que o personalismo se constitui como uma relação sólida de afeto entre a criança e o outro. Relação

extremamente necessária nessa fase, que caracteriza a entrada da criança no meio formal de educação.

4.º *Categorial* – inicia-se aos seis anos, com a função simbólica consolidada e a personalidade diferenciada. Em função do estágio do personalismo, há um grande avanço na inteligência. O interesse em compreender o mundo é aguçado, levando a criança a uma maior exploração do mundo exterior, imprimindo as suas relações com o meio e a preponderância do aspecto cognitivo.

5.º *Adolescência* – nesta fase, existe a necessidade de afeto e uma nova definição do que envolve a personalidade. Há um rompimento da tranquilidade, desestruturação dessa nova definição devido às modificações sofridas pelo corpo em decorrência das alterações hormonais e, novamente, temos um retorno à prevalência da afetividade.

A toda essa variação da afetividade, Wallon chama de *predominância funcional*. Na etapa da construção do *eu*, a afetividade predomina mais do que nos outros estágios.

Cada fase internaliza o que a anterior conquistou e isso se dá de forma contínua. Há sempre troca entre as fases. Uma depende da outra, seja afetivamente ou cognitivamente.

Assim, as idéias de Wallon são fundamentadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Segundo Dantas (1992, p. 85), a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. Galvão (2003, p. 61), completa dizendo que a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social.

Em relação ao movimento, Wallon diz que as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem. Quanto à disposição dos espaços, Wallon diz que as salas de aula deveriam ser repensadas, deveriam ser diferentes do modelo tradicional utilizado em muitas escolas atualmente, uma vez que a criança precisa de espaço para se movimentar com liberdade. O movimento é extremamente necessário para o desenvolvimento completo da pessoa. De acordo com Galvão (2003, p. 69), além do seu papel na relação com o mundo físico, o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição.

Já a inteligência é desenvolvida conforme a visão que a criança tem do mundo exterior. Existe um grande conflito entre o interior e o exterior. O interior é cheio de sentimentos e sonhos e o exterior é repleto de códigos e símbolos. É por meio desses constantes conflitos e na tentativa de resolvê-los que a criança desenvolve sua inteligência.

Na construção do *eu*, Wallon diz que há grande dependência do *outro*. Nessa fase a criança faz manha, se joga no chão para conseguir algo, imita o outro. Todo e qualquer tipo de sentimento, a crise de oposição ao outro que se torna estimulante para a criança se descobrir, faz parte da construção do eu. No

eu corporal, a criança descobre seu corpo, como, por exemplo, colocar o dedo na boca ou segurar algo e com essas experimentações é que consegue fazer diferença entre o que pertence ao seu corpo e ao mundo exterior, construindo os limites do seu corpo.

De acordo com Galvão (2003, p. 51), o eu corporal é condição necessária para a construção do eu psíquico, identificado mais claramente no estágio personalista. Nessa etapa, ocorrem crises, nas quais os conflitos interpessoais são frequentes. A criança, na maioria das vezes, se opõe ao outro, ao que for diferente dela, não aceita nada do outro. É devido ao sincretismo (misturas, confusões da mentalidade) que muitas vezes ocorrem crises de ciúmes e raiva.

Sobre isso, Wallon diz que a criança responde às impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a ela e que o eu depende essencialmente do outro, tanto para ser referência quanto para ser negado. Isso se dá principalmente quando a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria, o que acontece aos três anos de idade, na hora de saber quem “eu” sou. Sedução e imitação do outro são características comuns nessa fase. Até mesmo a dor, o ódio e o sofrimento são elementos estimuladores da construção do eu. Isso justifica o espírito crítico da teoria walloniana aos modelos convencionais de educação.

Segundo esse teórico, as transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade. Por exemplo, a emoção é altamente orgânica, altera a respiração e os batimentos cardíacos e, por consequência, as impressões da criança sobre as situações vivenciadas.

O afeto no processo de aprendizagem

O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo. Ele nos dá coragem, motivação, interesse e contribui para todo o desenvolvimento do ser. É pelas sensações que o afeto nos proporciona que podemos sentir quando algo é verdadeiro ou não. Para a criança, o afeto é importantíssimo. Ela precisa se sentir segura para poder desenvolver seu aprendizado. Para que esse processo ocorra de forma significativa, o professor precisa ter consciência dos seus atos em relação aos alunos, uma vez que as emoções também fazem parte desse processo, estruturando a inteligência do indivíduo.

Durante toda nossa existência, muitos acontecimentos fazem parte da nossa consciência; são as nossas experiências de vida. Essas experiências podem ser agradáveis ou não e é por meio do afeto que apreendemos essas informações. Ele valoriza tudo o que está dentro de nós, como o medo e a angústia. E fora, como vivências representadas por cada pessoa em particular.

Os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele.

O meio sociocultural é parte integrante dos fenômenos afetivos, pois tem relação com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências

vivenciadas. Assim, o afeto está presente em vários momentos da vida como construtor das relações. O toque da pele, do corpo, da fala, do ouvir e a atitude do professor em abaixar para falar com as crianças, por exemplo, são gestos que contribuem para todo o desenvolvimento do educando no processo de aprendizagem.

Dessa mesma forma, todas as relações familiares, profissionais ou pessoais são permeadas pela afetividade, em qualquer idade ou nível sociocultural. Assim, a afetividade estrutura o ser para que ele se torne capaz de ter sonhos, esperança, desejos e resistência às frustrações.

Conforme as idéias de Wallon, a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa. Ele entende o verdadeiro valor do aluno como ser que vive de emoções, e entende também que essas emoções precisam ser valorizadas e levadas em consideração em todo o processo de aprendizagem. Para esse teórico, as emoções têm papel essencial no desenvolvimento da pessoa, mas costumam ser ignoradas nos modelos tradicionais de ensino que pouco estimulam esse universo de emoções.

Assim temos que a escola precisa enxergar as crianças como seres humanos complexos e únicos, cada qual com suas características físicas e psicológicas. Uma questão muito importante nesse processo é o respeito que o professor deve ter com a particularidade de cada aluno. Preservar e respeitar a intimidade do aluno é muito importante em todo o processo de aprendizagem. Nunca expor um problema sem autorização do aluno faz parte do respeito que se quer conquistar. É importante que não deixemos para trabalhar as emoções somente em momentos críticos mas que coloquemos esse tema na proposta da escola.

O importante aqui é não confundirmos afeto com falta de cobrança. O aluno precisa ter consciência do seu papel. O afeto entre professor e aluno não pode ser o mesmo que ocorre na relação entre pais e filhos, a qual muitas vezes adquire o peso do envolvimento possessivo. Muitas vezes ótimos professores não conseguem ensinar seus próprios filhos devido a grande paixão que sentem um pelo outro, o que faz com que não direcione e não organize o aprendizado.

O afeto, desse modo, vai muito além de dar beijinho, elogiar e acarinhar. Muitas vezes o afeto é demonstrado de forma contrária: quando o professor é severo. Se ele é justo e chama a atenção de forma respeitosa, o aluno passa a admirá-lo e busca não decepcioná-lo.

Um dos pontos importantes em todo o processo de ensino-aprendizagem é que o aluno compreenda o quanto o professor se compromete e se importa com ele. A criança precisa acreditar em si para melhorar a imagem que ela tem dela mesma. Dessa forma, quando há incentivo, as pessoas se sentem capazes e essa capacidade deve ser estimulada a todo o momento.

A Educação, quando trata do lado emocional, é considerada importantíssima, pois melhora a motivação e a socialização e faz do indivíduo um ser capaz de reconhecer seus erros e acertos.

Assim, é preciso dar espaço para que a criança tenha seus próprios sentimentos, sem por isso ser julgada, ajudando a expressá-los de maneira socialmente aceitável. Não é errado nem feio sentir raiva. O que pode ser reprovado é a expressão inadequada da raiva, como bater em alguém.

Como sabemos, a emoção é essencial ao indivíduo e a afetividade é o combustível das ações provocadas pelas emoções.

Relação professor–aluno na sala de aula

É de responsabilidade da escola democrática dar condições para os alunos continuarem estudando e aprendendo durante toda a vida, valorizando o respeito pelos companheiros, a solidariedade, a capacidade de participação em atividades coletivas, bem como acreditar nas transformações da sociedade, fazendo com que suas ações e palavras tenham sentido, tendo também consciência da importância do sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e de todos.

Dessa forma, cabe ao professor, como parte integrante da escola, ter a responsabilidade e o compromisso com o aluno, dando apoio para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo. Libâneo (1994, p. 251), nos diz que a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade.

Segundo o autor, o professor prepara o aluno para que este possa fazer uma relação do que já conhece (sua origem) com o que virá a conhecer (o que o meio tem a lhe oferecer). Para tanto, o professor precisa colocar o aluno como centro em todo o processo de elaboração das suas aulas e ter consciência da sua responsabilidade educativa, considerando o aluno desde o planejamento até o momento de avaliação da aprendizagem.

Fora do círculo familiar, a escola é o primeiro agente socializador e, para que ela ofereça todas as condições necessárias para que a criança se sinta segura e protegida, é necessária a presença de um educador consciente do seu profissionalismo. É preciso que o professor tenha consciência de que ao entrar na escola pela primeira vez, a criança tem a necessidade de ser bem recebida, pois é nesse momento que há um rompimento com sua vida familiar, dando início a um novo momento.

Para que esse momento inicial se dê de forma tranqüila, o professor precisa perceber algumas coisas que a criança gosta, ou melhor, que a criança traz de seu meio original e aproveitar tais características para estimular a aprendizagem. Isto torna o professor mais próximo de seus alunos.

Porém, na maioria das vezes, a criança percebe quando o professor gosta dela e acaba por tirar proveito dessa situação. O professor deve mostrar que gostar não significa fazer todas as vontades, mas agir com paciência, dedicação e afeto para que o aprendizado se torne muito mais prazeroso e efetivo. Até porque, quando há autoritarismo, o desinteresse pelo aprendizado acaba sendo inevitável.

Em muitos momentos de hostilidade dos alunos, o professor acaba cometendo atitudes equivocadas. É preciso manter a calma, dialogar com o aluno e tentar perceber o que está acontecendo. O professor, ao demonstrar por meio de muita paciência seu interesse em ajudar a resolver a situação, se torna parte essencial de um bom relacionamento entre professor e aluno.

Outra questão muito importante no processo de ensino-aprendizagem é nunca, em hipótese alguma, rotular o aluno, dizendo que ele é “terrível”, “muito bagunceiro”. Esse tipo de definição pessoal é internalizado pelo aluno, e leva a acreditar que ele é assim e pronto. O professor é parte principal no processo de construção da auto-estima do aluno e rótulos só farão retardar e dificultar um processo significativo de construção. Aceitar as diferenças, respeitar e valorizar sem discriminar e comparar, ajuda para que se tenha um desenvolvimento afetivo valoroso.

De acordo com Saltini (1997, p. 91),

a serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento de si mesmo, tanto do educador quanto da criança.

Assim temos que o professor precisa ter consciência de que suas atitudes são fundamentais para que se tenha um bom trabalho e que a partir de atitudes de respeito, ele consiga contagiar todos os alunos e esses, por sua vez, se conscientizem de que as emoções são sentimentos importantes, que fazem parte do cotidiano escolar, mas que precisam ser mediadas de alguma maneira.

De acordo com Libâneo (1994, p. 249), o trabalho docente é organizado levando-se em conta aspectos cognitivos e afetivos. A relação entre professores e alunos faz parte dos objetivos do processo de ensino. Essa relação não se restringe à transmissão e assimilação, pois leva em conta o conjunto, promovendo a valorização do outro.

Segundo o mesmo autor, no trabalho docente deve-se levar em consideração dois aspectos:

- *o cognoscitivo* – as formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas indicadas aos alunos; e
- *o socioemocional* – as relações pessoais entre o professor e o aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente.

Aspectos cognoscitivos da interação

Os aspectos cognoscitivos estão presentes no momento de ensinar e de aprender, na transmissão e na assimilação de conhecimento. Ou seja, cabe ao professor, em suas aulas, ter em vista tarefas cognoscitivas para os alunos como objetivo da aula, conteúdos, exercícios. Quanto aos alunos, eles têm um nível de conhecimento e potencialidades cognoscitivas determinados de acordo com o

desenvolvimento mental, idade e experiência de vida. Assim, o trabalho docente se dá por uma via de mão-dupla entre as tarefas propostas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas.

Para que a interação entre os dois grupos seja feita de forma inteligível, é preciso que o professor transmita os conteúdos de forma clara e compreensível, formule perguntas que o aluno possa entender. Ficando claro que não se espera total entendimento entre o professor e o aluno, devido a outros fatores pedagógicos.

O professor, desta forma, é visto como aquele que ouve, dá atenção, responde às questões dos alunos, se preocupa com seu modo de expressar e com o modo como o aluno se expressa. Por meio das opiniões, dos questionamentos dos alunos, das respostas, das dificuldades e da assimilação dos conteúdos ao longo da disciplina é que o professor constrói a sua avaliação diagnóstica.

Para que haja uma boa interação é preciso que o professor fale com simplicidade sobre temas complexos, tenha um bom plano de aula e saiba o nível de conhecimento dos alunos, explicando o que espera do aluno em relação à matéria, procurando falar de forma correta para que não prejudique a aprendizagem.

Aspectos socioemocionais

São vínculos afetivos entre professor, o aluno e a disciplina. Deve-se diferenciar a afetividade que o professor precisa ter, do amor pelas crianças, da relação maternal ou de qualquer tipo de relação familiar. É preciso que combine respeito com severidade.

Autoridade e autonomia devem estar unidas, se complementarem. O professor representa a sociedade, intermedia indivíduo e sociedade. O aluno vem com sua individualidade e liberdade.

De acordo com Libâneo (1994, p. 251), a liberdade é o fundamento da autoridade e a responsabilidade é a síntese da autoridade e da liberdade. Muitas vezes, em nome da autoridade, o professor se torna arrogante, humilha os alunos e essa atitude não contribui para o crescimento deles.

A disciplina na classe

O professor enfrenta uma grande dificuldade no que se refere à disciplina. É preciso saber lidar com o autoritarismo sobre a questão da indisciplina, empregando com segurança todo conhecimento profissional sem deixar de fora o lado afetivo, orientando o aluno em sua caminhada. Conteúdos significativos e envolventes e métodos adequados farão da aula um momento muito mais agradável e prazeroso e com isso espera-se que a indisciplina seja menor.

Outro fator importante é deixar o aluno participar das atividades, ajudar o professor nas tarefas. Essa ajuda precisa ser dada de forma organizada e controlada para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e mostrar que ele pode vencer barreiras.

Apesar de todo empenho dos professores com elogios e incentivos, existem aqueles alunos que não conseguem “gostar” da tarefa de estudar e o professor acaba tendo que se “impor” de alguma forma e mostrar que é preciso estudar, que eles têm obrigações que precisam ser cumpridas e respeitadas, o que deve ser feito de forma adequada e coerente, uma vez que a autoridade e a afetividade devem caminhar juntas.

ATIVIDADES

Escreva, individualmente, relatos sobre sua experiência educativa, como aluno, lembrando de fatos nos quais a afetividade, positiva ou negativa, exerceu influência sobre o processo de aprendizagem. Se desejar, construa um quadro com fotos que resgate a época relatada.

DICAS DE ESTUDO

Para saber um pouco mais sobre a teoria de Wallon, sugiro a leitura do livro de Henri Wallon intitulado *As origens do pensamento na criança* (São Paulo: Manole, 1988).

A teoria de Henri Wallon: emoção, movimento e cognição

O movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento.

Heloisa Dantas

O papel do movimento na aprendizagem

A Psicomotricidade tem como objetivo desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio. A prática psicomotora na Educação é uma atividade de caráter essencialmente educativo e preventivo. Esta se utiliza do movimento corporal e de atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento psicomotor, promover a integração dos aspectos motores, cognitivos e socioafetivos, além de preparar as crianças para aprendizagens futuras, favorecendo consideravelmente a alfabetização e prevenindo distúrbios de aprendizagem.

Assim, a prática psicomotora na Educação vai acompanhar o desenvolvimento da criança, criando condições favoráveis para que o mesmo ocorra de forma harmoniosa. Tal trabalho tem caráter profilático, pois permite prevenir inadequações e/ou defasagens psicomotoras que podem ser difíceis de corrigir depois de estruturadas.

As atividades propostas vêm favorecer o desenvolvimento psicomotor e permitir às crianças expressarem seus sentimentos, idéias e emoções por meio do lúdico. O trabalho, sendo realizado em grupo, favorece a socialização, as trocas afetivas e a construção da personalidade pelo descobrimento da própria individualidade. O espaço oferecido à comunicação e expressão corporal favorece o elo entre o somático, o psíquico e o emocional.

A noção espacial, por sua vez, será construída paralelamente ao desenvolvimento de suas possibilidades de locomoção. No exercício de deslocamento, a criança vai poder vivenciar o espaço da relação com o outro e assim conhecer seus limites.

A educação psicomotora é uma forma de atuação que objetiva facilitar a aprendizagem, adaptar e situar a criança em relação a seu meio, socializando-a. No processo educativo, vai valorizar o exercício da liberdade e da criatividade num contexto onde existe o *eu* e o *outro* e, por isso, a solidariedade e a responsabilidade.

As atividades com músicas, por exemplo, são fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento não só psicomotor, mas também no esquema corporal e no desenvolvimento mental.

A importância do desenvolvimento do esquema corporal

Falemos agora também sobre o esquema corporal e como pode ser trabalhado com o auxílio da música. O esquema corporal é a organização das sensações do próprio corpo em relação aos dados do mundo exterior. Implica na percepção e controle do corpo e na independência dos diversos segmentos do corpo entre si e em relação ao tronco.

Assim, podemos definir o esquema corporal como o conjunto de imagens formadas por uma pessoa sobre sua unidade corporal a partir de experiências perceptivas. Tais percepções são por nós aproveitadas na organização dos nossos movimentos posturais.

O trabalho com o corpo é fundamental por ser ele o primeiro veículo de relação com o mundo. É por meio dele que a criança entra em contato com o mundo, descobre e estabelece relações consigo, com o outro e com tudo que está à sua volta.

As brincadeiras com o corpo permitem à criança explorar as suas possibilidades e fazem parte das suas atividades espontâneas. Por meio dessas brincadeiras, a criança adquire confiança necessária em si mesma, descobrindo suas potencialidades e limites. A educação do esquema corporal deve evoluir do global (a unidade do corpo), da ação (a própria atividade), para a reflexão (a compreensão e controle do movimento em determinada atividade).

O professor deve observar e estimular os momentos da brincadeira de cada criança, individualmente ou em grupo, favorecendo a realização de movimentos que incluem força muscular, destreza, agilidade e flexibilidade. Deve aproveitar esses momentos para que a criança reconheça, nomeie e localize as partes do corpo em si e no outro, ao mesmo tempo em que atende à necessidade de movimento da criança de correr, saltar, entre outros.

As atividades que envolvem todo o corpo desenvolvem as noções de espaço e posição: dentro/fora; em cima/embaixo; para frente/para trás; entre outros. Isto favorece a aquisição de noções matemáticas e a descoberta do mundo à sua volta.

Deste modo, a criança utiliza-se dos seus sentidos para construir a percepção de seu próprio corpo, percepções estas que envolvem as noções que vão sendo construídas paralelamente sobre espaço e tempo num ambiente determinado. Com isso, a referência da criança na sua relação com o ambiente na qual está inserida e com as outras pessoas ao seu redor é o seu próprio corpo.

A imagem corporal assim constituída sofre alterações ao longo da vida de cada indivíduo, evoluindo em favor das novas adaptações que vão sendo exigidas

pelo meio. Podemos dizer, assim, que existe mobilidade na imagem corporal construída por cada pessoa ao longo de seu próprio desenvolvimento.

Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam a influência da música no desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança. Isto porque as canções, desde os momentos iniciais da vida de uma pessoa, incluindo o período intra-uterino, fazem parte da nossa formação. As mães de todo o mundo, de maneira instintiva, utilizam a música como um recurso para criar laços afetivos com seus filhos, mesmo sem saber que, além dos laços afetivos estão estimulando sensorialmente seus bebês. Tal estimulação ganha importância na evolução da aprendizagem da criança, uma vez que a música auxiliará o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicomotor de tal indivíduo.

A estimulação pela música encontra suporte em outros processos de estimulação que ocorrem concomitantemente com o desenvolvimento do sentido auditivo. O conjunto dessas estimulações sensoriais vai ser responsável por parte do desenvolvimento da inteligência humana, segundo Wallon. Além disso, as atividades relacionadas ao desenvolvimento psicomotor estão intimamente relacionadas com o fato de o movimento humano desenvolver-se pelo ritmo (cadência dos movimentos em compasso com o espaço-tempo), do equilíbrio (sustentação tônica do corpo em torno de um eixo central), da postura (sustentação tônica do corpo através dos músculos, que podem estar em estado de retesamento, quando estamos parados ou em movimento, mantendo uma posição estática ou que exija do corpo tonicidade maior para possibilitar o movimento; ou em estado de relaxamento, como quando estamos dormindo) e da lateralidade. Esta última, além de ter correspondência com a compreensão dos sentidos de esquerda e direita, tem ligação também com as funções auditivas responsáveis pelo equilíbrio. Este fato é facilmente percebido em pessoas com labirintite, uma síndrome sensorial relativa à alterações nas estruturas auditivas (ou ocasionada por questões emocionais, como estresse contínuo) que afeta a lateralidade e, por consequência, o equilíbrio humano.

Ainda sobre o desenvolvimento psicomotor, podemos afirmar que existe uma proximidade e uma ligação aparente entre a educação psicomotora, as brincadeiras e as músicas, pois o encontro da música com as brincadeiras não só acompanha o desenvolvimento como estimula as habilidades das crianças e permite também que elas venham a ter uma noção de espaço e conheçam seus limites.

Psicomotricidade Relacional

Muitos estudos sobre a psicomotricidade humana partem do pressuposto teórico que afirma serem os primeiros anos de vida de suma importância para a evolução da criança como pessoa autônoma, criativa e socializada. É a etapa básica para o posterior equilíbrio da personalidade e para o desenvolvimento da inteligência.

A Psicomotricidade Relacional diz respeito aos problemas de relacionamento enfrentados no âmbito do desenvolvimento motor. Várias são as atividades que podem ser desenvolvidas pelos educadores no interior de suas salas de aula, que têm por objetivo auxiliar na adaptação das crianças comprometidas afetiva ou motoramente ao ambiente escolar/educacional. Apesar de seus profissionais reconhecerem que a psicomotricidade relacional não se desenvolve a partir de princípios pedagógicos, podemos afirmar que sua aplicação, aliada ao desenvolvimento pedagógico realizado pela criança, pode ser bastante útil para aproximar os alunos, criar laços afetivos entre os mesmos e os professores, além de contribuir, em seu sentido amplo, na incorporação da dimensão emocional-afetiva e intelectual.

Deste modo, a função da Psicomotricidade Relacional seria a de desenvolver os núcleos psicoafetivos dos sujeitos em relação, potencializando, por meio do movimento, a compreensão de si e do outro, uma vez que favorece também momentos de contato nos quais a percepção sobre o corpo se altera na relação, em que cada um tem a possibilidade de reconhecer e reconstruir a imagem de sua própria unidade corporal ou de seu próprio esquema corporal.

O olhar de Wallon sobre o desenvolvimento psicomotor

Segundo Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor na medida em que o ato motor é o responsável por propiciar as interações do sujeito com o meio. Apesar disso, à medida que o ato mental vai sendo construído e fortalecido, se sobrepõe ao ato motor, criando um jogo de oposição entre pensamento e ação.

No que se refere à atividade muscular, Wallon diferencia duas funções: a atividade cinética, visível pela mudança de posição do corpo ou de partes do corpo; e a atividade postural, responsável por manter a posição assumida pelo corpo ou partes do corpo. Tais funções estão presentes em todas as nossas ações e funcionam como recurso mediador, por exemplo, na expressão das emoções.

É justamente pela emoção que cativamos o meio para que este nos forneça as informações necessárias ao nosso desenvolvimento cognitivo. Desta forma, quando bebês nos agitam muito (ato motor) na tentativa de chamar a atenção do meio (afetividade/emoção) sobre a satisfação de alguma das nossas necessidades. Uma vez que somos atendidos ou não, o meio passa anos a fornecer informações que vão sendo aprendidas gradativamente, nos levando até o ponto em que não são mais necessárias agitações corporais ou grandes demonstrações de afeto para nos relacionarmos com o meio, pois somos já capazes de ações mentais que prescindem em grande parte do ato motor e da afetividade.

A esta mudança de contágio do meio que ora se faz pelo ato motor/emocional, ora pelo ato mental, Wallon chamou de *alternância*, sugerindo que

em cada fase do desenvolvimento humano, uma dessas formas (motora, afetiva ou mental) prevalece sobre a outra.

Ainda segundo Wallon, o papel da Educação seria então o de favorecer o desenvolvimento de cada uma dessas formas de contágio do meio, compreendendo que a sobreposição de uma sobre a outra é momentânea e que ora o aluno terá seu nível cognitivo diminuído em função dos seus afetos (caso dos bebês e, em parte, dos adolescentes), ora o aluno terá seu nível afetivo diminuído em função de suas necessidades intelectuais (caso das crianças em idade escolar e, em parte, dos adolescentes).

TEXTO COMPLEMENTAR

Psicomotricidade

(FIALHO, 2005)

A Psicomotricidade reflete um estado da vontade, que corresponde à execução de movimentos. Os movimentos podem ser voluntários ou involuntários.

Dos movimentos involuntários, temos os automatismos elementares inatos e os adquiridos. Os inatos são aqueles que nascem conosco e são representados pelos reflexos, que são respostas caracterizadas pela invariabilidade qualitativa de sua produção e execução. Estes reflexos podem ser agonistas, antagonistas ou deflexos (alternantes), que são mais hierarquizados que os reflexos puros, permitindo certo grau de variabilidade, conforme a adaptabilidade individual. Referem-se a necessidades orgânicas. Influindo nestas respostas, temos os instintos, responsáveis pela autoconservação individual. No Homem eles são misturados com o afeto, produzindo tendências ou inclinações.

Os automatismos adquiridos são os reflexos condicionados, que ocorrem devido a aprendizagem e nos formam hábitos, que, quando bons, nos poupam tempo e esforço; porém, se exagerados, eliminam nossa criatividade e nos deixam embotados. Os hábitos podem ser passivos (adaptação biológica ao seu ecossistema) ou ativos (comer, andar, tocar instrumentos etc.). Os reflexos condicionados são produzidos desde as primeiras semanas de vida. Esses reflexos condicionados geralmente começam como atividade voluntária e depois, por já estarem aprendidos, são mecanizados.

Os atos voluntários estão relacionados e dependem da inteligência e do afeto. O ato volitivo envolve quatro etapas:

- *intenção ou propósito* – inclinações e tendência que fazem com que surja interesse em determinado objeto;
- *deliberação* – na qual ponderamos os motivos (razões intelectuais) e os móveis (atração ou repulsão, vindas do plano afetivo);
- *decisão* – demarca o começo da ação, inibindo os móveis e motivos vencidos;
- *execução* – há os movimentos físicos.

Vamos, adiante, citar alguns dos quadros encontrados no campo das alterações de psicomotricidade:

Estupor (ou acinesia) é a perda da atividade espontânea englobando, simultaneamente, a fala, a mímica, os gestos, a marcha etc. Vem e vai bruscamente em crises de agitação psicomotora. É o caso do estupor catatônico (nos esquizofrênicos) e o depressivo (na depressão). Na neurologia, este mesmo termo – estupor – é utilizado para designar redução do nível de consciência, que na psiquiatria designamos como “torpor” ou “entorpecimento”.

Agitação e inibição psicomotora são graus de determinado estado psicomotor. Quando há pequeno aumento ou diminuição dos movimentos, são designados como *inquietação* e *lentificação psicomotoras*, respectivamente. Quando são alterações mais acentuadas, representam a *agitação* e *inibição* motora propriamente ditos. Podem ocorrer alterações da psicomotricidade em indivíduos normais, como, por exemplo, após experimentar forte tensão emocional ou preocupações que levam à vontade de andar ou levam à imobilidade. A agitação patológica pode ocorrer com caráter uniforme e estruturado – como na mania –, ou desordenadamente e de forma improdutiva – como na catatonia esquizofrênica, na epilepsia e em psicoses infecciosas e tóxicas (*delirium tremens*). A inibição ocorre, por exemplo, na depressão, estupor, estados confusionais e amenciais. Um grau ainda mais elevado de agitação é o *furor*, que se caracteriza por uma extrema agitação, necessitando intervenção imediata para impedir danos aos outros ou ao próprio paciente.

Maneirismos ocorrem em esquizofrênicos, oligofrênicos e histéricos. São caracterizados por gestos artificiais ou linguagem e escrita rebuscada, com uso de preciosismo verbal, floreios estilísticos e caligráficos, entre outros.

Ecopraxia também ocorre em esquizofrênicos, oligofrênicos e histéricos (principalmente nos primeiros), onde há imitação de um comportamento, sem propósito (gestos, atitudes etc.). Pode haver ecolalia (sons), ecomímia (mímica) e ecografia (escrita).

Estereotipias são características do catatonismo em que há repetição automática de movimentos, frases e palavras (verbigerção), ou busca de posições e atitudes, sem nenhum propósito. As estereotipias cinéticas são confundidas com os tiques nervosos, porém esses são elementares, de fundo neurótico. É mais difícil de distingui-las dos cerimoniais compulsivos, porém estes são atos complicados que servem para aliviar a tensão nervosa da pessoa que a realiza. Alguns acham que as estereotipias cinéticas são atos que eram compreensíveis e motivados, que perderam sua causa.

Negativismo é a oposição ativa ou passiva às solicitações externas. Na passiva, a pessoa simplesmente deixa de fazer o que se pede. Na ativa, a pessoa faz tudo ao contrário do que se pediu e, às vezes, quando desistimos eles o fazem sendo isso a “reação de último momento”. O negativismo verbal pode se apresentar na forma das pararrespostas (ou seja, o paciente entende a pergunta do entrevistador, porém não responde algo compatível com a pergunta, e sim algo “ao lado”, ou próximo). O negativismo faz parte da série catatônica e representa ação imotivada e não-deliberada.

A *obediência automática* é o oposto do negativismo, em que o paciente tem extrema sugestionabilidade e faz tudo o que é mandado. Ocorre na esquizofrenia e em quadros demenciais.

Catalepsia, pseudoflexibilidade cérea ocorre devido à hipertonia do tônus postural. Ocorre na histeria, esquizofrenia e parkinsonismo. A flexibilidade cérea é a conservação de uma posição, ocorrendo no parkinsonismo, enquanto que nos esquizofrênicos e histéricos há pseudoflexibilidade cérea, devido à influência de fatores psicogênicos.

Extravagâncias cinéticas, comuns à conduta esquizofrênica. Pode ser descrito como a perda da gracilidade, ou seja, da naturalidade, espontaneidade, proporcionalidade dos gestos e atitudes; como a rigidez facial (o preguiamento da testa em “M” é característico da catatonia); paratimias (a mímica não está em concordância com o pensamento verbalizado); focinho catatônico (protusão permanente dos lábios); intercepções cinéticas (interrupção brusca de um gesto apenas esboçado) etc.

Há ainda as *dicinesias*, que são movimentos involuntários e repetitivos anormais. Pode ocorrer em quadros catatônicos ou após o uso de neurolépticos (em 20% dos pacientes) por longo tempo, dando a *dicinesia tardia* (principalmente a síndrome bucolingomastigatória).

ATIVIDADES



Fiquem atentos aos momentos de maior emoção experimentados por cada um de vocês durante a semana. Observem se nesses momentos há sobreposição da emoção sobre a razão (sensação de ter perdido a razão) e procurem relatar de que forma tais emoções interferiram na aprendizagem de vocês.

DICAS DE ESTUDO



Sobre o assunto tratado, sugerimos o seguinte livro:

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003.

Emília Ferreiro e a Psicogênese da língua escrita

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimo-la a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Emília Ferreiro

História pessoal

Emília Ferreiro nasceu na Argentina, onde se formou em Psicologia, e desenvolveu seus estudos sobre linguagem, doutorando-se na Universidade de Genebra sob a orientação de Jean Piaget. Em sua tese, propôs um novo olhar sobre a alfabetização baseada no que chamou de *psicogênese da língua escrita*.

Em 1974, dá início às pesquisas em torno do desenvolvimento da linguagem infantil, baseando-se nos princípios piagetianos da psicogênese. Apesar de basear-se nos estudos anteriores já realizados por Piaget, Emília Ferreiro avança em relação ao seu mestre, uma vez que Piaget não havia ainda considerado a psicogênese da língua escrita em suas análises. Deste modo, os estudos de Emília Ferreiro vieram a se tornar um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita pela criança.

Suas pesquisas foram motivadas, segundo Rodrigues e Pariz (2005, p. 96), pelos altos índices de fracasso escolar observados nas escolas mexicanas (país onde se radicou). Junto com Ana Teberosky, também pesquisadora argentina, investigou de que maneira as crianças constroem hipóteses lingüísticas sobre o sistema de escrita.

Para tanto, utilizou-se de conhecimentos de psicologia, psicolingüística e psicogenética, procurando compreender de que maneira construímos aprendizagens em torno do sistema escrito. Assim, é praticamente impossível abordar o tema do processo de iniciação da escrita em crianças sem utilizarmos os referenciais de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Apesar disso, precisamos ter em mente que os estudos de Emília Ferreiro não postularam uma metodologia de ensino-aprendizagem para as classes de alfabetização, mas sim buscou, como Piaget, compreender de que maneira a construção do conhecimento da criança sobre os processos de leitura e escrita vão sendo realizados ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, podemos afirmar que os estudos de Emília Ferreiro eram de cunho psicológico e não pedagógico.

No entanto, muitos educadores, ao se apropriarem da teoria formulada por Emília Ferreiro, interpretam erroneamente suas análises como sendo um método de ensino para as classes de alfabetização.

Os resultados de suas pesquisas nos mostram a aprendizagem da escrita dissociada da aprendizagem da fala e que o caminho utilizado pela criança para a compreensão dos símbolos lingüísticos passa pelas associações entre os fonemas e grafemas de cada conjunto de linguagem. Além disso, Emília Ferreiro também aponta a construção do conhecimento, ou melhor, o construtivismo, como suporte teórico privilegiado para a explicação do processo de escrita, uma vez que para escrever é necessário que realizemos constantes interações com o meio que nos cerca e com os códigos lingüísticos que representam o que desejamos denominar.

Deste modo, segundo Ferreiro, para que possamos evitar os erros mais comuns em relação ao processo de ensino de crianças em classes de alfabetização, devemos tomar conhecimento das teorias psicológicas, das práticas pedagógicas e das metodologias voltadas à compreensão da maneira como a criança lida com o seu próprio processo de desenvolvimento em relação à escrita.

Nas classes de alfabetização, é comum nos depararmos com pais e professores ansiosos pela demonstração de capacidades de leitura de seus filhos e alunos. Isso é facilmente percebido nas comparações realizadas por pais e professores sobre o desenvolvimento das crianças, como se todas necessariamente seguissem o mesmo percurso no processo de alfabetização. Deste modo, quando pais e professores “diagnosticam” erradamente a “falta de habilidade” da criança para ler e/ou escrever, imediatamente atribuem isso a problemas de ordem psicológica, à falta de atenção, à imaturidade infantil, deixando de lado as análises pedagógicas sobre a forma como o próprio processo de alfabetização está sendo conduzido.

Segundo Ferreiro, a questão da alfabetização gira em torno da representação que a criança faz do mundo, ou seja, de que maneira cada criança “lê” o mundo e o traduz em imagens e palavras. Somente a partir dessa representação, ou melhor, da compreensão pelos professores sobre o modo como cada criança “lê” o mundo, é que se pode compreender a forma como cada criança evolui no sentido da construção do seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

De acordo com esse pensamento, Emília Ferreiro formula a noção de hipóteses lingüísticas. As hipóteses lingüísticas, segundo ela são construídas pelas crianças mesmo antes de ter sido iniciado seu processo formal de alfabetização. Isto se dá porque, ao se relacionar com os objetos de conhecimento e realizar as sucessivas assimilações sobre o objeto, cada criança, a partir de seus conhecimentos prévios, formula hipóteses sobre o objeto que está conhecendo. No caso de o objeto ser um signo lingüístico, como as letras, o processo se dá da mesma forma.

De acordo com Ferreiro e Teberosky, as crianças começam suas “leituras” a partir das representações gráficas do mundo (desenhos), mas depois de algum tempo, com a introdução formal nas classes de alfabetização, as crianças vão sendo apresentadas a outros códigos, podendo já distinguir o desenho da grafia textual. A criança passa então de uma “leitura” representacional para uma leitura de fato, com a compreensão de que, para que algo possa ser lido, precisa antes ter sido grafado.

As hipóteses infantis no processo de leitura

De acordo com as pesquisas de Emília Ferreiro, toda criança passa, ao iniciar seu processo de leitura, por cinco fases de desenvolvimento nas quais constrói hipóteses diferenciadas sobre a leitura e a escrita. Vejamos as características de cada fase.

Fase das garatujas

Diz respeito aos rabiscos realizados pelas crianças. Muitas vezes, tais rabiscos ainda não se configuram nem como desenhos, nem como palavras, mas têm para a criança uma representação específica do que ela pretende demonstrar. As garatujas são, desta forma, tentativas das crianças em representar os símbolos gráficos com os quais têm contato cotidianamente. O interessante dessa fase é que a criança, por não saber ler formalmente, representa no rabisco as suas próprias intenções e idéias de forma única, não havendo possibilidade de o mesmo rabisco ser compreendido de igual maneira por outro “leitor”, infantil ou adulto. Assim, segundo Ferreiro, a criança nesta fase é capaz de

- interpretar o desenho, diferenciando-o da escrita;
- utilizar algumas letras na tentativa de formar palavras;
- reproduzir alguns traços da escrita.

Fase da hipótese pré-silábica

A criança, apesar de conseguir representar graficamente algumas letras e conhecê-las, ainda não é capaz de associar a letra à sua sonoridade. Justamente por isso, ao tentar representar algum objeto na forma escrita, o faz sem correspondência entre as letras e demais representações utilizadas e a palavra que deseja representar.

Fase da hipótese silábica

Nesta fase, a criança tenta mais amplamente reproduzir graficamente a letra a partir da associação da grafia com o som a ela associado. Deste modo, a criança busca associar o som à palavra, formando a hipótese de que é preciso usar formas diferentes para ler coisas diferentes. Para tanto, utiliza dois princípios básicos: o da quantidade de sílabas identificadas sonoramente na palavra e o da variedade de letras, uma vez que, para as crianças, elas não podem ser repetidas.

Fase da hipótese silábica alfabética

Nesta fase, instala-se o conflito entre o som e o número de sílabas representado. Isto significa dizer, de acordo com Rodrigues e Pariz (1998), que a criança representa o número de sílabas, mas percebe que para o som poder ser representado graficamente é preciso acrescentar mais letras. A criança – que até então entendia que o número mínimo de letras a ser utilizado numa palavra correspondia a três, sem que essas pudessem se repetir – é forçada a ampliar suas noções silábicas, o que a conduz para o nível seguinte.

Fase da hipótese alfabética

Nesta fase, uma vez tendo sido forçada pelo conflito da fase anterior a ampliar suas noções silábicas, a criança passa a representar a grafia e o som de forma correspondente, compreendendo que cada letra é um valor menor que a própria sílaba e que a sílaba é um valor menor que a palavra. Com isso, a criança passa a conseguir formar várias sílabas e, a partir das sílabas, palavras. De acordo com Ferreiro, podemos afirmar que as crianças nesta fase compreendem que

- as letras são unidades menores que as sílabas e que estas últimas podem ser separadas nessas unidades menores;
- a palavra tem relação com o som, mas que o som não identifica necessariamente a letra que deve ser utilizada para que se possa grafar uma palavra e que, com isso, a escrita pressupõe uma necessidade de analisar foneticamente cada uma das palavras a serem representadas.

E as cartilhas?

As críticas em torno da utilização das cartilhas como metodologia para o ensino da leitura e da escrita encontra-se no pensamento de que, para que alguma coisa sirva para ler, é preciso que contenha um certo número de letras, variável entre dois e quatro. Letra sozinha não representa nada escrito. De nada servem, também, conjuntos com letras repetidas, pois as crianças entendem que só podem ser lidas palavras que contenham letras diferentes. Uma explicação para tal seria que, no seu dia-a-dia, observam que o comum é encontrar palavras formadas por uma variedade de letras. Deste modo, a cartilha, por trazer letras soltas, sem correlação com a palavra propriamente dita, não contribui de forma positiva para o processo de aquisição da escrita.

As cartilhas mostraram-se e mostram que não são eficientes para a tarefa de ensinar a ler e a escrever a crianças pré-silábicas. De acordo com pesquisas realizadas na área da linguagem, toda cartilha parte do pressuposto de que a criança já compreende o nosso sistema de escrita. Ou seja, que ela já entende que aquilo que as letras representam é a pauta sonora dos nomes dos objetos, e não o próprio objeto a que se referem. No mesmo sentido, estudos atuais já demonstraram suficientemente que as dificuldades mais importantes do processo de alfabetização situam-se ao nível de compreensão da estrutura do sistema alfabético.

Por outro lado, em muitas escolas, as cartilhas continuam sendo utilizadas, especialmente quando as ações pedagógicas partem da idéia de que escrever é transcrever um código sonoro. Assim, as cartilhas são utilizadas na tentativa de desenvolver habilidades gráficas, como a qualidade do grafismo e a capacidade motora para o traço; a noção espacial, pelo uso de pautas que circunscrevem a escrita num determinado espaço; a escolha dos caracteres lingüísticos e a prontidão auditiva e visual, a partir de atividades como cobrir, preencher, copiar e ligar.

Deste modo, o que muitos pesquisadores afirmam é que o uso das cartilhas desconsidera as aprendizagens anteriores das crianças sobre o objeto a ser representado ou sobre a própria escrita, pautando-se numa prática reprodutivista e não reflexiva.

A alfabetização

Emília Ferreiro, seguindo os passos e orientações de Jean Piaget, buscou compreender de que maneira construímos conhecimentos em torno dos atos de ler e escrever. Para tanto, não buscou suas respostas nos modelos pedagógicos de ensino, mas sim nas próprias crianças que, por serem ativas em suas ações de conhecer, constroem elas mesmas suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita. Por este motivo, Ferreiro não se preocupou em escrever sobre como ensinar uma criança a ler e a escrever, como muitos ainda pensam.

As ferramentas de análise dos processos de leitura e escrita utilizadas por Emília Ferreiro pautam-se nos princípios construtivistas de ação que na prática alfabetizadora podem ser utilizados como referência para todos os professores interessados em desenvolver seus alunos de forma ativa a partir de interações com a palavra.

Isto significa dizer que não é o professor que ensina o aluno a ler, mas sim que o próprio aluno, mesmo antes de adentrar a classe de alfabetização, já inicia um processo de leitura que costuma ser desconsiderado por muitos educadores. Neste sentido, uma vez que o aluno já traz para a sala de aula sua maneira de “ler” o mundo e representá-lo, o processo desloca-se do ato de ensinar para o ato de aprender – que depende da ação concreta do aprendiz sobre aquilo que deseja conhecer. Deste modo, o aluno deixa de ser um mero reproduzidor de idéias já prontas e passa ser visto como um agente da sua própria aprendizagem.

Deste modo, ao ser apropriada pela Educação, a teoria desenvolvida por Emília Ferreiro contribui no sentido de buscar alterar as práticas alfabetizadoras até então deslocadas da criança, passando a considerá-la o centro de todo o processo educativo. Com isso, modifica-se também o olhar sobre o contexto social da criança, sua linguagem e suas maneiras próprias de intervir sobre a língua materna. Ao mesmo tempo, conceitos como imaturidade, prontidão, incapacidade e dificuldade de aprendizagem passam a ser repensados, uma vez que precisam ser considerados não isoladamente, mas circunscritos num contexto histórico-social do qual a criança faz parte.

TEXTO COMPLEMENTAR

É hora de escrever certo

(ARAÚJO, 2006)

Ensinar ortografia é essencial desde as primeiras séries. Você só precisa saber quando e como. E conhecer bem as regras, claro.

Há vários motivos para você ensinar seus alunos a escrever de forma correta. Além de estimular o aprendizado da língua oficial do país – que todos temos a obrigação de conhecer bem –, o conhecimento das normas ortográficas ajuda a garotada a superar o medo de se expressar por escrito e, diferentemente do que muitos acreditam, não afeta em nada a criatividade. Ao contrário. No

momento em que dominam as palavras com segurança, as crianças não precisam parar a toda hora para verificar a grafia e podem voltar toda a atenção para o desenvolvimento da história. E isso vale desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Não perca tempo!

Os primeiros passos

O ensino da ortografia deve ter início assim que o estudante começa a entender o sistema de escrita alfabética — de preferência ainda na 1.^a série. Isto é, quando tiver aprendido o valor sonoro das letras e já puder ler e escrever pequenos textos.

Segundo o professor Artur Gomes de Moraes, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é preciso deixar bem claro para os alunos que todas as regras ortográficas são fruto de uma convenção social, de um acordo estabelecido pelos especialistas cujo objetivo é padronizar a escrita — e que, no mundo em que vivemos, quem não domina essa convenção corretamente é discriminado. “Por isso, não deixe a criança acreditar que vai aprender ‘na hora certa’. Desde os primeiros momentos é papel do professor ajudá-la a refletir sobre os erros ortográficos”, afirma. “Só assim ela internaliza as regras, que, por serem aparentemente complexas, vão desafiá-la por toda a vida”.

Moraes alerta também para o fato de que o domínio da escrita alfabética nem sempre é homogêneo em cada sala de aula e que o número de erros num texto nunca deve ser usado como parâmetro de avaliação.

Durante a última década, o professor pernambucano pesquisou o tema em escolas espanholas e brasileiras, sob a orientação da educadora argentina Ana Teberosky, e percebeu que explorava um terreno árido em que coexistem falsas crenças, dúvidas, sentimentos de insegurança — e muito autoritarismo —, tanto por parte de quem ensina a língua escrita como de quem precisa usá-la na escola e fora dela. “Quem não cria oportunidades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas do idioma não pode nunca exigir que o aluno escreva certo”, ensina Moraes em seus livros de formação.

Refletir sobre a escrita

Estudo realizado há cinco anos, em Pernambuco, sob a orientação da professora Lucia Lins Browne Rego e da psicóloga Lair Levi Buarque, do Departamento de Psicologia da UFPE, detectou algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. No trabalho, 79 crianças do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares do Recife escreveram um ditado de palavras reais e inventadas, no meio de frases, que exigiam o uso de *r*, *rr*, *ç*, *s* e outras letras consideradas difíceis. O aluno recebia um papel com frases incompletas. Os examinadores liam cada uma, ditavam as palavras faltantes e explicavam caso a caso as irregularidades que porventura as crianças encontrassem.

Quando comparadas com crianças que não tinham sido expostas a esse tipo de intervenção (escrever refletindo sobre a grafia das palavras), as pesquisadas demonstraram ampla superioridade no entendimento das regras. “O desafio maior do professor é elaborar situações didáticas que permitam à turma compreender as conexões entre a língua e a ortografia”, aconselha Lucia. “Com alguma criatividade, é possível transformar esse ‘patinho feio’ que sempre foi a ortografia, numa atividade prazerosa”.

Psicogênese

O professor Paulo Francisco Slomp, do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolve desde 1996 um trabalho para averiguar se é possível falar em

psicogênese (origem e evolução psíquica) da ortografia nas crianças, se existe um padrão no modo pelo qual um recém-alfabetizado encara as normas ortográficas e se há níveis de desenvolvimento cognitivo proporcionais à apropriação dessas normas.

“Uma forma muito comum de enfrentar uma dúvida na hora de escrever é não solucioná-la, substituindo a palavra que nos é difícil por um sinônimo”, exemplifica Slomp. “Com isso, o problema imediato se resolve, mas chega um momento em que essa saída não é mais possível”. Ele também lembra um hábito quase natural de decidir a grafia de certas palavras apresentando duas versões (*pretenciosa* / *pretensiosa*, por exemplo) para chamar a atenção para o contraste e obter, de memória, a grafia correta. “Desconheço a origem desse método de resolução, mas acredito que ele não provém de nenhuma teoria clássica sobre o conhecimento”, relativiza Slomp, levantando uma questão para ser pensada por todo professor.

Percebe-se, deste modo, que a convenção que unifica a escrita das palavras em Língua Portuguesa exige algum esforço para ser compreendida. Observe abaixo os casos mais frequentes, seguidos de exemplos práticos.

Regulares – São as palavras cuja grafia podemos prever e escrever, mesmo sem conhecê-las, porque existe um “princípio gerativo”, regra que se aplica à maioria das palavras da nossa língua. As correspondências regulares podem ser de três tipos:

Diretas – Inclui a grafia de palavras com *p, b, t, d, f* e *v* (exemplo: pato, bode ou fivela). Não há outra letra competindo com elas, mas é comum a criança ter dificuldade para usá-las por causa do pouco conhecimento da pronúncia.

Contextuais – A “disputa” entre o *r* e o *rr* é o melhor exemplo desse tipo de correspondência. A grafia que devemos memorizar varia em função do som da letra. Por exemplo: para o som do “*r* forte”, usamos *r* tanto no início da palavra (risada), como no começo de sílabas precedidas de consoante (genro). Quando o mesmo som de “*r* forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar *rr* (carro, serrote). E, quando queremos registrar o outro som do *r*, que alguns chamam de “brando”, usamos só um *r*, como em careca e braço. Essa variedade explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade.

Morfológico-gramaticais – Nesse caso são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra com base na qual ela será escrita. Por exemplo: adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com *esa* (francesa, portuguesa), enquanto substantivos derivados se escrevem com *eza* (certeza, de certo; avareza, de avaro). Na maioria dos casos essas regras envolvem morfemas (partes internas que compõem a palavra), sobretudo sufixos que indicam a família gramatical.

Irregulares – Não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é memorizar a grafia ou recorrer ao dicionário. Elas se concentram principalmente na escrita: do som do *s* (seguro, cidade, auxílio); do som do *j* (girafa, jiló); do som do *z* (zebu, casa); do som do *x* (enxada, enchente); o emprego do *h* inicial (hora, harpa); a disputa entre *e, i, o* e *u* em sílabas átonas que não estão no final de palavras (seguro, tamborim); ditongos que têm pronúncia “reduzida” (caixa, madeira, vassoura etc.).

ATIVIDADES



Uma sugestão lúdica: construam cartilhas voltadas para a alfabetização que procurem superar os modelos criticados por Emília Ferreiro, buscando utilizar as hipóteses de leitura sugeridas pela autora.

DICAS DE ESTUDO



Sobre a teoria de Emília Ferreiro, proponho a leitura da transcrição da entrevista realizada com a autora pela Revista Nova Escola, que pode ser encontrada na edição de janeiro/fevereiro de 2001.

A aprendizagem segundo o método montessoriano

Estudando o comportamento destas crianças e as recíprocas relações numa atmosfera de liberdade, revela-se-nos o verdadeiro segredo da sociedade. São fatos de muita finura e delicadeza, que devem examinar-se com um microscópio espiritual, fatos de imenso interesse, que revelam a verdadeira natureza do homem. Olhamos por isso para nossas escolas como laboratórios de pesquisas psicológicas.

Maria Montessori

História pessoal

Maria Montessori nasceu em Chiaravelle, na Itália, em 31 de agosto de 1870. Passou sua infância em Roma, onde mais tarde veio a estudar Medicina por autorização do Papa Leão XIII, sendo a primeira mulher italiana a frequentar a universidade. Seus estudos giraram em torno dos conhecimentos em Psiquiatria, área que mais tarde veio a auxiliar seu trabalho junto às crianças com deficiências mentais.

Em 1898, Montessori e Giuseppe Montesano são nomeados co-diretores da Escola Orfeônica de Roma, dirigida a cuidados das referidas crianças portadoras de deficiências mentais. Inicia-se aí a relação de Montessori com a Educação, laço que é estreitado em 1904, quando Montessori torna-se livre-docente pela Universidade de Roma na área de Antropologia, e dedica-se ao trabalho com crianças de uma creche para filhos de operários em San Lorenzo, bairro operário de Roma. Tal trabalho dá origem à famosa *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), que vem a se tornar o primeiro modelo de educação montessoriana, bem como um dos primeiros modelos de creche baseados no paradigma do educar, em contraposição ao paradigma do cuidar.

Montessori publica alguns livros, entre eles *O método da pedagogia científica*, que divulga seu trabalho pelo mundo e a afasta definitivamente da Medicina, uma vez que passa a dedicar-se exclusivamente à Pedagogia. Seu método, maneira como passaram a chamar a pedagogia montessoriana, é adotado em vários países como Itália, Panamá, Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, Canadá, México, Bolívia, Equador, Venezuela, Brasil, Chile, Argentina e Holanda.

O sucesso do método montessoriano é, em parte, relativo aos materiais pedagógicos específicos para crianças de 6 a 11 anos inventados por ela. Apesar de todo o sucesso alcançado, inclusive internacionalmente, as escolas montessorianas

italianas são fechadas durante a Segunda Guerra Mundial, uma vez que Montessori recusa-se a apoiar o regime fascista ditatorial comandado por Benito Mussolini.

Com o fim da Segunda Guerra, Montessori publica os livros *A formação do homem*; *Para educar o potencial humano*; e *O que você precisa saber sobre seu filho*, todos destinados a discutir a educação da vontade e da atenção na criança, maneira pela qual a mesma tem liberdade de escolher o material a ser utilizado durante sua pedagogização, além de proporcionar a cooperação.

A pedagogia montessoriana consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, o corpo, a inteligência e a vontade da criança, buscando uma pedagogia livre de repressões e plena de diálogo e reflexão sobre a autoconstrução da criança.

Maria Montessori morre em 1952, após anos de dedicação ao desenvolvimento de crianças deficientes e não-deficientes a partir do contato com práticas pedagógicas diferenciadas.

A pedagogia montessoriana

O processo educativo divulgado por Montessori sofreu grande influência dos trabalhos desenvolvidos por Edouard Séguin, psiquiatra conhecido por seu trabalho junto às crianças deficientes.

Foi durante sua experiência clínica em Psiquiatria, trabalhando em manicômios, que Montessori conheceu de fato o modelo pedagógico desenvolvido por Séguin para o tratamento e educação dos chamados *idiots savants* ou anormais. Segundo Nicolau (2005, p.8),

o método do pesquisador parte da tese que os repertórios motores, verbais e intelectuais se constroem sobre o processo de evolução ontogenética (a partir dos aparelhos nervosos do sistema nervoso). [...] Séguin propõe em sua obra uma variedade enorme de técnicas de ensino especiais, acompanhadas de inúmeros exemplos para aplicação com diferentes tipos e níveis de crianças deficientes e que abrangem as diversas áreas da vida do educando.

Tal proposta educacional baseava-se no princípio da seriação, também utilizado por Montessori, que o justificava pelo fato de só podermos cobrar o domínio de uma tarefa de uma criança quando todo o repertório necessário para a sua execução tiver sido dominado pela mesma.

Quando, em 1907, Montessori inaugura a *Casa dei Bambini*, passa a dedicar-se ao desenvolvimento da criança completa, visando não só a instrução, mas a educação dessas crianças que seriam supervisionadas por uma professora.

O modelo educacional da *Casa dei Bambini* consistia em reunir crianças pobres de 3 a 7 anos, que ficavam praticamente abandonadas diante da necessidade dos pais saírem para trabalhar, em torno de seus conjuntos habitacionais (as *casas dei bambini* ficavam instaladas em bairros operários). No que diz respeito a estes conjuntos habitacionais, de acordo com Montessori (*apud* NICOLAU, 2005, p. 10),

a condição particularíssima devia-se ao fato de não ser aquela instituição privada uma verdadeira obra social, visto ter sido fundada por uma companhia imobiliária que pretendia abater os gastos de manutenção da escola com despesas indiretas de conservação junto ao

conjunto residencial. [...] As únicas despesas possíveis eram as habituais de um escritório, ou seja, móveis e utensílios suplementares. [...] Por isso, começou-se por fabricar móveis em vez de se adquirir bancos escolares [...] fabricou-se uma mobília sob medida, como se fossem móveis de uma casa ou de um escritório. Simultaneamente, mandei fabricar um material exatamente como o que já utilizara numa instituição para crianças deficientes e que ninguém imaginava que pudesse ser transformado em material escolar.

Vale lembrar que, no Brasil, o modelo educacional baseado na pedagogia montessoriana encontrou respaldo no movimento da Escola Nova, que já havia recebido apoio de Montessori quando de sua divulgação por pensadores como Dewey e Declory.

O movimento escolanovista surgiu como contraposição à pedagogia tradicional, ligada ao movimento da pedagogia ativa, no qual a criança é percebida como um ser dotado de capacidades individuais, devendo ser respeitada a sua liberdade, a sua iniciativa, a sua autonomia e os seus interesses. Sendo a criança o sujeito do processo de aprendizagem, tem-se a idéia de que o aluno aprende melhor o que faz por si mesmo. Deste modo, o modelo educacional montessoriano passou a ocupar um lugar de destaque no movimento escolanovista por apresentar técnicas de educação ativa que se aplicavam tanto aos jardins de infância quanto para as primeiras séries do ensino formal.

O método montessoriano, segundo o que a própria autora defendia, não contrariava a natureza humana, ou seja, voltava-se para o respeito às necessidades de cada estudante dentro de suas capacidades e limites de aprendizagem. De maneira ativa, as crianças eram incentivadas a desenvolver seus próprios processos de aprendizagem, cabendo ao professor acompanhar o processo de cada aluno, observando o modo particular escolhido por cada um para conduzir sua própria educação.

Tendo a preocupação do desenvolvimento das aprendizagens individuais como premissa, Montessori promoveu uma mudança no espaço físico das salas de aula, apresentando ao mundo um local de aprendizagem destinado a permitir o movimento livre dos alunos, facilitando suas explorações e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Para Montessori, o desenvolvimento sensorial e motor está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Deste modo, o toque passa a ocupar em sua teoria um lugar de destaque, uma vez que, para ela, é por meio das mãos – ou melhor, do toque – que decodificamos o mundo. É justamente por este motivo, ou seja, por considerar que a Educação deve dar vazão ao método de exploração do mundo por meio do toque (um método natural de aprendizagem apresentado por todas as crianças), que a pesquisadora cria diversos materiais tendo como função auxiliar o desenvolvimento intelectual das crianças.

O material criado por Montessori

Como dito anteriormente, o material pedagógico desenvolvido por Montessori ocupa um lugar de destaque no conjunto de seu trabalho, pois pressupõe a construção do conhecimento dos objetos e conceitos abstratos a partir da interação direta dos aprendizes com os objetos em si. Deste modo, cabe ao

professor estimular na criança *o desejo de conhecer*, que, segundo Montessori, já se manifesta na criança por meio do que ela chamou de impulso interior para o trabalho espontâneo do intelecto.

Diante disso, Montessori desenvolve uma série de grupos de materiais didáticos divididos entre: exercícios para a vida cotidiana; material sensorial; material cromático; material de linguagem; material de matemática e material de ciências.

Materiais para o desenvolvimento da vida cotidiana

Os materiais destinados ao desenvolvimento da vida cotidiana ou vida prática consistem em exercícios que buscam favorecer o desenvolvimento da autonomia, da percepção, dos processos psicomotores e da atenção. Qualquer objeto do meio no qual a criança está inserida pode ser considerado de vida cotidiana, mas, em Educação, pode-se favorecer os exercícios de vida cotidiana com a criação dos “cantinhos de atividade” tão conhecidos pelos educadores. Além disso, as ações de vestir-se, assear-se, arrumar-se e organizar-se também estão incluídas no conjunto de exercícios considerados por Montessori como sendo de vida cotidiana (por exemplo, quadros de abotoar).

Material sensorial

Já o material sensorial consiste no conjunto de jogos de encaixe que são apresentados em formas e dimensões diferentes utilizados para estimular a atividade motora e a percepção visual (por exemplo, escadas marrons, encaixes sólidos, barras vermelhas).

Material cromático

O material utilizado para o desenvolvimento do senso cromático é dividido em uma série de 63 peças (tabletes) enrolados em fios de seda e disposto numa graduação de nove cores que vão do cinza, com gradações de branco e preto, ao rosa, passando pelo vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, violeta e marrom. Além desse material, Montessori desenvolveu ainda os encaixes geométricos, ou encaixes planos, que consistem no encaixe de formas variadas como triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e círculo na cor azul em molduras de madeira. O objetivo desses materiais é estimular a criatividade e o desenvolvimento psicomotor.

Material de linguagem

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas relacionadas à leitura e à escrita, Montessori desenvolve as letras de lixa ou alfabeto de lixa, caracterizado pela textura de lixa em letras recortadas e pregadas em cartões, tendo as vogais um fundo vermelho e as consoantes um fundo azul. Além das letras de lixa, Montessori desenvolve ainda o alfabeto móvel e os ditados mudos, sendo estes dois últimos materiais complementares.

Material de matemática

Para o desenvolvimento das habilidades matemáticas, parte mais conhecida da metodologia montessoriana, Montessori desenvolve um conjunto considerável de materiais. São eles: os algarismos de lixa (que seguem o mesmo princípio das letras de lixa), as barras vermelhas e azuis, a caixa de furos, a caixa de numeração, os tentos, a tábua de Séguin, a serpente, a tábua de Pitágoras, os blocos lógicos e o material dourado.

Todos estes materiais, segundo Montessori, podem ser utilizados durante a realização de atividades individuais com as crianças em suas mesas ou em tapetes, que têm como objetivo delimitar o espaço de ação da criança, bem como assegurar a mesma segurança e tranquilidade para a execução de suas tarefas.

Cada um dos materiais apresentados pode ser, segundo Montessori, utilizado de forma isolada ou de forma conjugada, uma vez que se complementam e podem auxiliar mais rapidamente o desenvolvimento das características necessárias para a ação da criança no meio no qual está inserida. Por exemplo, pode-se estimular uma criança por intermédio dos exercícios de vida prática aliado aos exercícios sensoriais.

Cabe ressaltar que Montessori também considerava o desenvolvimento infantil a partir de etapas biológicas. Por este motivo, antes de se escolher o material para ser utilizado no desenvolvimento de alguma habilidade infantil, deve-se atentar para a etapa de desenvolvimento cognitivo na qual a criança se encontra, para que não se ofereça a ela desafios além ou aquém de suas capacidades, o que seria um desafio intransponível ou pouco estimulante para ela.

Outro fator importante está relacionado com a questão da livre escolha das atividades pela criança, uma vez que o sentido de liberdade em Montessori ganha dimensões mais profundas em relação à aprendizagem. Isto significa dizer que, para Montessori, é a liberdade que conduz a criança na direção de sua autodisciplinarização, que exige dela (a criança) concentração, atenção, ordem e silêncio.

O método montessoriano em ação

Quando falamos do método montessoriano em ação, não estamos falando somente do uso dos materiais criados por Montessori, mas sim desse uso a partir de conceitos filosóficos mais amplos, como liberdade, autonomia e espiritualidade – todos conceitos relacionados ao desenvolvimento humanístico e holístico da criança, ou seja, ao desenvolvimento da criança enquanto um ser integral.

O ambiente social, nesse sentido, deve favorecer atividades individuais e atividades grupais, desenvolvendo no grupo noções de responsabilidade consigo e com o outro. Para tanto, Montessori trabalha a partir do conceito de autonomia, que se baseia na capacidade de convívio grupal de cada um no exercício de convivência que tem como premissa o conhecimento dos deveres e direitos de cada um do grupo.

O sistema social assim organizado permite o desenvolvimento das escolhas pessoais e da compreensão das consequências individuais e coletivas de cada ação realizada. Deste modo, cada criança exerce influência sobre a outra no sentido de estimular o livre arbítrio.

Já o conceito de liberdade postulado por Montessori (*apud* LIMA, 2005, p. 67) consiste na “liberdade de expressão [que] permite a criança revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea”. Justamente por isso, Montessori desenvolve um método pedagógico baseado em atividades, para promover o desenvolvimento de uma liberdade espontânea de ação e de pensamento.

É neste mesmo sentido que Montessori (*apud* LIMA, 2005, p. 70) desenvolve seus pensamentos sobre disciplina. Nos diz a autora:

Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e em decorrência pode dispor de si ou seguir uma regra de vida [...] Disciplina que não se circunscreva tão-somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social. [...] É dever do educador impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade. [...] Nosso objetivo é disciplinar a atividade e não imobilizar a criança ou torná-la passiva.

Disciplinando a atividade, as crianças têm necessariamente que se responsabilizar tanto pelos objetos de uso pessoal quanto pelos objetos de uso coletivo. Da mesma forma, o respeito à diversidade também é valorizado pelo método montessoriano, que vê na cooperação e na colaboração aberturas pedagógicas fundamentais de valorização das capacidades individuais de cada criança.

Desse modo, Maria Montessori acabou por desenvolver um conjunto de práticas que tiveram como propósito estimular o desenvolvimento da criança enquanto um ser total, auxiliando na construção de uma postura diante da vida que pressupõe capacidade intelectual, tranquilidade, autoconfiança, liberdade, autonomia, cooperação e respeito.

ATIVIDADES

Baseados nos princípios montessorianos de Educação e desenvolvimento da aprendizagem humana, desenvolvam materiais destinados ao ensino de crianças entre 3 e 7 anos de idade.

Se desejarem, poderão também ampliar a mesma atividade para outras faixas etárias, mas não esqueçam: os materiais devem ser adequados a etapas de desenvolvimento cognitivo; portanto, pensem o que desejam desenvolver na criança e mãos à obra!

DICAS DE ESTUDO

Assistir ao filme:

Kids, direção de Larry Clark (EUA, 1995) e *Esperança e glória*: com direção de John Boorman (Inglaterra, 1987).

Cèlestin Freinet e o método natural

[...] o utensílio, instrumento específico do progresso e da civilização, não tem outra função senão acelerar a experiência através da tentativa experimental, para um mais rápido êxito na adaptação dos atos essenciais da vida.

Minicucci

História pessoal

Cèlestin Freinet nasceu em 1896, na vila de Gars-França, Alpes Franceses. Sua infância foi simples, no meio rural, onde teve a oportunidade de conhecer e experimentar a produção artesanal de insumos, bem como a oportunidade de conviver com camponeses e seus valores. Tais condições de vida vieram, mais tarde, a influenciar seu pensamento pedagógico.

Seus estudos pedagógicos tiveram início quando cursou o magistério, mas, com a interferência da Primeira Grande Guerra (1914-1918), Freinet é levado a abandonar o magistério e alistar-se no exército.

Já de volta, depois de um acidente de guerra, Freinet retoma suas ações pedagógicas numa aldeia no sul da França, onde participa de estudos e pesquisas em busca de práticas e processos didático-pedagógicos diferenciados.

Influenciado pelos ideais da Escola Nova, Freinet passa a experimentar na sua própria classe, junto com seus alunos, novas ações pedagógicas de fundamentação prática que deram origem às atividades pedagógicas atualmente conhecidas.

Ao observar a inabilidade da educação tradicional para lidar com as questões educacionais, Freinet engaja-se como ativista político, lutando pela melhoria da qualidade do ensino de seu país. Sua luta não foi em vão, uma vez que, mais tarde, suas idéias vieram a auxiliar no processo de transformação do modelo educacional francês.

O início de tal processo de transformação se deu a partir das trocas de correspondências implementadas por Freinet entre alunos de escolas diferentes. Por causa da intensa troca de correspondências entre alunos e por ter motivado a criação de uma cooperativa com os camponeses de sua região, Freinet passa a ser visto como um “agitador”, sendo exonerado do cargo de professor.

Após ser exonerado, Freinet funda a Escola de Vence, construída a partir de doações. Inaugurada em 1935, não consegue o reconhecimento do Ministério

da Educação. Apesar disso, Freinet continua trabalhando na cooperativa dos camponeses.

Sua proposta metodológica, baseada no método natural de ensino, implementa também os jornais murais, a imprensa escolar, as fichas autocorretivas, a correspondência escolar, os ateliês de arte, aulas-passeio, o livro da vida e exerce, ainda hoje, fascínio entre os professores de escolas públicas e privadas.

Na década de 1950, já doente, Freinet escreve boa parte de sua obra e engaja-se em campanhas como a que se dirigia à diminuição da quantidade de alunos em sala de aula, pedindo aos governantes o número máximo de 25 alunos por turma.

Em 1966, Freinet morre na cidade de Vence, na França.

O vínculo de Freinet com a Educação

Freinet percebe o homem como um sujeito histórico, marcado pelos acontecimentos de seu tempo. Do mesmo modo, considera a Educação um processo dialético, a partir do qual o homem se constrói na relação com seus pares, ou seus iguais. Além disso, Freinet compreende a Educação como prática “colada” à vida, ou seja, que a Educação necessita atuar de maneira a ligar os estudos formais ao trabalho, pois entende que o trabalho é fruto do pensar e do agir humano. Assim, a Educação torna-se ao mesmo tempo essencial para a produção de conhecimentos específicos e para a produção de conhecimentos para a vida.

O que diferencia a proposta pedagógica de outras iniciativas similares é seu cunho político, ligado às idéias marxistas de Educação, agindo em prol da escola popular. Ao contrário do que fizeram outros teóricos de sua época, Freinet não apoiava um ensino elitista ou classificatório, mas sim um ensino pautado na experiência que pudesse preparar o aluno (de qualquer realidade socioeconômica) para o convívio social, defendendo o trabalho cooperativo como fundamental no alcance desse objetivo.

Por esse motivo, Freinet defendia a livre expressão como um princípio pedagógico, ou seja, dizia que a Educação deveria permitir que cada sujeito social pudesse expressar seus sentimentos, acolhendo, ao mesmo tempo, os sentimentos dos “outros” sociais, reforçando ainda mais sua idéia de uma pedagogia solidária e cooperativa.

Um outro princípio que liga Freinet à Educação é o trabalho. Para Freinet, o trabalho deve ser visto como um meio de instrumentalizar tecnicamente as reflexões do homem sobre seu mundo, incluindo aí as próprias relações de exploração existentes no mundo do trabalho. Desse modo, Freinet critica o trabalho alienado e defende uma Educação crítica que conduz o homem no caminho contrário ao do trabalho fragmentado e alienador.

Vale lembrar que o pensamento pedagógico de Freinet se alia aos pensamentos pedagógicos soviéticos e que, por esse motivo, sua preocupação centra-se na idéia de formação do homem historicamente determinado por suas relações sociais e seus padrões culturais.

Assim sendo, algumas considerações são necessárias:

- deve-se compreender a atividade mental de forma dialética, ou seja, de forma a considerar as implicações sociais. É nesse sentido que Freinet desenvolve as chamadas técnicas de vida;
- a Educação para Freinet não é um processo autoritário, nem anárquico, mas sim o resultado de numa organização que promove uma racionalização da vida escolar. No entanto, para Freinet, tal organização assim constituída só tem sentido se o trabalho desenvolvido com os alunos ocorrer de forma cooperativa;
- baseado na psicologia da aprendizagem soviética (como na teoria de Vygotsky, por exemplo), Freinet considera três pontos como sendo de grande relevância para o processo pedagógico: a comunicação, a divisão do trabalho escolar e o desenvolvimento da aprendizagem. Sobre a questão da comunicação, Freinet aponta a dialética como um método fundamental a ser utilizado pelos professores com seus alunos. Sobre a divisão do trabalho escolar, Freinet aponta como saída a questão da cooperação, ou seja, para o trabalho coletivo. No que tange ao desenvolvimento da aprendizagem, aponta para o fato de que esta deve ser realizada em adequação com a realidade concreta dos alunos, incluindo aí a linguagem por eles utilizada;
- os conceitos que norteiam seu trabalho são: confiança, respeito mútuo, cooperação, coletividade, solidariedade, autonomia e trabalho.

O método natural

A teoria de Freinet pode ser denominada de método natural, pedagogia do bom senso e educação pelo trabalho. De qualquer maneira, o que todos esses nomes procuram demonstrar é a compreensão de que, para Freinet, o trabalho funciona como ferramenta educativa, bem como a Educação age como ferramenta para o trabalho. Além disso, devemos lembrar ainda que a pedagogia de Freinet se desenvolve a partir da idéia de que, para educar, devemos levar em consideração as ações do homem em sua vida cotidiana.

Como vimos no tópico anterior, Freinet preocupava-se com as desigualdades sociais e o domínio de uma classe sobre outra(s), e direcionou seu trabalho às crianças filhas das classes operárias.

Ao iniciar seus trabalhos com as crianças “operárias”, Freinet observou que aquelas que eram vistas como ativas, felizes ou mesmo agitadas fora da sala de aula, quando estavam dentro da sala de aula comportavam-se de maneira apática, demonstrando total desinteresse pelo processo educativo. Foram essas observações que levaram Freinet a desenvolver uma teoria pedagógica preocupada em ligar a escola e a vida cotidiana meio do contato (experimentação) da natureza e do contato com o meio social e cultural dos alunos.

A experimentação, fundamento básico do método natural, aponta para o aprendizado como algo que ocorre por processos de repetições de ações bem sucedidas no meio onde os alunos estão integrados. Essas repetições e integrações, entendidas como processos, devem ser pensadas dentro das possibilidades de aprendizagem de cada educando. Isso significa dizer que Freinet considera que parte do aprendizado ocorre por meio do “tateamento” experimental, a manipulação do real pelo aprendiz, o que produz, segundo Minicucci (1992, p. 48), novas descobertas, desequilíbrios e adaptações.

Assim, ao observar a vida cotidiana das crianças nas escolas, Freinet percebeu o grande interesse delas pelo mundo extra-escolar, e que a melhor maneira de favorecer o conhecimento das crianças sobre esse mundo até então desconhecido por elas era por meio da experimentação ativa, da manipulação.

Desse modo, o conhecimento ou aprendizagem, na teoria de Freinet, se faz em vários sentidos. O primeiro está colocado na relação do homem com seu meio, uma vez que é nessa interação que o homem extrai conhecimentos históricos e sociais que o ajudam a compreender a si e ao meio que o cerca. O segundo sentido está colocado na via da experimentação concreta, na qual o aluno constrói seu conhecimento de forma livre e espontânea. O terceiro caminho é o que se faz pela via do trabalho, por meio de técnicas que auxiliam as crianças a ir da ação à reflexão e da reflexão de volta à ação. As técnicas naturais aparecem, nesse contexto, como uma maneira de permitir à criança aprofundar seus conhecimentos de forma prática.

Pelo caráter social de sua teoria, Freinet se colocou contrário aos grandes manuais de instrução pedagógica, criando, junto com seus alunos, diferentes materiais pedagógicos que permitiam explorar a vida de maneira ativa, construindo conhecimentos sobre o mundo e sua existência.

A seguir citamos algumas das atividades naturais desenvolvidas por Freinet.

- *O livro da vida* – material que tem como objetivo o registro das experiências das crianças sobre os conteúdos e conceitos aprendidos nas diferentes disciplinas. A partir desse material, as crianças podem discutir seus dilemas de aprendizagem de maneira ativa e contextualizada.
- *Intercâmbio interescolar* – técnica simples que consiste na troca de correspondências entre alunos de diferentes escolas e regiões. A intenção é levar os alunos a conhecerem outras realidades sociais e culturas diferentes das suas.
- *Fichas de estudo* – consistem em fichas de auto-avaliação organizadas por temas em fichários, criadas para desenvolver nos alunos o sentido da avaliação.
- *Aulas-passeio* – consistem em atividades externas à escola, como passeios a bibliotecas, zoológicos, parques, entre outros, que têm como finalidade levar os alunos a interagir concretamente com os conceitos apresentados em sala de aula.

- *A imprensa escolar* – se desenvolveu a partir da experiência do intercâmbio interescolar, que por ganhar grandes dimensões acabou por promover o surgimento da imprensa escolar. Esta última consiste na divulgação das “notícias” reunidas pelos alunos a partir da troca de cartas entre eles. É o que hoje chamaríamos de “jornal escolar”.

Por meio da imprensa escolar, os alunos elaboravam jornais cuja leitura era compartilhada por amigos e familiares. A correspondência interescolar abriu ainda mais essas fronteiras. Os alunos enviavam fotos, desenhos, cartas, jornais para colegas distantes. Foi assim que as crianças da montanha passaram a conhecer o mar, a pesca e os costumes de comunidades que viviam em aldeias marítimas. E estes ficavam sabendo das colheitas, da vida dos pastores, dos tecelões, das histórias das comunidades do interior.

- *Texto livre* – essa atividade é voltada para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, criativas, reflexivas, afetivas e lógicas dos alunos, pois se refere ao desenvolvimento de um texto (redação) a partir de um tema livre, por meio do qual o aluno pode expressar o que quiser.

A livre expressão pode ser desenvolvida, segundo Freinet, não só em textos, mas também em atividades artísticas como as que seus alunos desenvolviam em ateliês de arte, o que pode ser feito em atividades de fala, escrita, dança, pintura, expressão corporal, dramatização, entre outros.

- *Plano de trabalho* – atividade que tem como proposta auxiliar os alunos a organizarem os conteúdos curriculares e as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas por eles durante as aulas e na execução de seus trabalhos semanais. Tal atividade deve ser feita, preferencialmente, em cooperação.
- *Correspondência intra-escolar* – atividade similar ao intercâmbio interescolar, mas que é realizada no interior da própria escola pela correspondência entre crianças de classes e séries diferentes. As informações entre os alunos podem ser trocadas por meio de cartazes, cartas, bilhetes, cds, *e-mails*, vídeos, textos, entre outros.

A Educação pelo trabalho

Falar de Educação pelo trabalho significa falar da Educação por meio da experiência concreta, como já vimos, e isso era realizado por Freinet com atividades de trabalho pedagógico ou mesmo de trabalho real, a partir de iniciativas politécnicas, como no caso da experiência com alunos na utilização de impressoras, teares, ateliês de artes, hortas, atividades agrícolas, de marcenaria, de jardinagem, entre outras.

O trabalho, na pedagogia de Freinet, é entendido como um princípio educativo, na qual os alunos aprendem de forma lúdica, cooperativa/coletiva a pensar e atuar em prol do bem comum, como no caso do cuidado com as hortas, por exemplo. Desse modo, nos diz Freinet que devemos aproveitar as características infantis

como a capacidade de criação, a curiosidade e a vontade de agir para satisfazer uma outra necessidade da criança, a do trabalho, que, segundo ele, desenvolve-se em todas as crianças.

A avaliação na pedagogia de Freinet

Tomando como ponto de partida as atividades de avaliação propostas por Freinet, a saber, as fichas de estudo e os planos de trabalho, podemos afirmar que a avaliação na teoria de Freinet baseia-se em princípios hoje denominados de *avaliação em processo* ou *avaliação processual*.

Freinet costumava também se reunir com seus alunos, pelo menos uma vez por semana, para discutir com eles os conteúdos estudados e as construções de cada aluno sobre os conhecimentos apresentados, ou seja, suas dificuldades e articulações de conhecimentos.

ATIVIDADES



Escolham uma das atividades propostas por Freinet e tentem desenvolvê-las na turma de vocês, procurando relacionar as atividades a algum tema que esteja sendo estudado na ocasião.

DICAS DE ESTUDO



Para uma melhor compreensão dos estudos de Freinet, sugerimos o livro *Da psicologia soviética à pedagogia de Freinet*, escrito por Agostinho Minicucci, da editora Dimensão.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire

A educação bancária, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não o prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Freire.

História pessoal

Paulo Freire nasceu Paulo Reglus Neves Freire, em Pernambuco, em 1921. Filho de pais pobres experimentou, no seio das classes populares, as dificuldades comuns num país marcado por extremas desigualdades como o Brasil.

Após ter trabalhado no Serviço Social da Indústria (Sesi), alça seus primeiros vôos em relação a sua metodologia enquanto lecionava na Universidade do Recife onde, além de atuar no Serviço de Extensão Cultural, é admitido como professor de História e Filosofia. São essas experiências em torno de sua jornada na Universidade de Recife que divulgam a obra de Paulo Freire. Mesmo assim, o que o torna conhecido é sua experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

Por ter assumido uma postura de contestação às práticas educativas tradicionais e tecnicistas e, mais ainda, por ter assumido uma postura política de conscientização dos oprimidos por meio do ato educativo (ao modelo Gramsciano de Educação), é visto pela ditadura militar instalada em 31 de março de 1964 como um inimigo político, sendo exilado do país.

Mesmo exilado, sua proposta educacional atinge vários educadores que se encontravam, há muito, insatisfeitos com as práticas pedagógicas encerradas atrás dos muros escolares. Além disso, ao ser exilado passa a divulgar seu método de alfabetização em universidades de várias partes do mundo por onde passou. Trabalhou em Harvard (EUA), em Genebra (Suíça), na África, na China, no Chile, no Peru e no Brasil.

Pelo conjunto de sua obra e por seus ensinamentos, Paulo Freire ganhou vários prêmios e homenagens internacionais. Dentre eles, podemos citar os vários

títulos de doutor *honoris causa* por 27 universidades; o prêmio *rei Balduino* para o desenvolvimento (concedido na Bélgica em 1980); o prêmio *Unesco da Educação para a paz* (em 1986) e o prêmio *Andrés Bello* (como educador dos Estados Americanos).

Além de seus muitos prêmios, Paulo Freire também ficou conhecido pelos livros que publicou sobre a Educação e sobre seu método pedagógico. Entre eles, podemos citar *Pedagogia do oprimido*; *Pedagogia da esperança*; e *Pedagogia da autonomia*, responsáveis por alterar radicalmente o pensamento pedagógico brasileiro.

Paulo Freire morreu em maio de 1997.

A Educação segundo Paulo Freire

A pedagogia freireana se insere no conjunto de propostas pedagógicas conhecidas como progressistas, que surgiram em oposição à pedagogia liberal, tendo como seu principal objetivo os interesses da maioria da população, partindo de uma análise crítica da sociedade capitalista.

Para a pedagogia progressista, a Educação não é neutra e os problemas educacionais são os reflexos do contexto social no qual o indivíduo está inserido. A Educação não está centrada no professor ou no aluno, mas sim na relação entre os indivíduos envolvidos nesse processo de formação do cidadão consciente. As práticas pedagógicas progressistas estão divididas em três grupos: o da pedagogia libertadora, o da pedagogia libertária e o da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O modelo educacional adotado por Paulo Freire se insere no conjunto de práticas relacionadas com a pedagogia libertadora, uma vez que questiona a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação. Por isso, ela é chamada de educação crítica. Trabalha-se com temas geradores centrados na realidade social, na qual o importante não é a transmissão dos conteúdos específicos e sim despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida, tendo em vista a ação coletiva diante de problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural da comunidade local. O conhecimento é transmitido pelo diálogo, pois este engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador.

Assim, Paulo Freire, na sua prática educacional, preocupou-se com as classes populares. No contexto do que denominou ser uma “pedagogia do oprimido”, construiu uma verdadeira concepção política do ato de educar, adotando como princípios fundamentais a valorização do cotidiano do aluno e a construção de uma práxis educativa que estimule a leitura crítica do mundo. Na visão do educador, a Educação popular progressista não separa, em nenhum momento, o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história, compreendendo que é por meio da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade.

Na concepção de Freire, a sociedade é direito de todos e todos têm direito de exercer a plena cidadania, entendendo ainda que isso só se dará na medida em que todos os indivíduos sejam alfabetizados dentro do conceito de alfabetização cultural, que segundo Paulo Freire (1982, p. 43), significa aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunho de sua história. Para ele, alfabetizar é conscientizar por meio de palavras oriundas do próprio universo vocabular. Segundo seu método, devemos, primeiramente, investigar o universo das palavras faladas no meio cultural do alfabetizando. Desse modo, o alfabetizando decodifica os símbolos e os comportamentos, que passam a ser expressos na forma escrita, construindo ativamente a sua cultura.

Segundo Freire (1982, p. 18),

[...] a cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexo de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente.

Assim, ainda segundo o autor, alfabetizar-se é aprender a ler a palavra escrita; não somente aprender a repetir, mas a dizer a sua palavra, expressão de sua cultura.

O uso da alfabetização cultural como metodologia resultará, dessa maneira, em melhoria do profissional da Educação, tanto na prática pedagógica quanto como cidadão, pois o mesmo passará a ter uma visão mais crítica e mais próxima da realidade do aluno. Sendo assim, trabalhar a cultura do aluno significa valorizá-lo enquanto pessoa e enquanto cidadão, diminuindo a ocorrência da estigmatização, da rotulação e da conseqüente exclusão escolar.

Paulo Freire teve coragem de conscientizar e capacitar o “oprimido” por meio da educação, dando a ele instrumentos fundamentais para sua luta contra a sociedade excludente: o conhecimento e a palavra. Tal luta em torno da questão opressores e oprimidos se dá pela conquista do que, segundo Paulo Freire, o homem tem de mais precioso: sua liberdade. Seria então pela libertação, conseguida a partir do processo de alfabetização realizado pela leitura crítica do mundo, que os oprimidos começariam sua jornada em direção a novas descobertas sobre suas realidades e seus lugares sociais.

Para que isso fosse possível, os professores deveriam abrir mão de seus modelos “bancários” de educação, modelos estes que, segundo Paulo Freire, estão relacionados às práticas de depósito de informações nas mentes dos educandos. Em lugar de tal prática, os professores deveriam exercitar o diálogo, a troca de conhecimentos sobre as múltiplas realidades que se entrecruzam na sala de aula e favorecer a construção de processos pedagógicos pautados na prática reflexiva, deixando para trás as práticas reprodutivistas dos conteúdos.

Vale lembrar que tal proposta educacional deixa de lado também o modelo instituído de Educação encerrada nos muros escolares e, mais especificamente, nas salas de aula, dando lugar às propostas que entendem a Educação como um ato de exploração do universo existente ao redor do homem, não necessitando, portanto, de lugar específico para acontecer, o que significa dizer que qualquer espaço pode ser compreendido como um espaço educacional.

O “método Paulo Freire de alfabetização de adultos”, consistia, assim, de ações pedagógicas que buscavam libertar o homem de suas amarras sociais na tentativa de proporcionar uma maior mobilidade social, diminuindo as desigualdades, as discriminações e os processos de exclusão em marcha no Brasil de sua época.

Apesar disso, Paulo Freire não concordava com o fato de atribuírem a ele o mérito pela construção de um método de alfabetização, isso porque um método pressupõe diretividade, imposição de conhecimento, idéia contrária à desenvolvida por ele em seu trabalho. Mesmo assim, convencionou-se chamar o conjunto de ações pedagógicas voltadas para a alfabetização de adultos de “Método Paulo Freire”.

O método Paulo Freire

O trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire apresentava ao país e, mais tarde, ao mundo, uma nova perspectiva educacional baseada em três eixos de investigação sobre o universo dos alunos: investigação do universo vocabular, a investigação das temáticas geradoras e a investigação em torno da problematização dos temas propostos.

A investigação do universo vocabular dos alunos consiste na realização de um inventário de palavras representativas do contexto cultural no qual os alunos estão inseridos. Tal inventário seria formulado a partir de conversas livres sobre vivências cotidianas empreendidas entre os educadores e os educandos. As palavras inventariadas são chamadas por Paulo Freire de palavras geradoras, uma vez que é a partir delas que os educadores iniciarão sua jornada em direção à alfabetização de seus alunos.

A investigação das temáticas geradoras, ou dos temas geradores, ocorre a partir da “eleição” pelo grupo de educandos dos temas que mais os afetam, buscando representar de diversas formas o modo de vida dos educandos. Desse modo, as temáticas geradoras são responsáveis pelo surgimento de um ambiente alfabetizador que se organiza em torno do diálogo, ou melhor, de uma proposta dialógica.

A investigação da problematização dos temas propostos (ou apenas problematização) é o ponto central do processo de alfabetização segundo o método Paulo Freire. A problematização traz consigo a idéia de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever as palavras a partir de seus grafemas e fonemas, mas sim um ato de construção de conhecimentos e entendimentos sobre o mundo que nos cerca, o que se faz a partir do desvelamento da realidade, do engajamento político e de lutas em prol das transformações das condições concretas de existência.

Assim, ao estimular o pensamento político, Paulo Freire pretendia apenas que os alunos compreendessem a importância de intervir na vida política, uma vez que, para ele, ser cidadão é ser sujeito da sua própria vida.

É nesse sentido que Freire valoriza o contexto no qual o educando está inserido. O autor busca desenvolver, desse modo, outros saberes que geralmente não são considerados pela escola como úteis para o processo de aprendizagem, mas que são considerados por Freire como integrantes da realidade de cada um de

nós, uma vez que fazemos parte do mundo e não nos separamos dele no momento do nosso processo de educação.

Podemos dizer, diante do exposto até o momento, que o “Método Paulo Freire” busca valorizar a cultura dos alunos ao inserir no interior do processo educativo as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem.

Segundo Freire (1993, p. 41),

aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo “blábláblá” autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da cidadania.

É com base nesses ensinamentos de Paulo Freire que devemos agir, de forma consciente, ativa, preocupada com a inclusão efetiva de todos no processo educacional. Devemos ainda ter o cuidado de não continuarmos reproduzindo práticas de exclusão que levam ao já conhecido fracasso escolar. Nesse sentido, nosso papel como educadores é o de sempre buscar melhorar nossa atuação na relação direta que estabelecemos com nossos alunos dentro do espaço escolar e fora dele.

Uma pedagogia da esperança

De acordo com Paulo Freire, a Educação é uma prática política tanto quanto uma prática política é pedagógica, o que exige dos educadores a compreensão de que devem desenvolver com seus alunos um projeto político de sociedade pelo viés pedagógico do respeito às histórias de vida de cada um.

Em seu livro *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire nos leva a compreender que todos podemos alcançar uma pedagogia libertadora, uma vez que consigamos sensibilizar nossos olhares, desvelar o mundo, descobrindo tudo o que se esconde atrás da nossa realidade, buscando ler as razões da violência, da pobreza, das desigualdades sociais etc.

Desse modo, percebemos que para Paulo Freire o ato de ensinar é central na vida de qualquer educador. Para este último, Paulo Freire sugere não subestimar o educando, uma vez que o mesmo é portador de potencialidades que precisam ser desenvolvidas para que possa alcançar sua autonomia e sua liberdade diante da sociedade. Cabe ao educador conduzir o educando, orientando sua formação, estimulando o surgimento de desejos de libertação e de luta em prol da transformação de sua realidade.

A esperança da qual nos fala Paulo Freire é a esperança de um dia podermos ver o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária, que encontra na Educação não apenas um meio para o letramento, mas sim uma forma de alfabetização para a vida, diante da qual, um dia, seremos todos agentes políticos, verdadeiros cidadãos entendedores de nossas realidades e participantes ativos do processo de (re)construção social.

TEXTO COMPLEMENTAR

Paulo Freire e uma nova filosofia para a Educação

(BELLO, 2006)

Paulo Freire foi o inspirador de um método revolucionário que alfabetizava em 40 horas, sem cartilha ou material didático. Em Natal, no ano de 1962, no Rio Grande do Norte, surgia a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, sob a liderança de Moacir de Góis. Em Recife, Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular, o MCP, instalava as “praças de cultura” e os “círculos de cultura”. O cunho fundamental dessa “campanha” era menos o alfabetizar, mas, principalmente, reciclar culturalmente uma população que ficara para trás no processo de desenvolvimento, vivenciando posturas próprias do período colonial em pleno século XX.

Paulo Freire achava que o problema central do homem não era o simples alfabetizar, mas fazer com que o homem assumisse sua dignidade enquanto homem, sendo, dessa forma, detentor de uma cultura própria e capaz de fazer sua história. Ainda segundo Paulo Freire o homem que detém a crença em si mesmo é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura.

Com o golpe militar de 1964, a experiência de Paulo Freire, já espalhada por todo o país, foi abortada sob alegações inconsistentes e que sua prática era subversiva, propagadora da desordem e do comunismo.

A cartilha do MEB foi rasgada diante das câmeras de televisão, no *Programa Flavio Cavalcante*, depois de ter sido proibida, no extinto Estado da Guanabara, pelo então governador Carlos Lacerda. As campanhas de alfabetização que tinham objetivos mais abrangentes do que a própria alfabetização chegava ao seu fim, em 1964. Alguns trabalhos dispersos continuaram a ser levados a efeito, mas a proposta de renovação humana estava prejudicada.

Paulo Freire concebe a Educação como uma reflexão sobre a realidade existencial que se articula com os acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação.

Já a aprendizagem da leitura e da escrita para ele equivale a uma releitura do mundo. Ele parte da visão de um mundo em aberto, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens.

Paulo Freire atribui importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como práxis social, como construção de um mundo refletido com o povo.

Para Paulo Freire o diálogo é o elemento chave onde o professor e aluno são sujeitos atuantes.

Desse modo, sendo estabelecido o diálogo processar-se-á a conscientização porque:

- a. há horizontalidade, igualdade nas relações, onde todos procuram pensar e agir criticamente;
- b. o processo de alfabetização parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica;
- c. o ato pedagógico funda-se no amor e busca a síntese das reflexões sobre as ações de dominação da elite sobre o povo;

- d. exige humildade, colocando-se a elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;
- e. traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;
- f. é uma ação implicada na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos; e
- g. supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

ATIVIDADES

Façam uma pesquisa sobre os temas: autonomia, libertação, consciência, esperança, opressão, educação bancária e diálogo presentes na obra de Paulo Freire, buscando compreender a relação entre esses temas e o processo educativo desenvolvido pelo autor.

DICAS DE ESTUDO

Para saber mais sobre Paulo Freire procure ler *Convite à leitura de Paulo Freire*, de Moacir Gadotti.

Madalena Freire e a aprendizagem profissional

A matéria-prima do educador não é o conhecimento,
é a pessoa humana que conhece, que aprende e ensina.

Madalena Freire

História pessoal

Madalena Freire é filha de Paulo Freire e, como tal, sofreu grande influência de seu pai e seus escritos na constituição de sua própria teoria pedagógica. Assim, como pedagoga, desenvolveu uma proposta preocupada principalmente com a Educação Infantil.

Com uma sólida formação acadêmica, Madalena Freire escreveu vários livros e publicou vários artigos nos quais estão registradas suas preocupações com as práticas pedagógicas, com a formação dos professores e os processos de avaliação na Educação Infantil.

Seu trabalho mais famoso é o livro *A paixão de conhecer o mundo*, escrito a partir da sua experiência com crianças de classes populares da Vila Helena. Essa mesma experiência também deu à Madalena Freire a oportunidade de fundar o Espaço Pedagógico, um centro de formação de professores em São Paulo, do qual é coordenadora e no qual estão organizados alguns grupos de discussão sobre a situação da infância e da Educação no Brasil de hoje.

O vínculo de Madalena Freire com a Educação

Madalena Freire vê na Educação uma possibilidade de humanização da sociedade, demonstrando grande preocupação com as relações estabelecidas no interior das escolas. Por isso mesmo, entende a Educação como um espaço político-pedagógico que tem como mola mestra a paixão que o professor deve ter pelo ato de ensinar e que o aluno deve ter para descobrir as coisas do mundo.

Com isso, Madalena Freire acaba por enfatizar os processos humanísticos da Educação, como a questão da afetividade, afirmando que a construção do conhecimento e a aprendizagem ocorrem em estreita relação com o desenvolvimento afetivo. O afeto, desse modo, passa também a ser percebido na obra de Madalena Freire como uma herança deixada por seu pai em suas reflexões sobre a prática pedagógica.

Poderíamos afirmar que, para Madalena Freire, o educador (artista) é o grande responsável por colocar em prática o processo educacional de forma prazerosa. Do mesmo modo, o professor também é o cientista que se apóia nos métodos de investigação científica na estruturação de suas práticas pedagógicas, sendo também o político que deve se responsabilizar por colocar sua prática pedagógica em prol de uma determinada classe social.

O legado de Paulo Freire

De acordo com entrevista concedida por Madalena Freire ao Jornal do Comércio no ano de 2000, Paulo Freire exerceu forte influência no trabalho dela. A maior influência, talvez, esteja na questão relativa à necessidade de reflexão sobre as práticas educativas e sobre a sistematização rigorosa da teoria que a fundamenta.

Para Madalena Freire, o conhecimento sobre algo só se faz por meio de rigor e sistematização das atividades pedagógicas. Para tanto, se faz necessário que o professor assuma postura de cientista, investigador do processo educacional atuando com base em suas observações, registros (que não podem deixar de ser feitos por nenhum educador comprometido com sua atuação), planejamentos e comparações (não sobre a capacidade dos alunos, mas sobre si e sua própria atuação).

Da mesma forma, Madalena Freire comenta também que outra influência do seu pai diz respeito à consideração do aspecto afeto na relação que se constrói entre o ato de aprender e o ato de ensinar. Isso porque a aprendizagem possibilita, segundo ela, as experiências de prazer, de sofrimento, de dor, de alegria, de medo e de frustração.

A questão da cooperação

A questão da cooperação aparece na teoria de Madalena Freire como mais uma concepção fundamentada nas idéias de seu pai, compreendendo também que a aprendizagem só se faz nas trocas constantes que realizamos com o meio e, nele, necessariamente com os outros ao nosso redor.

Para Madalena Freire, sozinhos conseguimos alcançar apenas o nível do estudo, mas para alcançarmos o nível da construção do conhecimento, é necessário que estejamos em grupo, em relação, que na escola tem como mediador o professor.

Um outro ponto importante relacionado à questão da cooperação refere-se ao desenvolvimento da noção de regras com as crianças, incluindo-as em discussões nas quais percebam a autoridade do professor, mas em que também seja facultado a elas a possibilidade de serem ouvidas em suas questões.

O lugar do educador, nesse contexto, é o de, na relação com o grupo, mediar a relação de aprendizagem. O que acontece muitas vezes é a compreensão errada dos professores de que por terem mais conhecimento sobre determinado assunto que seus alunos, podem ser autoritários, colocando-se diante daqueles de maneira hierarquizada, exercitando o poder magistral que todos já conhecemos um dia.

Desse modo, o que Madalena Freire (2000) observa é que os professores “confundem autoridade com autoritarismo”. A dificuldade estaria então em conseguirmos exercitar uma educação democrática, dando espaço para a organização de espaços de fala e escuta, onde cada ator escolar pudesse experimentar sua autoridade sem atuar de forma centralizadora.

A prática educativa segundo Madalena Freire

Como pudemos perceber, os pensamentos de Paulo Freire exerceram grande influência na composição da teoria de Madalena Freire. Justamente por esse motivo, Madalena Freire trabalha também alguns conceitos próximos aos conceitos de seu pai, como por exemplo, a noção de educação como arte, os centros de interesse e os trabalhos em grupo.

A Educação como arte fala-nos sobre a arte de educar que está no processo educativo, na utilização, pelos professores, dos métodos, na maneira de ordenar, organizar e construir a disciplina bem como na maneira de escolher os pressupostos teóricos que devem ligar o processo educativo com a sociedade a política.

Os centros de interesse, segundo Rodrigues e Pariz (2005, p. 92), referem-se à incorporação da idéia de Paulo Freire sobre os temas geradores na Educação Infantil, entendendo que educar é um ato de ensinar a ler a realidade. Consiste, assim, numa prática a partir da qual se busca atender às necessidades sociais, afetivas e cognitivas das crianças.

O trabalho em grupo é, assim como em Paulo Freire, um instrumento pedagógico para a efetivação de uma educação para a cidadania.

O trabalho pedagógico assim organizado, segundo Madalena Freire, permite refletirmos sobre a prática pedagógica bem como acompanharmos de forma permanente o desenvolvimento do trabalho escolar.

Principais publicações de Madalena Freire

A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. Madalena Freire, com contribuições de Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. 63 p.

Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. Madalena Freire, Juliana Davini, Fátima Camargo e Mirian Celeste Martins. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. 88 p.

Grupo – Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. Madalena Freire, Juliana Davini, Fátima Camargo e Mirian Celeste Martins. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. 63 p.

TEXTO COMPLEMENTAR

Pensar, aprender, conhecer

(FREIRE, 2006)

Educador ensina, e enquanto ensina, aprende. Educador ensina a pensar, e enquanto ensina sistematiza e apropria-se do seu pensar. Pensar é o eixo da aprendizagem.

Aprender a pensar envolve lidar constantemente com certo grau de ansiedade. Pois sem ansiedade não se aprende, mas com muita também não. Nesse processo, faz parte da aprendizagem aprender a lidar com a própria ansiedade e a dos outros.

O desafio do educador é diagnosticar e dosar o nível de ansiedade que o educando é capaz de lidar no seu processo de aprendizagem. Para isso, antes de tudo, o educador necessita estar consciente de sua própria ansiedade (desejos e expectativas) em relação ao processo de aprendizagem de seus educandos, suas intervenções, devoluções e encaminhamentos terão como objetivo provocar, manter ou amenizar a ansiedade existente, favorecendo o aprender. Aprender a pensar é também um aprendizado de construir opções, pois equivale a abandonar o antigo referencial quebrando estereótipos, comportamentos cristalizados e perder a segurança do que antes parecia estabelecido e inquestionável, na busca da construção do novo, ainda não sabido. Novo que vem sempre revestido pelo medo, pelo perigoso e persecutório desconhecido.

Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está “perdido”. Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias. Pensar envolve construir hipóteses inadequadas “erradas” e ter que refazer ou inventar outro percurso em busca da adequada “certa”.

Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e sofrimento inerentes a todo processo de construção do conhecimento.

A pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem sabe e quer aprender. Ninguém pergunta no vazio. Pergunta porque constata que, do que sabe, algo não sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível de ser seguido.

O que não se sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida.

Para perguntar, pesquisar, conhecer, é necessário aprender a conviver com: a curiosidade; o deparar-se com o inusitado; a capacidade de assombrar-se; o enfrentar-se com o caos criador; a ansiedade e o medo no encontro com o novo.

Para tanto, temos que educar a flexibilidade e a imaginação, para trabalhar a organização e o planejamento, que são ingredientes básicos da disciplina sem a qual não se constrói conhecimento.

Não existiria conhecimento sem a pergunta. A pergunta não teria sentido se não houvesse o conhecimento a ser conquistado, produzido.

Ansiedades, confusões e insegurança são constitutivas do processo de pensar e aprender. Assim como também o imaginar, o fantasiar e o sonhar. Não existe pensamento criador sem esses ingredientes.

Educador ensina a pensar. Mas somente pensar não basta. Educador ensina a pensar e a agir, segundo o que se pensa, enquanto se faz.

O sujeito é uma totalidade de ação e pensamento. Afetividade e cognição. Prática e teoria. Por tudo isso, pensar não é fácil, nem inofensivo. Em muitas situações subverte a ordem, tira o sono, quebra o estabelecido. Dá e provoca muito medo. Medo da desorganização de idéias, do emaranhamento do velho com o novo, da procura aparentemente desordenada da nova forma. Medo do caos criador. Mas não existe processo de autonomia (libertação) sem criação e apropriação do pensamento, dos desejos e dos sonhos de vida. É por meio da reflexão (no desenvolvimento de suas hipóteses) que o educando se apropria do seu pensamento, no contato com o pensamento dos outros – iguais e teóricos.

Para pensar, conhecer um objeto, é necessário recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo ocorrem mudanças não somente no objeto mas também no sujeito que atua.

O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudanças. Aprender significa mudar, transformar.

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança, de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor), e a construir seus sonhos de vida.

ATIVIDADES

1. Procure discutir, com base na teoria de Madalena Freire, de que maneira a cooperação e as relações de afeto contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

[illegible]

2. Analise a maneira como Madalena Freire compreende a ação pedagógica pautada na prática docente.

[illegible]

DICAS DE ESTUDO



Para uma melhor compreensão da pedagogia de Madalena Freire, indicamos a leitura do livro *A paixão de conhecer o mundo*, da Editora Paz e Terra.

Bruner e a aprendizagem em espiral

É possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento.

Jerome Bruner

História pessoal

Jerome Bruner nasceu em 1915, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos da América. Como psicólogo, interessou-se por estudar os processos de desenvolvimento da cognição humana. Como cognitivista, entende a aprendizagem como um processo de reorganização das estruturas internas da mente.

Suas considerações sobre a aprendizagem passam pelas análises sobre a participação ativa dos alunos no processo de aprender (o que ocorre por meio da aprendizagem por descoberta, exploração de alternativas), pelo currículo em espiral (forma de apresentação da matéria) e pelo desenvolvimento intelectual do aluno.

Sua teoria tem íntima relação com a teoria de Jean Piaget, uma vez que também compreende o desenvolvimento da inteligência humana como um processo biológico evolutivo, pautado em estágios de desenvolvimento. Segundo Moreira (1983, p. 38), “a idéia de desenvolvimento intelectual ocupa um lugar central na teoria de Bruner”.

Por isso mesmo, ao falar de desenvolvimento da intelectualidade humana, Bruner (1969 *apud* MOREIRA, 1983, p. 38) considera que

- o desenvolvimento intelectual caracteriza-se por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo;
- o desenvolvimento intelectual baseia-se em absorver eventos, em um sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente;
- o desenvolvimento intelectual é caracterizado por crescente capacidade para lidar com alternativas simultaneamente, atender a várias seqüências ao mesmo tempo, e distribuir tempo e atenção, de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas.

Diante disso, Bruner também considera que para desenvolver cognitivamente um aluno, faz-se necessário que o professor, enquanto motivador da aprendizagem, atue de forma coerente com o que pretende ensinar.

Assim, no desenvolvimento de seus estudos e pesquisas, a partir de análises sobre o processo de ensino, ele interessou-se por compreender como a aprendizagem ocorre, buscando entender as condições de aprendizagem e discutir suas bases de organização. Essas bases dizem respeito à estrutura da matéria, ou seja, à maneira pela qual um determinado conteúdo é transmitido aos alunos.

Segundo Moreira (1983, p. 37), “a tarefa de ensinar determinado conteúdo a uma criança, em qualquer idade, é a de representar a estrutura deste conteúdo em termos da visualização que a criança tem das coisas”. Isso significa dizer que a transmissão de qualquer conteúdo deve ser feita partindo-se da compreensão de como a criança, ou qualquer outro aprendiz, significa o mundo, ou melhor, de como o aprendiz percebe o que lhe está sendo ensinado, adquirindo meios de representar o que ocorre no seu ambiente.

É preciso dizer neste momento que a teoria de Bruner sofre algumas alterações durante seus estudos. Inicialmente, o autor enfatiza a estrutura da matéria como base para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Porém, mais tarde, Bruner abre mão de tais considerações e passa a reconsiderar o papel da estrutura da matéria na aprendizagem dos alunos, chegando a afirmar que, se fosse possível, retiraria de seus escritos a ênfase na estrutura da matéria. Isso ocorreu, segundo Bruner, porque à época em que desenvolveu sua teoria (década de 1950), o que prevalecia eram as idéias em torno de uma aprendizagem pautada na compreensão lógica do conhecimento, a partir da compreensão da estrutura do conhecimento, o que serviria para auxiliar novas conquistas sobre o assunto estudado.

Tais idéias levavam em consideração, segundo Moreira (1983, p. 46), que o aprendiz prosseguia a busca por novos conhecimentos pautado numa motivação interna e, além disso, que ao entrar na escola os alunos já apresentavam habilidades específicas treinadas em seu convívio familiar, que facilitariam a aprendizagem. É esse justamente o ponto que leva Bruner a se desfazer de suas idéias sobre a estrutura do ensino: perceber que os alunos não estão motivados internamente, mas que tal motivação precisava partir do próprio processo pedagógico, e entender que os conhecimentos prévios necessários à aquisição de novos conhecimentos pelos alunos não estavam prontos ao chegarem às escolas, mas sim que tais conhecimentos e habilidades estavam diretamente relacionados com a realidade socioeconômica de cada aluno, podendo estes não possuírem nenhuma habilidade para lidar com os conhecimentos formais apresentados pela escola.

Mas então, para que estudamos a teoria de Bruner se ele mesmo, como estudioso, percebeu que suas análises não fazem referência com as situações atuais de ensino?

Achamos relevante tratar da teoria da instrução de Bruner por considerar que nosso ensino, apesar dos avanços em torno das questões pedagógicas, ainda se baseia na instrução, assim como apontava Bruner, ou seja, que nossas escolas ainda se utilizam do modelo de transmissão do conhecimento a partir de uma organização prévia de conteúdos considerados por alguns poucos como sendo importantes de serem transmitidos.

Neste sentido, se vamos utilizar uma forma de ensinar pautada na instrução (modelo conteudista de Educação), precisamos, pelo menos, fazê-lo de forma a considerar maneiras mais favoráveis de ocorrência da aprendizagem.

A aprendizagem segundo Bruner

A aprendizagem para Bruner ocorre por experimentação, por descobertas constantes (realizadas por meio da exploração de alternativas), por ligações entre idéias apresentadas pelos professores no decorrer do processo de ensino e dos conhecimentos que o aluno já possui ao iniciar uma nova série.

A questão da descoberta é vista como ponto central na teoria de Bruner, pois, segundo ele, é pela experimentação do mundo que adquirimos conhecimentos específicos sobre o meio no qual estamos inseridos, entendendo-se o meio como um problema a ser resolvido.

Assim, ao falar da descoberta, Bruner não nos apresenta apenas uma forma de exploração do mundo, mas também, a relação desta exploração com a construção de novas maneiras de lidarmos com os novos conhecimentos adquiridos, incluindo também, como descoberta, a busca por novos conhecimentos de forma ativa pelo próprio educando.

Deste modo, segundo Bruner (*apud* ZACHARIAS, 2005), a descoberta tem como função:

- liberar o estudante de expectativas quanto à preexistência de uma resposta correta, situação em que nada haveria para ser descoberto, ativando deste modo todo o potencial intelectual disponível;
- libertar o aluno do controle por meio de recompensas ou do castigo imediato e, assim, provocar uma verdadeira motivação para o trabalho;
- permitir o desenvolvimento pessoal de processos de descoberta que podem ser generalizados para as mais variadas situações;
- favorecer a invocação de informações, já que elas foram retidas dentro de uma estrutura cognitiva construída pela própria pessoa.

Dessa forma, motivados pela curiosidade, Bruner considera que somos levados a interagir com o mundo ao nosso redor, formulando, por meio desse contato, impressões, ou melhor, representações sobre o meio com o qual interagimos.

De acordo com ele, no desenrolar do nosso processo de desenvolvimento passamos por três níveis (ou etapas) de representação do mundo, que encontram estreita relação com os estágios de desenvolvimento de Piaget¹, são elas:

1. *a etapa enativa (ou ativa)*: a criança representa o mundo por meio da ação que exerce sobre ele, ou seja, pela relação entre a experiência e a ação (manipulação do mundo). Essa etapa está geralmente presente em crianças em idade pré-escolar, que estão num momento de desenvolvimento

¹ No entanto, apesar das aproximações com a teoria piagetiana, Bruner compreende de forma diferente de Piaget o desenvolvimento infantil. Para Bruner, o desenvolvimento infantil está relacionado com a aquisição/desenvolvimento da linguagem pela criança. Já Piaget, defende que o desenvolvimento infantil não se dá pelo desenvolvimento da linguagem, mas sim, em paralelo a ela, ou seja, em Piaget entende-se que o desenvolvimento do pensamento (cognição) e da linguagem ocorrem paralelamente.

situado entre a aquisição da linguagem e a manipulação de símbolos. Tal etapa corresponderia ao estágio pré-operatório em Piaget;

2. *a etapa icônica*: nesta etapa, a criança passa a representar mentalmente os objetos, ou seja, já possui a capacidade de manipular os objetos diretamente ou internamente, operando sobre o mundo a partir de suas representações simbólicas (desenhos, respostas inesperadas). Aqui, a criança já está na escola, passando a desenvolver ainda mais a organização perceptiva e imagens mentais sobre a realidade imediatamente presente. Esta etapa corresponde ao estágio operatório-concreto na teoria de Piaget;
3. *a etapa simbólica*: é quando a criança consegue operar hipóteses formuladas sobre outras realidades. As idéias apresentadas pelos alunos, nesta fase, são concretas e os pensamentos já podem ser formalizados e descritos de maneira organizada. Tal etapa corresponde ao estágio operatório formal (ou lógico formal) na teoria de Piaget.

Para que tais percepções ou maneiras de representar o mundo possam ser privilegiadas na sala de aula, Bruner desenvolve o conceito de currículo em espiral, no qual o conteúdo passa a ser apresentado ao aluno mais de uma vez, sob diferentes prismas e níveis de profundidade.

A aprendizagem em espiral

O conceito de aprendizagem em espiral relaciona-se com a idéia de Bruner de favorecer a aprendizagem a partir da compreensão da forma como os estudantes interpretam o mundo, a partir de suas representações. Deste modo, ligando tal idéia à estrutura da matéria, Bruner propõe uma forma de apresentação dos conteúdos que leve em consideração as etapas de representação dos alunos, bem como a forma como cada um se relaciona com o conteúdo apresentado.

A idéia central da proposta do currículo em espiral é a de podermos, enquanto professores, estruturarmos o conteúdo do ensino a partir dos conceitos mais gerais e essenciais da matéria, e, a partir daí, desenvolvê-la como um espiral, ou seja, indo dos conceitos mais gerais para os conceitos mais específicos, aumentando cada vez mais a complexidade das informações apresentadas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 119).

Desse modo, segundo Bruner, favoreceríamos o desenvolvimento de uma aprendizagem voltada à descoberta por meio da experimentação do currículo (organização da matéria) de maneiras diferentes pelo aluno.

Para tanto, Bruner nos indica que, ao basearmos a apresentação dos conteúdos em termos de uma instrução do ensino, devemos entender de que maneira a aprendizagem chega a se efetivar a partir das ações desenvolvidas pelo professor. Por esse motivo, Bruner apresenta quatro características que vão atuar como pontos principais na organização da matéria a ser ensinada.

Características do ensino

São quatro as características apresentadas por Bruner relativas ao que ele denominou de “uma teoria de ensino”:

- predisposição para a aprendizagem;
- estruturação ótima de um conjunto de conhecimentos;
- seqüenciamento eficiente do conteúdo de ensino;
- aplicação de prêmios e punições no processo de aprendizagem.

Predisposição para aprender e explorar alternativas

Além dos fatores culturais, motivacionais e pessoais, a instrução (por parte do professor) deve facilitar o surgimento da predisposição do aluno para explorar alternativas relativas à compreensão do conteúdo apresentado. São os três fatores envolvidos nesse processo:

- a ativação, que consiste em despertar o interesse do aluno sobre o assunto;
- a manutenção, que consiste em, uma vez despertada a curiosidade, instruir as atividades dos alunos para que errem pouco e acertem mais, direcionando o ensino para benefícios concretos;
- a direção, que consiste em direcionar o aprendizado no sentido de uma meta específica relacionada a uma tarefa e verificar as alternativas propostas pelos alunos para atingir a meta.

Assim, segundo nos aponta Moreira (1983, p. 41), Bruner, portanto, enfatiza a aprendizagem por descoberta, porém de uma maneira “dirigida” de modo que a exploração de alternativas não seja caótica ou cause confusão e angústia no aluno.

Estruturação e forma do conhecimento

Nesse ponto, Bruner desenvolve duas considerações, uma sobre as razões para se ensinar uma matéria e outra sobre a estrutura do ensino. Segundo ele, existem quatro razões para se ensinar uma matéria a partir da organização de sua estrutura:

- levar os alunos a entender seus fundamentos;
- promover a aprendizagem dos alunos a partir de princípios gerais;
- levar os alunos a compreenderem os exemplos específicos utilizados na apresentação de um conteúdo como modelos para a compreensão de outros semelhantes;
- a possibilidade de reexaminar seus conteúdos.

Além dessas razões para se ensinar uma matéria, Bruner, ainda se referindo a sua estrutura, diz que existem três características fundamentais que podem auxiliar o aluno a dominar o conteúdo:

- a forma de representação, utilizada pelos alunos no momento da apresentação da matéria (ativa, icônica ou simbólica);
- a economia, que diz respeito à capacidade de memorização de conteúdos por parte dos alunos, bem como ao processamento da informação armazenada e na utilização dessas informações na resolução de problemas e na compreensão de novas proposições;
- a potência efetiva de uma estruturação, que diz respeito à capacidade do estudante em relacionar problemas aparentemente distintos e de enfrentá-los intelectualmente, ou seja, “o poder efetivo que um aprendiz tem de descobrir algo por uma análise muito refinada, ou ainda, o poder que ele tem de enfrentar uma determinada tarefa intelectual” (MOREIRA, 1983, p. 43).

Seqüenciamento dos conteúdos

Ao observar a maneira intuitiva de os professores se relacionarem com o seqüenciamento dos conteúdos de uma matéria, Bruner procurou organizar a estrutura dessa apresentação de maneira a levar em consideração: o conjunto de informações a serem transmitidas; o estágio de desenvolvimento em que se encontram os alunos; a natureza da matéria a ser apresentada e as diferenças individuais entre os alunos. Bruner considera, dessa forma, que todos esses tópicos atuam como variáveis importantes na seqüência de uma matéria.

De outra maneira, podemos dizer ainda que a seqüência de apresentação dos conteúdos de uma matéria deve possibilitar ao aluno que explore o conhecimento de um assunto de diversas maneiras, aprofundando-se nele, antes de se decidir passar para um outro. A ótima seqüência de apresentação dos conteúdos, segundo Bruner, deve levar os alunos a irem da etapa de representação enativa (ativa) à representação icônica, e desta para a simbólica.

Forma e distribuição do reforço

O reforço – aplicação de prêmios e punições – é visto por Bruner como meio de fixação do conhecimento ou reforçamento da própria aprendizagem. O reforço (ação do instrutor sobre a correção das atividades e explicação das mesmas) aumenta, segundo Bruner, a oportunidade do conhecimento corretivo.

Cabe ressaltar que Bruner não vê o reforço da mesma forma que os teóricos behavioristas. Para estes, o reforço atua como estímulo utilizado para a promoção de uma alteração ou manutenção de um comportamento. Mas para Bruner, o reforço pode ser entendido como uma forma de aprendizagem relativa ao autocontrole do aluno, que deve reforçar-se a si próprio no seu engajamento no processo de aprender.

O papel do professor

Nessa teoria, a atuação do professor ou instrutor torna-se fundamental para que se possa alcançar, de fato, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para tanto, diz Bruner que tal profissional deve se responsabilizar pela criação de técnicas que sejam capazes de auxiliar no desenvolvimento intelectual da criança.

Para ele, a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento intelectual do aluno e o princípio desta aprendizagem está nas mãos do professor, que deve organizar sua teoria e estruturá-la para que os alunos dominem o assunto. Dessa forma, é o professor o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual dos alunos.

Além disso, ele também põe nas mãos do professor a responsabilidade pela motivação dos alunos em situação de aprendizagem. Assim, entende que a aprendizagem se efetiva diante de situações desafiadoras, motivadoras da “vontade” de aprender.

Bruner afirma que existem dois tipos de motivação: *a motivação intrínseca* e *a motivação extrínseca*.

A motivação intrínseca fala da motivação interna do aluno, ou seja, de sua predisposição natural para a aprendizagem. Tal motivação pode se dar a partir de algum interesse pessoal do aluno em conhecer o conteúdo apresentado, por exemplo.

A motivação extrínseca, por sua vez, fala da motivação produzida no aluno a partir de ações externas a ele, o que significa dizer que o interesse em conhecer o conteúdo não existia antes da introdução do estímulo motivador. Tal motivação pode ser produzida a partir de uma atividade proposta pelo professor, por exemplo. Seria isso justamente o que Bruner esperaria dos educadores: que estivessem atentos à produção constante de motivações capazes de atrair os estudantes para a situação de aprendizagem.

Desse modo, o trabalho do professor deve ser o de estimular os alunos para novas descobertas, provocando o interesse sobre a matéria a ser apresentada, o que requer do professor ser um aprofundado conhecedor dos conteúdos a serem apresentados em cada uma das matérias que leciona.

ATIVIDADES

Partindo da compreensão da teoria apresentada neste capítulo, monte uma aula que tenha como referência os ensinamentos de Jerome Bruner sobre as “técnicas” de instrução do ensino, a partir da organização da estrutura da matéria.

DICAS DE ESTUDO

Para uma melhor compreensão da teoria de Jerome Bruner, sugere-se a leitura do capítulo 3 do livro *Ensino aprendizagem: enfoques teóricos*, de Marco Antônio Moreira, publicado pela Editora Moraes, 1983.

Ausubel e a aprendizagem significativa

História pessoal

David Ausubel, psicólogo cognitivista, desenvolveu sua teoria buscando compreender os processos de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem estava subordinada a um esforço do aprendiz em ligar seus novos conhecimentos aos seus conhecimentos anteriores.

Em seus estudos, procurou demonstrar que o desenvolvimento da inteligência está diretamente relacionado a processos mentais, ou melhor, ao processamento da informação de forma ativa e organizada em sua estrutura cognitiva.

Ausubel procurou observar a aprendizagem tal qual ela ocorre na sala de aula, evidenciando a necessidade de, para que se possa realizar um bom trabalho pedagógico, ligar os novos conhecimentos transmitidos aos alunos a conhecimentos anteriores já presentes em suas estruturas mentais.

Diante disso, Ausubel considera de fundamental importância o trabalho docente no sentido de identificar e organizar os conhecimentos prévios dos alunos e ensinar de acordo com esses conhecimentos.

A aprendizagem segundo Ausubel

Como psicólogo cognitivista, Ausubel se encaixa no grupo de teóricos que buscaram estudar os processos de cognição por meio dos quais o mundo ganha significado. Um desses processos é o da aprendizagem, considerando-se que enquanto aprende, o aluno atribui significado à realidade a sua volta.

De acordo com Moreira (1983, p. 61), existem três tipos de aprendizagem: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem afetiva e a aprendizagem psicomotora. A aprendizagem cognitiva é apresentada pelo autor como “aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva”.

Já a aprendizagem afetiva diz respeito aos sentimentos que acompanham a experiência cognitiva. Tais sentimentos podem ser de angústia, frustração, dor, satisfação, tristeza, alegria, entre outros.

A aprendizagem psicomotora, por sua vez, está relacionada ao conjunto de respostas musculares adquiridas por treinos específicos. Tal aprendizagem também acontece paralelamente à aprendizagem cognitiva.

Assim, a partir das definições anteriores, confirmamos a pertença da teoria de Ausubel ao grupo de teorias denominadas cognitivistas, o que não significa dizer que Ausubel negue a existência dos outros tipos de aprendizagem. Ao contrário, Ausubel chega mesmo a afirmar reconhecer a importância das aprendizagens afetiva e psicomotora no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas.

Porém, há na teoria de Ausubel uma clara relação com a questão das aprendizagens adaptativas, ou seja, por acomodação dos novos conceitos adquiridos a um grupo de conceitos previamente aprendidos, modificando-os. Assim, a questão não se coloca apenas na fixação de novos conhecimentos a conhecimentos anteriores, mas na maneira como essa fixação ocorre, a saber, por intermédio de interações adaptativas (acomodações), que alteram o conhecimento anterior em função de uma pressão organizativa dos esquemas cognitivos.

Assim, um grupo de conceitos/conhecimentos já aprendidos atua como âncora, integrando o novo conhecimento aos anteriores e o modificando. Tal idéia se apresenta no interior de uma das mais importantes formulações de Ausubel sobre o processo de aprender: o conceito de ancoragem.

A ancoragem é o processo responsável por ligar os conhecimentos já adquiridos aos novos conhecimentos, colocando-os em interação. Desse modo, segundo Ausubel, quando um novo conhecimento é ancorado, atrelado a outros já formulados, há uma maior probabilidade de esse conhecimento não se perder, levando à ocorrência de uma aprendizagem mais significativa.

Isso significa dizer, por exemplo, que quando fazemos relação entre o que estamos estudando com outros conhecimentos que já possuímos (que podem ser de ordem teórica ou prática), a relação entre eles produz um conhecimento ampliado, modificado, que não é mais o anterior em si, nem o novo conhecimento isolado, mas sim um novo conhecimento oriundo de interações entre diferentes elementos cognitivos.

Desse modo, uma vez ligados, ou melhor, ancorados, tais conhecimentos tendem a não se perder dentro do conjunto de outros tantos conhecimentos que possuímos, caracterizando o que Ausubel chama de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa pode ser entendida como um processo que envolve sucessivas ancoragens por meio da ligação do novo conhecimento ao *conhecimento subsunçor*¹. O contrário da aprendizagem significativa seria, para Ausubel, a aprendizagem mecânica, que ocorre por meio de pouca ou nenhuma interação entre os conceitos/conhecimentos anteriores (subsunçores) e os novos conceitos/conhecimentos.

No ambiente escolar estamos acostumados a chamar a aprendizagem mecânica de “decoreba”. Segundo Ausubel, a “decoreba” não descarta a possibilidade de uma relação com a aprendizagem significativa, mas esta última fica menos favorecida quanto menos nos colocarmos de forma ativa no processo de aprender.

¹ Conhecimento subsunçor: conhecimento anterior que é acionado para agir no agenciamento de novas aprendizagens.

Dessa forma, a aprendizagem significativa é um conceito central na teoria de Ausubel e, como tal, é em torno desse conceito que ele formula várias outras noções sobre o processo de aprender.

O primeiro conceito a ser compreendido é o de elementos subsunçores, que nada mais são que elementos facilitadores do processo de aprender. Tais elementos são representados pelos conhecimentos prévios e por conceitos anteriores já formulados pelo aprendiz. Além disso, podemos também considerar como elementos subsunçores aqueles utilizados pelo professor para auxiliar na organização do conhecimento a ser construído pelo aluno. Nesse sentido, os materiais, as explanações introdutórias e toda a gama de atividades voltadas para a construção de uma idéia inicial sobre algum conteúdo podem ser consideradas um elemento subsunçor, contanto que atue, de fato, como facilitador da aprendizagem.

Assim, podemos dizer que a aprendizagem significativa só ocorre diante de condições específicas voltadas para o ato de aprender. A essas condições Ausubel chamou de condições de ocorrência da aprendizagem que dizem respeito ao conhecimento a ser transmitido e a disposição do aluno para o ato de aprender.

Sobre o conhecimento a ser transmitido, Ausubel nos diz que um conhecimento para ser compreendido por um aluno deve ser relacionável com outros conhecimentos e incorporável ao conjunto de esquemas cognitivos (modos de aprender) de cada aluno. Isso significa dizer que o conteúdo deve se relacionar com os interesses dos alunos, ou seja, fazer sentido, para que o aluno continue estimulado para a aprendizagem.

Já a disposição do aluno para aprender nos aponta para o fato de que, para haver aprendizagem é necessário, antes, que exista um esforço por parte do aprendiz; é preciso que o aprendiz queira realizar a ligação entre a nova informação e os conceitos já existentes em sua mente. Tal esforço, segundo Ausubel, deve ser espontâneo para que a aprendizagem não acabe se transformando em um ato mecânico de “decoreba”.

Mas, qual a evidência de existência de uma aprendizagem significativa? Segundo Moreira (1983, p. 65), tais evidências são difíceis de serem percebidas ou observadas, uma vez que os alunos podem simular a aprendizagem por meio de memorizações. Desse modo, para obter evidências sobre uma aprendizagem significativa, Moreira (1983, p. 65) recomenda o trabalho de avaliação voltado para mapearmos os conceitos já adquiridos pelos alunos, o que poderia ser feito com questionários ou atividades do tipo “desafio”.

Tal preocupação com as evidências de aprendizagem se devem também em parte pelo fato de Ausubel considerar que a aprendizagem significativa pode ocorrer de três formas distintas: por meio da aprendizagem representacional (de tipo mais básico em que o aprendiz liga os símbolos a seus significados, atribuindo significado ao símbolo); por meio da aprendizagem de conceitos, ligada à representação de conceitos amplos (genéricos), classificados em categorias pelo aprendiz. Nesse tipo de aprendizagem, o aprendiz já é capaz de fazer abstrações a partir do símbolo, ou seja, já é capaz de representar o símbolo, descolando-o do seu real significado, utilizando-o para outros fins; e a aprendizagem proposicional,

relativa à aprendizagem dos significados das idéias a partir de proposições. Segundo Ausubel, as proposições são combinações de conceitos, ou seja, um conjunto de idéias do qual se pode extrair o significado de vários conteúdos.

Além de classificar a aprendizagem significativa em três tipos, Ausubel também se preocupa em classificar as aprendizagens significativas por força de atração organizativa, ou seja, procurando demonstrar se a pressão para a ocorrência da aprendizagem partiu dos conhecimentos anteriores já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, se partiu dos novos conhecimentos ou se partiu de ambos. Desse modo, Ausubel nos diz que as aprendizagens significativas também podem ser subordinadas, superordenadas e combinatórias.

Na aprendizagem significativa subordinada, o novo conhecimento encontra-se subordinado ao conhecimento anterior, ou seja, depende do conhecimento prévio para poder se ancorar (fixar).

Na aprendizagem significativa superordenada, é o novo material já assimilado que, por meio de acomodações na estrutura cognitiva, passa a ser responsável por se ligar aos conhecimentos prévios, assimilando-os.

Já na aprendizagem significativa combinatória a nova informação, por meio de pressões recíprocas entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos, torna-se potencialmente significativa, não necessitando impor uma subordinação ou superordenação dos conhecimentos.

Além dos conceitos já apresentados até aqui, Ausubel também desenvolveu mais dois: o de diferenciação progressiva e o de reconciliação integrativa.

A diferenciação progressiva diz respeito à modificação do conceito subsunçor (conhecimento prévio)

através da elaboração hierárquica de proposições e conceitos na estrutura cognitiva, de modo que as idéias mais inclusivas a serem aprendidas sejam apresentadas primeiro. E então, diferenciada em termos de detalhes e especificidade. (MOREIRA, 1983, p. 69).

Já a reconciliação integrativa é definida como um processo que reorganiza a estrutura cognitiva com base nas novas aprendizagens relacionadas umas com as outras, o que lhes atribui novos significados gerados a partir de sucessivos processos adaptativos, ou seja, a partir da alteração, reorganização ocorrida nos conhecimentos prévios com a introdução de um novo conceito.

Como podemos ver, ao pensar uma teoria de aprendizagem baseada na questão da significação do mundo por meio da organização dos conhecimentos em esquemas cognitivos, Ausubel formula uma teoria extensa e complexa (quando não conseguimos compreender a lógica de sua proposição), que talvez por esse motivo seja pouco utilizada pelos profissionais da educação.

Por outro lado, Ausubel nos traz também contribuições valiosas quanto ao entendimento dos processos de aquisição de conhecimento e fixação de conteúdos, bastando ao professor compreendê-los para poder colocá-los em prática.

O papel do professor na teoria de Ausubel

Diante de sua teoria, Ausubel se aproxima do trabalho docente sugerindo modos de intervenção que auxiliem na facilitação da aprendizagem de forma significativa. Para tanto, Ausubel diz que o professor necessita:

- determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria, que significa determinar os conceitos que serão utilizados bem como a forma de sua apresentação;
- identificar os elementos subsunçores (conceitos/conhecimentos já formulados e adquiridos) que serão necessários para aprender significativamente um conteúdo;
- diagnosticar o que os alunos já sabem, mapeando, entre os subsunçores, aqueles que encontram-se disponíveis na estrutura cognitiva do aluno;
- ensinar utilizando recursos e princípios que levem os alunos de uma aprendizagem conceitual a uma aprendizagem significativa, o que pode ser feito com o auxílio dado pelo professor para a compreensão da matéria.

Concluimos assim que, para Ausubel, o papel do professor está relacionado à organização dos conhecimentos dos alunos em torno dos elementos subsunçores bem como à tarefa de facilitador da aprendizagem por via de recursos específicos e diagnósticos precisos sobre as possibilidades cognitivas de cada aluno.

TEXTO COMPLEMENTAR

Mapas conceituais: uma ferramenta pedagógica na consecução do currículo

(TAVARES; LUNA, 2006)

Ao se pensar em uma teoria de aprendizagem que sirva como fundamentação do currículo, uma oportunidade ímpar aparece. Trata-se do paradigma teórico-metológico de David Ausubel – Aprendizagem Significativa.

Para Ausubel, a aprendizagem pode se processar com diversas nuances entre os extremos da aprendizagem mecânica e da aprendizagem significativa. Aprendizagem mecânica – como sendo a aprendizagem de novas informações, com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ele simplesmente recebe a informação e a armazena, de forma que ela permanece disponível por um certo intervalo de tempo. Mas, na ausência de outras informações que lhe sirvam de combinação, permanece na estrutura cognitiva de forma estática. Aprendizagem Significativa – esta é uma outra forma de aprendizagem citada por Ausubel, que tem como base as informações já existentes na estrutura cognitiva, que ele considera como idéias-âncora ou subsunsores. As novas informações podem interagir contribuindo para a transformação do conhecimento em novos conhecimentos, de forma dinâmica, não aleatória, mas relacionada entre a nova informação e os aspectos relevantes da estrutura cognitiva

do indivíduo. Isto é, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes pré-existentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA, 1983 p. 62). Entretanto, não podemos construir dicotomias entre estas formas de aprendizagem, pois a aprendizagem mecânica pode contribuir para a formação de subsunsores em situações específicas. Consideremos um currículo de Física, voltado a analisar os conceitos da Cinemática. Notaríamos que existem conceitos mais inclusivos que podem se servir ou servir de informações para outros conceitos que o aprendiz utilizaria para a formação dos seus próprios conceitos, agora de forma aprimorada. Na ausência dos mesmos, poderíamos nos valer da aprendizagem mecânica para subsidiar a nossa estrutura cognitiva.

Segundo Ausubel, a essência da aprendizagem significativa está em que as idéias sejam relacionadas ao que o aprendiz já sabe (subsunsores), formando verdadeiros mapas conceituais.

Mapas conceituais ou mapas de conceitos – são diagramas que indicam relações entre conceitos. Os mapas conceituais podem seguir um modelo hierárquico com conceitos mais inclusivos no topo, conceitos subordinados intermediários e conceitos mais específicos na parte inferior. Essa distribuição é facilitadora para que os conceitos sejam obtidos coerentemente com a aprendizagem significativa ausubeliana.

O mapa conceitual é uma técnica flexível, e em razão disso, pode ser usado em diversas situações para diversas finalidades: instrumento de análise de currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

Pelo que foi descrito, podemos nos apropriar de pontos positivos constituintes do mapa e utilizá-los na construção do currículo, tais como: organizar o currículo em uma seqüência lógica de conceitos; facilitar a modelagem e o aprimoramento dos conceitos na estrutura cognitiva; difundir o conhecimento por meio de suas estruturas hierárquicas; permitir que o aprendiz externalize seus conhecimentos, construindo seu próprio mapa conceitual.

Dessa forma, levando-se em conta que o currículo dentro dos seus objetivos tem como intenção a consolidação de conhecimento no domínio científico, que confira ao aprendiz crescer a nível social e pessoal, é nossa função investirmos em situações facilitadoras desse processo.

Assim, pretendemos mostrar o forte potencial dos mapas conceituais como uma ferramenta pedagógica capaz de evidenciar significados presentes no currículo; apontando para o fato de que os diversos conceitos não são alvos estáticos na aprendizagem, mas um conjunto, uma teia que se une por meio de relações entre conceitos que evoluem na estrutura cognitiva do aprendiz, apoiados em conceitos já existentes e que, tratados de forma articulada nos seus níveis de abstração, formatam o concreto de nosso cotidiano.

ATIVIDADES

Com base na teoria de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa, discutam o papel do professor com base nas indicações de atuação propostas pelo teórico. Procurem apontar limites e possibilidades para cada uma das quatro funções determinadas por Ausubel para o trabalho docente.

DICAS DE ESTUDO



Para uma melhor compreensão da teoria de David Ausubel, sugere-se a leitura do capítulo 5 do livro:

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1983.

Howard Gardner e a Teoria das Múltiplas Inteligências

Cada inteligência é relativamente independente das outras e dos talentos intelectuais de um indivíduo. São novas idéias que hoje influenciam a área educacional para a realização das tarefas a serem executadas de acordo com as suas mudanças. Uma delas, na área cognitiva, é o conceito de múltiplas inteligências.

Howard Gardner

História pessoal

Howard Gardner é psicólogo e atua na área de desenvolvimento humano. Em seus estudos, propôs uma teoria a respeito da natureza da inteligência humana, que vai contra algumas concepções que pensam a inteligência como algo que pode ser mensurado, medido através de testes psicométricos, como os testes de Quociente Intelectual(QI).

Gardner é professor da Universidade de Harvard e da Universidade de Boston, onde leciona disciplinas no campo da Neurologia, da Cognição e da Educação. Além disso, integra o grupo de pesquisa em cognição humana, conhecido como Projeto Zero, financiado pela Universidade de Harvard.

Sua contribuição no campo da Educação concentra-se no fato de ter alertado os educadores para a existência de diferentes habilidades na constituição do sujeito que devem ser valorizadas no interior das salas de aula.

Compreendendo a teoria

Existem várias idéias que hoje influenciam a área educacional. Uma delas, na área cognitiva, é o conceito de *Múltiplas Inteligências*, de Howard Gardner, que traz propostas que derrubam antigos paradigmas de uma visão tradicional sobre a inteligência.

Gardner critica o conceito de inteligência como uma propriedade única da mente e também os chamados testes de inteligência, que pretendem medir a inteligência de modo definitivo. Segundo ele, para abarcar adequadamente o campo da cognição humana, é necessário incluir um conjunto muito mais amplo

e mais universal de competências do que comumente se considerou. É necessário, também, permanecermos abertos à possibilidade de que muitas – quando não a maioria destas competências – não se prestam a medições por métodos verbais padronizados, os quais baseiam-se pesadamente numa combinação de habilidades lógicas e lingüísticas (estrutura mais comum dos testes de QI).

Com essas considerações, Gardner formulou uma definição classificada como uma “inteligência”. A inteligência se refere à capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Propôs então sete competências humanas, sete inteligências que preenchem os critérios de uma inteligência.

Cada inteligência é relativamente independente das outras e os talentos intelectuais de um indivíduo, digamos, em música, não podem ser inferidos a partir de suas habilidades em matemática, linguagem ou compreensão interpessoal, como usualmente se faz nos testes de inteligência.

Os testes de inteligência usados hoje baseiam-se em questões de informações gerais, vocabulário, habilidades aritméticas, habilidades lembrar séries de números, capacidades de captar a similaridade entre dois elementos e por aí em diante, todos critérios voltados para o sucesso acadêmico, o que significa dizer que os atuais métodos de avaliação do intelecto não estão suficientemente aptos para permitir a avaliação dos potenciais ou conquistas dos indivíduos a eles submetidos.

Gardner acredita que há evidências para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, por ele denominadas “inteligências humanas”. Essas são as “estruturas da mente”. A exata natureza e extensão de cada estrutura individual não foi até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Porém, parece cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, e que elas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

A noção das inteligências múltiplas não é um fato cientificamente comprovado: ela é, no máximo, uma idéia que recentemente adquiriu o direito de ser discutida seriamente, mas a busca de Gardner fundamenta-se na procura por uma teoria decisiva sobre o alcance da inteligência humana.

Tipos de inteligência

No interior de sua teoria, Howard Gardner apresenta sete tipos distintos de inteligência, que serão apresentados a seguir.

Inteligência lingüística

Nas lutas de um poeta com o fraseado de um verso ou de uma estrofe, vê-se em funcionamento alguns aspectos centrais da inteligência lingüística. O poeta

deve ser superlativamente sensível às nuances dos significados das palavras. Em vez de cortar conotações, ele deve tentar preservar os sentidos buscados o quanto for possível. Além disso, os significados das palavras não podem ser considerados em isolamento. Já que cada palavra avalia suas próprias penumbras de significado, o poeta deve certificar-se de que os sentidos de uma palavra numa linha do poema não colidam com os levantados pela ocorrência de uma segunda palavra em outra linha. As palavras devem captar com o máximo de fidelidade possível as emoções ou imagens que animaram o desejo inicial de compor.

Ao discutirmos os significados ou conotações de palavras, nos encontramos na semântica, aquele exame do sentido que é universalmente considerado central à linguagem.

Mas outros domínios de linguagem também são de singular importância para esse poeta. O poeta deve ter sensibilidade aguçada à fonologia: os sons das palavras e suas interações musicais; ainda o domínio da sintaxe; as regras que governam a ordenação das palavras e suas inflexões, que é outro *sine qua non* da poesia. O poeta deve entender, intuitivamente, as regras da construção das frases, bem como as ocasiões nas quais é permissível burlar a sintaxe, justapor palavras que, segundo princípios gramaticais comuns, não deveriam ocorrer juntas.

Mas para aqueles que não são poetas praticantes, quais seriam os outros principais usos aos quais a linguagem pode ser colocada? Primeiro há o aspecto retórico da linguagem – a capacidade de usá-la para convencer outros indivíduos a respeito de um curso de ação. Em segundo lugar, há o potencial mnemônico da linguagem – a capacidade de usar essa ferramenta para ajudar a lembrar das informações variando de listas de posses às regras de um jogo, de instruções para orientar-se até procedimentos para operar uma nova máquina. E um terceiro aspecto da linguagem é o seu papel na explicação.

Grande parte do ensino e aprendizagem ocorre por meio da linguagem. Finalmente, há o potencial da linguagem para explicar suas próprias atividades – a capacidade de usá-la para refletir sobre ela mesma, fazer análise *metalingüística*.

Inteligência musical

Os componentes centrais da inteligência musical são o tom (melodia) e o ritmo (sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito). O tom é mais central em determinadas culturas – por exemplo, o rítmico é correlativamente enfatizado na África do Sul, onde as proporções rítmicas podem atingir uma complexidade métrica vertiginosa. Parte da organização da música é horizontal – as relações entre os tons quando se desenrolam no tempo –, e parte é vertical: os efeitos produzidos quando dois sons são emitidos ao mesmo tempo, dando surgimento a um harmônico ou dissonante.

Muitos especialistas foram adiante, colocando os aspectos afetivos da música perto do seu centro. Ao longo dos séculos, tentativas de associar música com matemática parecem um esforço conjunto para ressaltar a racionalidade da

música. No entanto, dificilmente alguém que esteve intimamente associado à música pode abster-se de mencionar suas implicações emocionais.

Inteligência lógico-matemática

Essa forma de pensamento pode ser traçada de um confronto com o mundo dos objetos. Pois é confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático.

Deste ponto de vista preliminar, a inteligência lógico-matemática rapidamente torna-se distante do mundo dos objetos materiais. O indivíduo torna-se mais capaz de apreciar as ações que pode desempenhar sobre objetos, as reações que prevalecem entre essas ações, as afirmativas que pode fazer sobre as ações reais ou potenciais e os relacionamentos entre essas afirmativas. Ao longo do curso do desenvolvimento, prossegue-se de objetos para afirmativas, de ações para relações entre as ações, do domínio da pura abstração – enfim, os ápices da lógica e da ciência. As raízes das regiões mais elevadas do pensamento lógico, matemático e científico podem ser encontradas nas ações simples de crianças pequenas sobre os objetos físicos de seu mundo.

No que tange à gênese e ao desenvolvimento do ensinamento lógico-matemático, a pesquisa de Piaget é preeminente. Ele astutamente discerniu as origens da inteligência lógico-matemática nas ações da criança sobre o mundo físico; a importância crucial da descoberta dos números; a transição gradual da manipulação física dos objetos para transformações interiorizadas de ações; os significados das relações entre as próprias ações; e a natureza especial das camadas mais elevadas do desenvolvimento, em que o indivíduo começa a trabalhar com afirmativas hipotéticas e a explorar os relacionamentos e implicações que prevalecem entre elas.

Inteligência espacial

Centrais à inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. Pode-se ser solicitado a produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas. Essas capacidades são claramente não-idênticas: um indivíduo pode ser arguto em percepção visual, embora tenha pouca capacidade para desenhar, imaginar ou transformar um mundo ausente.

A operação mais elementar sobre a qual outros aspectos da inteligência espacial se baseiam é a capacidade de perceber uma forma ou um objeto. Uma vez que somos solicitados a manipular a forma ou o objeto apreciando como ele será apreendido de um outro ângulo de visão ou como pareceria se fosse girado, entramos completamente na esfera espacial, pois uma manipulação no espaço foi necessária. Problemas de dificuldade ainda maior podem ser propostos no domínio

“objeto” ou “figura”. De fato, problemas no ramo matemático da topologia requerem precisamente a capacidade de manipular formas complexas em várias dimensões.

A inteligência espacial acarreta algumas capacidades: a de reconhecer exemplos do mesmo elemento; a de transformar ou reconhecer uma transformação de um elemento em outro; a de evocar formas mentais para então transformá-las; a capacidade de produzir uma representação gráfica de informações espaciais, e similares.

Inteligência corporal cinestésica

Característica dessa inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos, assim como voltados a objetos. Igualmente característica é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo. Controlar os movimentos do próprio corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade são os centros da inteligência corporal.

Uma descrição do uso do corpo como uma forma de inteligência pode, a princípio, chocar. Houve uma separação radical em nossa tradição cultural recente entre as atividades do raciocínio, por um lado, e as atividades da parte manifestamente física da nossa natureza, conforme epitomada por nossos corpos, do outro. Esse “divórcio” entre o mental e o físico não raro esteve aliado à noção de que o que fazemos com nosso corpo é um tanto menos privilegiado, menos especial do que as rotinas de resolução de problemas desempenhadas principalmente pelo uso da linguagem, da lógica ou de algum sistema simbólico relativamente abstrato.

Vale destacar, no entanto, que nos últimos anos psicólogos discerniram e enfatizaram uma íntima relação entre o uso do corpo e o desenvolvimento de outros poderes cognitivos.

Inteligência interpessoal

Essa inteligência engloba os dois aspectos da natureza humana. De um lado há o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa. A capacidade central em funcionamento aqui é o acesso à nossa própria vida sentimental – nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminação entre eles, sentimentos e, enfim, rotulá-los, envolvê-los em códigos simbólicos, basear-se neles como um meio de entender e orientar nosso comportamento. Em sua forma mais primitiva, a inteligência intrapessoal equivale a pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer e um de dor e, com base nessa discriminação, tornar-se mais envolvido ou retraindo-se de uma situação. Em seu nível mais avançado, o conhecimento intrapessoal permite que detectemos e simbolizemos o conjunto de sentimentos altamente complexos e diferenciados.

Inteligência intrapessoal

A outra inteligência pessoal volta-se para fora, para os outros indivíduos. A capacidade central aqui é a de observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência intrapessoal acarreta à capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar vários humores. Numa forma avançada, o conhecimento pessoal permite que um indivíduo hábil leia as interações e desejos de muitos outros indivíduos e, potencialmente, aja sobre este conhecimento.

Atualmente, Gardner considera a existência de uma oitava inteligência, a naturalista, que se refere à inteligência dos alunos que aprendem melhor pela natureza. Para esses alunos, a maioria do aprendizado precisa acontecer em locais abertos.

Inteligências múltiplas e Educação

Um tema central nessa abordagem é a importância das inteligências múltiplas utilizadas num encontro educacional. Este componente pode ser multiplicado, por exemplo, as capacidades usadas pelas inteligências podem ser usadas como um meio para adquirir informações. Assim, os indivíduos podem aprender pela exploração de códigos lingüísticos, de demonstrações cinestésicas, espaciais ou de ligações interpessoais. Mesmo que várias inteligências possam ser exploradas como meio de transmissão, o próprio material a ser dominado pode incidir justamente no domínio de uma inteligência específica. Se alguém aprende a tocar um instrumento, o conhecimento a ser adquirido é musical. Se alguém aprende a calcular, o conhecimento a ser adquirido é lógico-matemático. E, assim, vem a ocorrer que nossas várias competências intelectuais podem tanto servir como meio quanto como mensagem, forma e conteúdo.

Os tipos de inteligência que são altamente valorizados diferem marcadamente nos contextos distintos de aprendizagem. Nas sociedades não-alfabetizadas, há uma elevada valorização do conhecimento interpessoal. Formas espaciais e corporais de conhecimento tendem a ser pesadamente exploradas, embora formas lingüísticas e musicais possam também estar acima da média em determinadas circunstâncias específicas. Já em cenários educacionais modernos, o conhecimento lógico-matemático está acima, e determinadas formas de competência lingüística são também valiosas; em contraste, o papel do conhecimento interpessoal é, em geral, reduzido, mesmo que formas interpessoais de conhecimento possam ser muito maiores.

Ao aplicarmos a teoria de Gardner na sala de aula, devemos organizar o currículo ao redor das sete capacidades da inteligência apontadas por ele. Contudo, devemos lembrar que o simples fato de um aluno frequentar aulas de música não faz com que ele desenvolva competências musicais. Para tanto, é necessário que o aluno compreenda aquilo que faz diante de situações desafiadoras que levem à resolução de problemas referentes à música.

Desse modo, Gardner estimula a criação de novos ambientes educacionais propícios ao desenvolvimento das habilidades cognitivas a cada aluno. Da mesma forma, sugere aos educadores que repensem as práticas avaliativas de modo a contemplar as competências já desenvolvidas pelos alunos, não privilegiando apenas uma forma de raciocínio, mas abrindo espaço para a utilização de modelos pedagógicos que privilegiam as avaliações processuais e diferenciadas.

Assim, podemos dizer que, atualmente, é fundamental para qualquer processo educacional que se ampliem as discussões em torno da teoria de Gardner, uma vez que traz para o campo pedagógico uma nova maneira de pensar e fazer Educação.

ATIVIDADES

Descobrindo habilidades

Combinem para levar à sala de aula materiais que possam estar relacionados com cada uma das inteligências propostas por Gardner (violão, material dourado, livros etc.) e, em diferentes grupos, proponham atividades desafiadoras para os colegas. A intenção dessa atividade é descobrir novas habilidades cognitivas e desenvolver inteligências até então não trabalhadas.

DICAS DE ESTUDO

Para procurar entender um pouco mais sobre o trabalho pedagógico realizado com base na teoria de Gardner, aconselha-se a leitura do livro *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*, de Linda Campbell, Bruce Campbell e Dee Dickson.

Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências

Se acreditamos que a formação de competências não é evidente e que depende em parte da escolaridade básica, resta decidir quais ela deveria desenvolver prioritariamente. Ninguém pretende que todo saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe a escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso.

Philippe Perrenoud

História pessoal

Philippe Perrenoud nasceu na Suíça e formou-se em Ciências Sociais. Como sociólogo, tornou-se uma grande referência no campo da Educação com seus trabalhos desenvolvidos em torno das competências dos educandos. No Brasil, alcança vários professores com suas idéias inovadoras sobre a formação de professores e avaliação dos alunos, assuntos amplamente discutidos e matéria de constantes considerações a partir de seu enquadramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Philippe Perrenoud atua como professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. É autor de vários títulos importantes na área de formação de professores, tais como: *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens*; *Pedagogia Diferenciada*; *Construir as competências desde a escola*; e o famoso *Dez novas competências para ensinar*.

Seu interesse em estudar as problemáticas educacionais surgiu durante o seu doutoramento em Sociologia, quando teve a oportunidade de estudar o processo de evasão escolar e suas referências com as desigualdades sociais.

Perrenoud propõe, a partir de suas experiências na área pedagógica, um modelo educacional baseado em ciclos de três anos, no qual a criança dispõe desse período para desenvolver as competências de sua faixa etária.

De acordo com Perrenoud, para que tal modelo educacional tenha êxito, é preciso que não se permita que uma criança repita um ciclo de três anos, já que a idéia é que ela tenha mais tempo para desenvolver competências específicas. Deste modo, há a necessidade de se enfatizar os processos de avaliação, para que sejam mais eficientes e realmente capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Compreendendo a noção de competência

O conceito de competência não é novo. Ele começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se ao ensino de crianças nas séries iniciais. No entanto, o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelo meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado para os modelos recentes de gerenciamento de pessoas, baseados nos ideais da qualidade total.

O modelo de gerenciamento/produção fundamentado na qualidade total baseia-se no aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção. Isso significa dizer que, quando pensamos no aproveitamento máximo dos recursos humanos, estamos falando do aproveitamento das *capacidades* (termo também utilizado pelo Programa de Qualidade Total – PQT) intelectuais de um indivíduo. Para tanto, toma como referência conceitos psicológicos, como o de competência, para sugerir e mapear aquilo que um trabalhador pode trazer de contribuição na execução de uma tarefa.

Deste modo, segundo Gentile e Bencini (2000 *apud* RODRIGUES; PARIZ, 2005, p. 109), as competências são entendidas como a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

É claro que, dentro de um modelo empresarial ou mesmo de um modelo escolar, o que se espera de um funcionário ou aprendiz é que este consiga alcançar os objetivos propostos pelos gestores ou professores. Assim, cabe a estes profissionais promover a capacitação de seus funcionários ou alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para a realização de suas tarefas, bem como para a resolução dos problemas cotidianos com maior eficácia (o conceito de eficiência também faz parte do grupo de conceitos psicológicos aproveitados pelos PQT).

Voltando à questão do tempo necessário para o desenvolvimento das competências por um aluno, que segundo Perrenoud deve ser aumentado (girando em torno de três anos em cada ciclo escolar), podemos aproveitar o mesmo pensamento para a área empresarial. O problema é que, ao falarmos de empresas, falamos também de lucro e ao falarmos de lucro, falamos em redução do tempo de execução das tarefas. Nesse ponto, o modelo das competências proposto por Perrenoud passa a ganhar um novo sentido no interior dos PQT.

Além disso, podemos também afirmar que a apropriação dos conceitos psicológicos feita pelos PQT, bem como seus usos, são perversos no que tange à exclusão daqueles que, de uma maneira ou de outra, não apresentaram de pronto ou não chegaram a desenvolver as competências exigidas pela empresa na execução de uma tarefa dentro do (pouco) tempo determinado.

A questão então, não é a de assumirmos uma postura de ataque ou defesa quanto à teoria das competências, mas de compreendermos seus princípios e fundamentos sabendo que corre-se o risco, assim como acontece com qualquer teoria, de ela ser mal interpretada ou utilizada para outros fins que não o sugerido pelo seu disseminador.

No que tange à Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud veio trazer um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do tempo pedagógico, alterando inclusive os modelos de seriação, tão comum nas escolas ao introduzir a noção de ciclos que, atualmente, é utilizada por várias Secretarias de Educação.

A pedagogia das competências

Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, como, por exemplo, saber guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, o que mobiliza competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; saber lidar com as dificuldades infantis, o que aciona competências pedagógicas; saber construir ferramentas, o que estimula competências matemáticas e lógicas, entre outras.

Diante disso, antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem, devemos reconhecer nossas próprias competências individuais, procurando mapear nossas possibilidades e limites na execução do trabalho. Se, por acaso, detectamos alguns limites, devemos, segundo nos aponta Perrenoud, agir de forma a buscar o desenvolvimento das competências que ainda não construímos. Da mesma forma, para as competências que percebemos já ter desenvolvido, necessitamos adequá-las aos usos a que se destinam, o que, por si só, já mobiliza outras competências em nós, relativas à capacidade de avaliação. Tal processo avaliativo pode ser utilizado como estratégia facilitadora ao trabalho do professor em sala de aula, bem como estratégia para impulsionar tal profissional à busca de cursos de formação continuada que auxiliem na continuidade do seu desenvolvimento enquanto educador.

No que diz respeito aos alunos, devemos saber que existem, como apontado anteriormente, competências não-escolares que desenvolvemos a partir das relações sociais que estabelecemos e as nossas condições de existência. Por isso, a escola deve levá-las em consideração, aproveitando-as de forma a auxiliar o desenvolvimento das competências escolares que ainda necessitem ser desenvolvidas pelos alunos.

Mas, como desenvolver tais competências? Para responder a essa questão, precisamos antes analisar alguns dos princípios pedagógicos da Educação pelas competências. O primeiro diz respeito à relação do educador com os conteúdos de ensino. Essa primeira análise se faz necessária para a compreensão de que o desenvolvimento das competências pessoais não prescinde o desenvolvimento das análises e compreensões em torno de um conhecimento; ou seja, para ensinarmos algo precisamos lançar mão da organização dos conteúdos a serem trabalhados, bem como favorecer, com o uso de estratégias diferenciadas, a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Do mesmo modo, para aprendermos algo, precisamos

mobilizar nossos saberes teóricos e práticos. Resumindo: o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos (saberes) que as fundamente.

Assim, segundo Perrenoud (1999, p. 2),

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

Esse primeiro princípio, quando bem-compreendido, livra o modelo da aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências críticas como as apontadas por Perrenoud (1999, p. 1), sobre a idéia errada de alguns educadores sobre sua teoria. Diz ele:

Tal caricatura da noção de competência permite a ironia fácil de dizer que não se vai à escola para aprender a fazer um anúncio classificado, escolher um roteiro de férias, diagnosticar uma rubéola, preencher o formulário do imposto de renda, compreender um contrato, redigir uma carta, fazer palavras cruzadas ou calcular um orçamento familiar. Ou então para obter informações por telefone, encontrar o caminho numa cidade, repintar a cozinha, consertar uma bicicleta ou descobrir como utilizar uma moeda estrangeira.

A esse tipo de crítica, Perrenoud (1999, p. 2) responde:

Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?

Segundo Perrenoud, as competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações e, neste ponto, os educadores estão certos em questionar sua teoria, mas, por outro lado, tais domínios práticos só podem ser alcançados se junto com eles desenvolvemos também as habilidades dos alunos, o que só se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio. Por exemplo, se queremos desenvolver o domínio prático da Matemática nas tarefas cotidianas dos alunos, precisamos desenvolver suas habilidades numéricas. Para tanto, precisamos introduzir conceitos sobre número, quantidade, agrupamento etc., que fazem parte do conjunto de temáticas que formam os conteúdos.

E como diferenciar as habilidades das competências? Segundo Perrenoud, *as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta* (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

Sobre o desenvolvimento das competências, em seu livro *10 novas competências para ensinar*, Perrenoud apresenta uma lista de competências necessárias aos professores para ensinar com base na sua teoria. São elas:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

Mais tarde, Perrenoud afirma a necessidade de se desenvolver uma décima primeira competência ligada ao trabalho docente, que está relacionada à ação do professor enquanto um ator coletivo no sistema de ensino e enquanto um direcionador do movimento dos educadores no sentido da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer.

Diante de tais competências profissionais, devemos, também, favorecer de forma organizada o desenvolvimento das habilidades requeridas no âmbito escolar. Para tanto, devemos rever os currículos escolares de forma a permitir que os conteúdos sejam, de fato, compreendidos pelos alunos, tanto pela via intelectual, quanto pela via prática.

O currículo escolar baseado nas competências

Quando falamos de currículo, pensamos imediatamente num conjunto de matérias reunidas em torno de disciplinas a serem ministradas por professores no interior dos locais formais de educação, o que confere a tal instrumento um caráter estático, de imobilidade, dado o seu aprisionamento secular dentro deste conceito. Mas não estamos acostumados a pensar que o currículo tem vida, é móvel e aberto a alterações, mudanças, avaliações e adequações.

Geralmente, quando ouvimos os professores falando sobre os currículos escolares, ouvimo-los dizer que “da maneira que a turma está, não vai ser possível cumprir o currículo”, ou ainda que “o currículo é muito extenso, não vai dar para cumprir”. Tais falas nos levam em direção a uma outra idéia sobre os currículos, a de que eles servem para indicar a matéria a ser transmitida, passada aos alunos, como se a estrutura do currículo, por si só, garantisse a aprendizagem por parte dos alunos.

Atualmente, convivemos com várias teorias educacionais de cunho sociopsicológico que nos apontam que a aprendizagem não é um ato instantâneo,

imediatos, mas que se concretiza por ações reflexivas, concretas, que permitam a articulação dos saberes adquiridos e que estejam em relação com a realidade dos alunos. Justamente por isso, a idéia de currículo como garantia da aprendizagem deve ser rechaçada.

Muitas vezes, segundo Perrenoud, faltam aos alunos alguns conhecimentos básicos em campos específicos da Matemática, por exemplo, que foram estudados de forma descontextualizada e que quando precisam ser resgatados por ele para sua utilização na vida prática, acabam por não fazer correlação consciente entre a matéria dada e a competência exigida.

É justamente por isso que convém, de acordo com Perrenoud, incentivar o desenvolvimento das competências a partir da escola, relacionando constantemente os saberes formais e sua utilização em situações concretas. Isso nos leva a afirmar também a necessidade de revisão dos currículos escolares para que possam ir ao encontro das reais necessidades educacionais, deixando de figurar (o currículo) como aparelho de reprodução de saberes e conhecimentos, passando a atuar como instrumento de reflexão da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da Educação, uma vez que por meio dele, ao lhe conferir mobilidade, podemos também identificar, analisar e superar as dificuldades relativas à ação docente. Tal proposta fundamenta a criação dos projetos político-pedagógicos que deveriam ser utilizados como ferramenta de análise, avaliação e superação das dificuldades cotidianas a partir das propostas filosófico-pedagógicas de cada escola, bem como dos currículos a serem desenvolvidos pelos professores em suas disciplinas.

Por outro lado, ao observar a necessidade de adequação dos currículos ao desenvolvimento de competências para a vida prática, Perrenoud avalia que o desenvolvimento de competências a partir da escola envolve uma diminuição de conteúdos a serem transmitidos, logo, envolve também a adequação dos currículos à nova proposta pedagógica. Ao afirmar tal necessidade de diminuição dos conteúdos, Perrenoud o faz na intenção de propiciar um tempo maior para que os alunos possam exercitar seus saberes.

No entanto, Perrenoud compreende que os currículos são geralmente montados com vistas a favorecer uma elite social em detrimento dos grupos menos favorecidos economicamente, mas considera que, apesar das dificuldades a serem enfrentadas pelos professores para colocar em andamento a proposta pedagógica baseada no desenvolvimento de competências, a abordagem pedagógica com base nas competências pode trazer como consequência novos caminhos de luta diante das desigualdades sociais, uma vez que crianças vindas de elites econômicas e crianças oriundas de classes menos favorecidas economicamente teriam as mesmas oportunidades de desenvolvimento de competências lógicas para a vida prática, não cabendo mais a distinção entre “pobres” e “ricos” a partir de suas capacidades intelectuais (o que, a propósito, já deveria ter sido superado há muito tempo).

A avaliação escolar sob a óptica da competência

De acordo com Perrenoud, uma vez repensado o currículo e sua função, deve-se atentar para o fato também de que tal instrumento necessitará ser

revisto de tempos em tempos, bem como deverá ser revista também a atuação dos professores e a organização pedagógica da escola, para que seus princípios educacionais não se percam ou cristalizem no tempo.

Para tanto, a escola deverá rever, prioritariamente, sua forma de administração, pensando a Educação a partir de bases democráticas e não mais a partir de bases autoritárias. Falar da escola democrática não é só pensar na relação de igualdade, ou melhor, de horizontalidade entre professores e alunos, mas pensar também a mesma relação entre os membros da comunidade escolar. É preciso, pois, desfazer-se das ameaças autoritárias e impositivas e dar lugar a práticas reflexivas no âmbito da gestão escolar.

Um outro fator importante na consideração sobre a avaliação é que, segundo Perrenoud, tal processo é sempre regulador da autonomia dos atores escolares, mas que, nem por isso, deve significar controle das ações de cada ator educacional. Ao contrário, Perrenoud afirma que as escolas devem se interrogar a todo instante sobre suas finalidades, sua metodologia, seu funcionamento, suas práticas de forma aberta, coletiva.

A finalidade última dos processos de avaliação seria a de identificar as dificuldades existentes no momento de se colocar em prática os processos pedagógicos dos alunos (referindo-se às dificuldades de aprendizagem) e os processos pedagógicos mais amplos (referindo-se às dificuldades de gestão).

Concluindo, para Perrenoud avaliar para as competências significa possibilitar a construção de espaços e tempos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de domínios práticos de ação e reflexão tanto aos alunos quanto aos professores e demais atores escolares.

ATIVIDADES

Como atividade de reflexão, sugiro a construção de grupos de discussão sobre as dez competências (mais uma) encaminhadas por Perrenoud ao trabalho docente. Para tanto, será necessário que você reflita sobre as possibilidades de se colocar em prática as propostas de Perrenoud, levando-se em consideração a realidade educacional da sua região.

DICAS DE ESTUDO

Para um maior aprofundamento sobre a teoria de Philippe Perrenoud, sugerimos a leitura do livro *Construir as competências desde a escola*, editado pela ArtMed em 1999.

Teorias da aprendizagem e a formação de professores

Os cursos de formação de professores: breve contextualização

De acordo com a legislação vigente, estão habilitados para atuar como professores da Educação Básica, os concluintes do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) para atender à Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena, para atuar nas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Conforme estatística apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), verifica-se uma redução pela metade do número de escolas que oferecem magistério em nível médio e também uma queda na quantidade de matrículas no período entre 1991 e 2002. Segundo o Ministério da Educação, esse efeito pode ser atribuído à Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores.

Os dados do Censo Escolar 2002 mostram ainda que existem 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada no Nordeste, que concentra 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Esse contingente representa 53% das matrículas do magistério em nível médio do Brasil. Em 2001, foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas.

As atividades de formação não podem desvalorizar o saber da experiência do professor e impor-lhe os conhecimentos ditos científicos. Faz-se necessário, então, que os professores se reapropriem dos seus saberes, reconstruindo seus sentidos e sendo apoiados pelos saberes acumulados através da experiência coletiva e das práticas sociais.

Assim sendo, de acordo com a moderna Pedagogia, o professor deve ser um líder democrático que atenda aos interesses e motivações dos alunos, entretanto sem deixá-los em absoluta liberdade. Ele será o orientador do processo educativo e, além disso, deverá ser o elemento integrador do grupo.

Outro aspecto considerado relevante diz respeito à desvalorização da classe de professores. Os professores perdem o estímulo e a motivação para o trabalho docente, além de muitos terem que completar o ordenado com trabalhos extras, por vezes não-inerentes à profissão.

Deve-se refletir, então, em como esse processo de ensino-aprendizagem tem sido ministrado e até que ponto esses fatores comprometem o futuro da Educação

no nosso País, uma vez que as novas gerações preferem seguir outras carreiras mais promissoras, com maiores recompensas profissionais e financeiras.

Mas quais são as opções para quem deseja se tornar professor?

Atualmente, as formações de professores têm sido feitas, preferencialmente, em cursos de nível superior (Normal Superior ou Graduação), em detrimento das práticas simplificadas de formação que eram desenvolvidas nos Cursos Normais. Apesar do avanço em se promover o incentivo em torno da busca dos professores por uma formação mais ampla, há ainda a necessidade de se considerar a qualidade dos cursos ministrados de Pedagogia, e no âmbito dos cursos Normais Superiores e de Licenciatura.

Um dos avanços em relação à formação do professor em Nível Superior está relacionado à possibilidade de estudo das teorias de aprendizagem que utilizam como suporte às práticas pedagógicas dos professores, que, por sua vez, estão relacionadas às tendências mais amplas de Educação.

A importância de conhecer e compreender as tendências pedagógicas e suas respectivas práticas está na possibilidade de poder desenvolver uma consciência em torno de suas ações, reconhecendo seus próprios princípios educacionais, bem como os princípios educacionais que regem as escolas e que são apresentados nos Projetos Político-pedagógicos de cada uma delas.

Além disso, ao estudarmos as tendência e práticas pedagógicas (o que pode ser feito a partir da leitura de livros de História da Educação), somos levados a conhecer teorias psicológicas sobre a aprendizagem humana que se encarregam de nos fornecer informações sobre como, ao longo dos anos, a aprendizagem humana vem sendo compreendida e trabalhada por diferentes teóricos.

Vale lembrar que cada teoria encerra em si um conjunto de conhecimentos circunscritos historicamente, o que significa dizer que as teorias têm uma história de referência e que, portanto, não devem ser adotadas pelos educadores sem que antes sejam compreendidos seus fundamentos científicos, filosóficos e educacionais.

O problema do fracasso escolar

De um modo geral, as escolas garantem hoje o acesso da maioria da população. Porém, esse fato não melhora a qualidade de ensino, nem diminui o problema da evasão e da repetência nas escolas.

A falta de vontade política dos nossos governantes para resolver esses problemas traz grandes prejuízos para o desenvolvimento e o crescimento da nossa sociedade, pois não há investimento adequado na Educação, uma vez que essa última é uma área em que o retorno do investimento não se dá de forma imediata e também não obtém um lucro, que é a principal característica da sociedade capitalista.

A escola está dividida em duas: uma para os ricos e outra para os pobres. Devido a essa dualidade do ensino, em que a escola dos trabalhadores visa ao treinamento para o mundo do trabalho e prolifera a ideologia burguesa, não se cria uma visão crítica da sociedade e do seu papel dentro dela. A escola, como aparelho ideológico do Estado, utiliza-se da violência simbólica (dominação econômica, uma ação pedagógica autoritária, verticalidade da relação professor *versus* aluno e dominação cultural), como instrumento para reforçar as relações sociais existentes e, com isso, reproduz a divisão da sociedade em classes sociais distintas.

A aparente neutralidade da escola, que trata os desiguais de forma igualitária, não leva em consideração as diferenças nas condições materiais de vida, as diferenças de cultura, as experiências adquiridas fora da escola e o relacionamento dos pais com a mesma. Ela é um mundo do silêncio e da imobilidade, na qual o aluno cala e escuta, obedece e é julgado. A criança é confinada num mundo sem vida e cheio de regras de submissão.

No mesmo sentido, o conhecimento fragmentado é visto como algo parado, compartimentado e comportado, e está fora da realidade do aluno. Torna-o um ser alienado, pois ele não consegue relacionar as informações de forma coerente com a sua vida prática e, com isso, essas informações perdem totalmente o seu significado. Segundo Paulo Freire (1987, p. 58),

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicado” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de recebermos depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Assim, o que observamos é que os alunos oriundos da classe menos favorecida economicamente sentem dificuldade no contexto escolar, pois este está baseado nos padrões da classe dominante. Por exemplo: a norma culta da nossa língua está dentro da cultura da classe dominante, por isso, quando o aluno chega à escola encontra nela um ambiente muito diferente do seu, o que acaba diminuindo a sua auto-estima. Ele não vê sentido naquilo que faz, pois o conteúdo apresentado está fora da sua realidade, acabando por não fazer relação entre suas vivências e os conhecimentos escolares.

A escola, então, faz com que esse aluno repita o ano como forma de dar oportunidade a ele de rever os conhecimentos que não foram adquiridos. Segundo Souza (1997, p. 18),

[...] com relação à seletividade escolar encontram-se dados inadmissíveis nas contínuas repetências vividas pelas crianças no processo de escolarização. As análises estatísticas mostram que o aluno brasileiro permanece em média oito anos e meio na escola, mas apenas três entre cem ingressantes concluem o primeiro grau sem repetência. Ao longo do processo de escolarização a defasagem série-idade aumenta, a ponto de termos em 1986 (SEADE, 1989) 70% dos alunos de 8.^a série fora de idade real para o mesmo período (14 anos).

O que acontece é que o aluno repetente fica “rotulado” como incapaz, diminuindo assim a sua vontade de aprender e faz com que ele reflita aquilo que se espera dele. Não se leva em consideração que a criança, no início do processo de alfabetização, fica insegura e fica em conflito interno. E por isso, muitas vezes elas são encaminhadas ao psicólogo com queixa de problemas de aprendizagem, ficando claro que é o início do processo de responsabilizar o aluno por suas dificuldades escolares. Dificuldades essas que são normais, pois ele está diante de um mundo novo e precisa percorrer um longo percurso para adquirir conhecimentos necessários para a sua vida adulta.

Sousa (1997), no seu artigo intitulado *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*, faz um levantamento a respeito da queixa escolar no aprendizado das crianças e observa que as queixas mais frequentes são referentes ao mau desempenho escolar, ao comportamento agressivo e às dificuldades de fala.

A maioria dos atendimentos realizados pelos psicólogos em relação às queixas escolares refere-se a problemas vividos pelas crianças no processo de aprendizagem. Grande parte das crianças encontra-se, no momento do encaminhamento, no início do processo de alfabetização. Portanto, as dificuldades de adaptação são normais. Porém, tais fatos são ignorados pelos educadores que avaliam o desempenho dos alunos diante de um novo ambiente e de novas práticas pedagógicas, como indisciplina ou problema de aprendizagem.

Ainda segundo Sousa (1997, p. 18),

[...] dentro da lógica da “pedagogia da repetência” acredita-se que um aluno ao repetir terá a oportunidade de “refazer”, de “reparar” aquilo que não sabe ou que não estudou convenientemente. As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo; uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada a uma criança ingressante nessa mesma série. Ao invés da repetência permitir que o aluno “refaça” seu aprendizado, via de regra, cria espaço para a sua estigmatização, marcando-o como diferente ou deficiente em relação aos demais.

Dessa forma, a criança repetente é vista como inferior em relação às que estão iniciando a série. Verificamos assim, que o ensino no Brasil culpa o aluno pelo seu fracasso escolar. Na década de 1950, essa forma de pensar o fracasso escolar teve como respaldo a teoria da carência cultural, na qual o aluno carente era visto como portador de deficiências provenientes da sua classe social, que teria uma deficiência cultural ou “ausência de cultura”.

Não existe superioridade cultural, nem ausência de cultura, mas culturas diferentes. No entanto, as crianças oriundas das classes populares são rotuladas como incapazes e atualizam a “profecia de auto-realização”, tornando-se verdadeiramente incapazes.

Desse modo, é necessário que a criança, ao ingressar no contexto escolar, encontre um ambiente acolhedor, que possibilite uma estabilidade emocional para que possa adquirir habilidades psicomotoras, que possa socializar-se, adquirir conhecimentos de forma prazerosa etc.

Do mesmo modo, uma vez estando a escola inserida num contexto social, o sucesso do seu processo pedagógico estará no relacionamento que ela desenvolve

com os seus agentes, permitindo que a vida possa vir a fazer parte do “dentro da escola”. Trazer a vida para dentro da escola é, portanto, uma maneira de despertar o interesse do educando e diminuir os índices alarmantes de fracasso escolar.

Formação de professores e inclusão: um diálogo possível?

Nesse momento apresento um enfoque crítico em relação à formação de professores no Brasil, levantando questões sobre a carência de profissionais qualificados e as limitações de recursos pedagógicos.

Para professores despreparados em lidar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais é mais fácil fazer o encaminhamento aos especialistas do que buscar por ele mesmo uma qualificação para enfrentar tal desafio. Esse é mais um motivo para o aumento da discriminação no sistema escolar, por existirem educadores que estão acostumados a repassar o “problema” para outros colegas especializados, não recaindo sobre seus ombros o peso de suas limitações profissionais.

A decisão pela construção de um sistema educacional inclusivo, referindo-se à formação não somente intelectual como também para a vida como um todo, já foi tomada no Brasil e encontra-se apoiada em nossa Legislação. Como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

A inclusão escolar pode gerar uma crise de identidade na instituição, desconstruindo o sistema atual de significação escolar excludente e normativo com seus novos mecanismos de produção da identidade e da diferença. Segundo Mantoan (2003, p. 69),

[...] ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e nos demais ambientes educativos das escolas. (2003, p. 69).

Assim, observa-se que, atualmente, é mais fácil para a coordenação pedagógica de uma escola gerenciar as diferenças formando classes especiais, devido à “facilidade” de se administrar grupos homogêneos.

Sob o ponto de vista contemporâneo, constata-se que o profissional da Educação, sobretudo se ele for adepto da escola inclusiva, deve estar atualizado,

comprometido com as transformações sociais, acompanhando as novas tendências educacionais. Como afirma Sobrinho (2003, p. 47),

[...] queremos deixar claro que o profissional não deve ser um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino. Ao contrário, ele precisa ter sempre postura de busca, de análise de sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer novas revisões no seu referencial teórico, acompanhando as descobertas e o desenvolvimento da educação.

Assim, o professor bem-formado será o melhor observador das situações que acontecem em seu ambiente de trabalho numa classe inclusiva. Cabe ao educador tomar essa decisão de desmontar suas características conservadoras e direcionar-se a uma sociedade igualitária com planos mais ambiciosos voltados para a evolução do sistema educacional.

Na sociedade em que vivemos, os valores mais cultuados são as capacidades de se ajustar a um mundo competitivo e individualizado, no qual nos é transmitido que devemos ser cada vez mais produtivos e independentes.

Neste contexto, pessoas com deficiências são classificadas como *diferentes* e equivocadamente uma parte da sociedade não espera muito de sua capacidade de produtividade além de sua auto-suficiência, como um ser dependente da caridade alheia, vítima de rótulos que uniformizam um “quadro de deficientes” e não permitem sua autonomia para que tomem decisões que dizem respeito aos seus desejos e às suas necessidades.

Dentre os motivos que se opõem à formação de educadores nesse tipo de educação, destacam-se as falhas curriculares na formação do educador. Uma vez que os conteúdos estão voltados ao ensino dos alunos ditos “normais”, há falta de serviços de apoio pedagógico, de salas de recursos e de equipamentos específicos para que se possa desenvolver um trabalho adequado de inclusão.

As dificuldades encontradas na formação de professores nesta área acarretam um baixo nível de escolaridade na maioria dos alunos com algum tipo de deficiência. Uma possível mudança desse quadro seria a melhoria da qualidade da formação continuada de professores, bem como a produção de materiais adequados a cada tipo de deficiência e a adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE).

A atuação efetiva de uma Educação de qualidade para todos, como observamos nas propagandas televisivas, depende de gestos e atitudes na prática relacionados à cultura e às posturas políticas do educador. Outras particularidades profissionais devem ser apreciadas no educador que desenvolve trabalhos em turma de inclusão como a criatividade para lidar com alunos especiais, atendendo à necessidade da classe como um todo, sem parcialidades. Por esse motivo, o professor deve ter a competência de estar sempre atualizado, mantendo a postura de um eterno aprendiz e incentivar seus alunos a fazer o mesmo.

Segundo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) (2003, p. 67),

[...] no reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/escola mais inclusiva ou não. Assim, é no

sentido de adoção de uma postura curricular flexível que o preparo profissional torna-se essencial. (2003, p. 67).

Enfim, a humildade deve permanecer no educador, reconhecendo que o saber não é uma propriedade particular. Nesse sentido, ele entra com mais facilidade num campo de troca de experiências com alunos especiais ou não, num ambiente inclusivo ou não, dependendo da disponibilidade que tenha para assumir mudanças de práticas e posturas diante das ações inclusivas.

Na referida formação do professor, não somente o aluno pode ser vítima de olhares e comportamentos preconceituosos na implementação de uma educação mais abrangente e justa. O profissional que opta por uma carreira voltada para práticas inclusivas também deve estar preparado para enfrentar essas circunstâncias. Como afirma Sobrinho (2003, p. 44),

[...] nossa sociedade mantém tradições culturais com práticas sociais discriminatórias, em que o profissional da educação especial é visto também como especial, olhar reservado àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades especiais, desviantes, indivíduos estigmatizados, deficientes. Neste sentido, a maneira diferenciada de ver os professores só vem reforçar o modelo capitalista baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social.

Daí a importância de superarmos nossos preconceitos em direção à inclusão não só de todos os alunos na realidade educacional, mas também de novos olhares e práticas que levem em consideração as diferenças e limitações de professores e alunos.

ATIVIDADES

Para esta aula, proponho uma atividade em três momentos:

1. sem recorrer ao livro, procure elencar as práticas pedagógicas conhecidas por você, bem como suas tendências de referência;
2. procure elencar as teorias da aprendizagem que você conhece (lembre-se de suas experiências enquanto aluno, isso pode ajudar);
3. por último, procure correlacionar as teorias da aprendizagem com as práticas pedagógicas e suas referidas tendências.

DICAS DE ESTUDO

Para um maior aprofundamento das questões relativas à formação do professor, sugiro a leitura do livro *Adeus professor, adeus professora?*, de José Carlos Libâneo, editado pela Cortez.

Outra boa dica é o filme *Mr. Holland, adorável professor* (*Mr. Holland's opus* – Stephen Herek – EUA – 1995 – Buena Vista Pictures).

Didática: base da aprendizagem ou método ultrapassado?

Compreendendo a didática

De uma maneira geral, podemos dizer que a didática, como um dos ramos de estudo da Pedagogia, volta-se para a questão dos processos de ensino–aprendizagem, podendo ser compreendida a partir de uma visão técnica ou a partir de uma visão humanista desses processos.

Nesse sentido, Candau (1996, p. 13) afirma que a dimensão técnica refere-se às ações de sistematização do processo ensino-aprendizagem, inserindo nessa relação análises sobre os conteúdos, os objetivos de ensino, os métodos, as avaliações e o planejamento do trabalho pedagógico. Levada ao extremo, ou seja, afastada das discussões sobre o crescimento interpessoal e grupal (discutido na visão humanista), tal proposta produz o que conhecemos como tecnicismo (privilégio das ações técnicas).

Já a visão humanista aborda a didática como um processo de empatia criado por meio das relações de afeto construídas no interior do processo ensino–aprendizagem. Desse modo, coloca a dimensão humana da educação como centro das relações pedagógicas, anulando a discussão quanto às formas de ensinar.

Segundo Libâneo, a didática pode ser compreendida como elemento de

[...] mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o “o quê e o “como” do processo pedagógico escolar. [...] Esse papel de síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e a interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, a didática pode constituir-se em teoria do ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Com isso, a ação pedagógica implementada pelo professor exige desse profissional uma sólida formação teórico-prática, ou seja, o domínio dos conhecimentos que se deseja transmitir e a utilização de diferentes práticas que o auxiliem nessa transmissão de conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário também que os professores organizem seus trabalhos em torno do planejamento das atividades de ensino.

No entanto, tal maneira de se compreender a didática passou a ser contestada por muitos educadores que viam no modelo técnico-científico, baseado na organização e planejamento das ações pedagógicas, um modo de alienar os professores do seu trabalho, uma vez que suas aulas passariam a se basear em instruções técnicas de ensino.

Outros educadores também teceram críticas à chamada didática tradicional, baseada no modelo de sistematização de ensino, por considerarem que para ser bom professor bastaria apenas o bom domínio do conteúdo a ser transmitido, não havendo necessidade de se organizar ou planejar a aula de maneira formal.

O que precisamos entender, segundo Candau (1996, p. 12), é que tais maneiras de se pensar a didática só podem ser compreendidas quando contextualizadas historicamente, ou seja, quando entendemos que as visões humanista e tecnicista do processo ensino-aprendizagem têm correspondência com as tradições políticas de contestação do modelo ditatorial (no caso da abordagem humanista) e com as tradições do próprio modelo militar colocado em marcha durante a ditadura militar (no caso da abordagem tecnicista).

Desse modo, não devemos compreender a antagonia entre as duas propostas pedagógicas como negação, mas sim como perspectivas diferenciadas de trabalho que podem se justapor para colocar em andamento processos pedagógicos condizentes com a articulação entre a técnica, o humanismo e a política no sentido da promoção de uma transformação da realidade social do educando, ao que Candau (1996, p. 21) denomina de didática fundamental.

Mas, para que serve a didática?

Como acabamos de perceber, não existe um consenso sobre o papel da didática, mas, se pudéssemos definir tais objetivos, certamente os circunscreveríamos no interior do processo ensino-aprendizagem.

Olhando esse processo, podemos identificar na didática tradicional uma intenção quanto ao sucesso do ensino. Por outro lado, se observamos as intenções da didática crítica, observamos que seus objetivos estão voltados para o sucesso dos alunos.

Unindo as intenções de ambos os modelos de compreensão sobre o papel da didática na educação, podemos construir um olhar atual sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação na construção do processo ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que, atualmente, respeitando as necessidades de capacitação técnica dos nossos educandos para o mundo do trabalho e, respeitando também a necessidade de ampliação da compreensão dos alunos sobre o mundo a partir das análises político-sociais da nossa realidade e por meio de boas relações interpessoais e grupais construídas na sala de aula, estamos contribuindo para o desenvolvimento de um processo educacional crítico-científico-humano.

A didática tradicional

O modelo didático tradicional, ao preocupar-se do processo ensino-aprendizagem pondo a ênfase de tal processo na questão do ensino, toma como ponto de partida o tripé: objetivos-conteúdos-métodos.

Os objetivos de ensino

Os objetivos, segundo Libâneo (1994, p. 119), auxiliam o professor a organizar seus conteúdos, uma vez que antecipam para o educador os resultados que espera alcançar no desenvolvimento do trabalho pedagógico com seus alunos.

Desse modo, a organização da matéria a partir dos objetivos exige dos professores uma ação concreta e uma análise crítica sobre os conteúdos a serem apresentados bem como dos materiais e métodos utilizados pelos professores na apresentação dos conteúdos.

De forma bastante sistemática, os objetivos são divididos em dois grupos: os objetivos gerais e os objetivos específicos. Os objetivos gerais tratam de apresentar as intenções ampliadas sobre o desenvolvimento da aula, ou seja, fazem referência aos objetivos da Educação (apresentados na LDB/PCN), aos objetivos escolares (geralmente postulados nos projetos político-pedagógicos das escolas e que precisam ser conhecidos pelos professores) e aos objetivos do próprio professor (que deve ter domínio do conteúdo).

Os objetivos específicos, por sua vez, tratam de apresentar aquilo que o professor espera desenvolver nos seus alunos, que podem estar relacionados a capacidades intelectuais, atitudes, hábitos etc. Esses objetivos apresentam a proposta pedagógica da aula, fortalecendo ainda mais a estreita relação já existente entre os objetos específicos e os conteúdos pedagógicos.

Os conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino representam o eixo de sustentação do tripé objetivos-conteúdos-métodos e ocupam um papel de destaque em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, mesmo que um professor não planeje suas aulas a partir de conteúdos gerais e específicos e mesmo que ele não utilize métodos diferenciados de ensino, não poderá se furtar de apresentar o conteúdo da matéria relativo ao que se apresenta como exigência no programa escolar. Desse modo, o risco que corremos de nos tornarmos conteudistas é grande.

De acordo com Libâneo (1994, p. 128), os conteúdos de ensino podem ser compreendidos como

[um] conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

É necessário, assim, que os conteúdos sejam apresentados a partir de uma organização lógica, permitindo a compreensão do que se deseja ensinar por parte dos alunos. A responsabilidade pela escolha dos conteúdos é dividida entre a

escola e o professor; uma vez escola, baseada nos parâmetros educacionais para cada série, organiza um planejamento pedagógico a ser desenvolvido por cada professor, sendo, estes últimos, responsáveis por adequar o planejamento escolar à realidade de suas salas de aula e ao calendário escolar. O professor, mais do que a escola, é que deve decidir os conteúdos a serem ministrados aos alunos, levando em consideração que a prática pedagógica unicamente baseada na exposição dos conteúdos não contribui para uma ação reflexiva dos alunos em relação à matéria, comprometendo, portanto, o êxito do processo de ensino.

Os métodos de ensino

Os métodos de ensino podem ser definidos como as estratégias utilizadas pelos professores para transmitir conhecimentos específicos de uma matéria, ou seja, para facultarem aos alunos uma melhor compreensão do conteúdo apresentado.

Os métodos, dessa forma, dizem respeito às formas de ensinar e aos meios pelos quais os professores alcançam os objetivos de cada aula. Para tanto, os conteúdos já devem ter sido definidos a fim de que se escolha a melhor maneira de conduzir o ensino e facilitar a aprendizagem. Desse modo, ao planejar sua aula, o professor elege os temas a serem discutidos em cada conjunto de conhecimentos apresentados.

Assim, baseados nos estudos apresentados por Libâneo (1994, p. 160-173), deve-se levar em conta que o processo de ensino tem um aspecto interno (que fala sobre as condições cognoscitivas dos alunos para a assimilação dos conteúdos ministrados) e um aspecto externo (os conteúdos apresentados), que se relacionam mutuamente e que a direção do ensino se orienta pela ativação das forças cognoscitivas do aluno, classificou-se os métodos, segundo seus aspectos externos em: método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta e atividades especiais.

Método de exposição pelo professor

No método de exposição pelo professor, ele apresenta, demonstra e explica os conhecimentos, tarefas e habilidades. Quanto às formas de exposição, citamos: exposição verbal, demonstração, ilustração e exemplificação.

- A *exposição verbal* tem como função principal explicitar o conhecimento de modo sistematizado, desenvolvendo habilidades que facilitam a assimilação ativa pelo aluno.
- A *demonstração* é uma forma de representar fenômenos e processos que acontecem na realidade. Ocorre quando da explicação de um estudo do meio (excursão), por meio de experiências, projetos de *slides* etc.
- A *ilustração* é a forma de representar graficamente fatos e fenômenos. Serve pra enriquecer a explicação da matéria.
- A *exemplificação* fornece exemplos para o conteúdo citado. Pode ocorrer também quando se ensina o modo correto de se realizar uma tarefa.

Método de trabalho independente

O método de trabalho independente, por sua vez, consiste na aplicação de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor voltadas para o desenvolvimento da independência e da criatividade dos alunos na resolução de problemas e na apropriação de conhecimentos. O trabalho independente poder ser realizado de diversas formas em atividades como: tarefa preparatória, tarefa de assimilação do conteúdo, tarefa de elaboração pessoal, estudo dirigido, entre outras.

- A *tarefa preparatória* é utilizada para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar interesse pelo tema apresentado. Podemos citar como exemplo atividades em que os alunos escrevem o que sabem do assunto que será tratado ou fazem redação sobre um tema.
- A *tarefa de assimilação do conteúdo* serve para preparar os alunos para revisão de conhecimento e assimilação de situações corretas. São exercícios de aprofundamento e aplicação de temas já tratados. Podem ser utilizados no decorrer da aula expositiva.
- *Tarefa de elaboração pessoal*: os alunos produzem respostas provenientes de seu próprio pensamento.
- *Estudo dirigido*: é uma das formas mais amenas de trabalho independente sempre por meio de duas funções. A primeira é quando realizamos exercícios e tarefas de reprodução de conhecimento após a exposição da matéria. A segunda função é quando há proposição de questões que podem ser desenvolvidas criativamente pelos alunos, assimilando o processo de busca de soluções. O estudo dirigido deve começar sempre por meio de uma assimilação da tarefa, que pode ser a leitura de um texto, questões de fixação de conhecimentos, resumos etc.

Citamos também outras formas de estudo independentes como: fichas didáticas, pesquisas e instrução programada.

Método de elaboração conjunta

O método de elaboração conjunta é também o método de interação ativa entre o professor e o aluno, objetivando novos conhecimentos e a fixação dos conhecimentos já adquiridos. A elaboração conjunta supõe uma conversação didática que é aberta e seu resultado decorre da contribuição conjunta do professor e dos alunos. A troca de conhecimentos e experiências entre o professor e o aluno torna-se mais rica e organizada.

A conversação tem um grande valor didático, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentais, de verbalizar a sua própria experiência, de discutir, argumentar e refutar opiniões dos outros, de aprender a escutar, contar fatos e interpretar etc. A conversação didática com base em perguntas pode ser feita sobre a condução direta do professor. Desse modo, a conversação didática promove a assimilação ativa dos conteúdos, suscitando a atividade mental dos alunos e não simplesmente a atitude receptiva.

Método de trabalho em grupo

O método de trabalho em grupo ou aprendizagem em grupo compreende a distribuição de temas de estudos iguais ou diferentes para grupos fixos ou variáveis. O objetivo primordial do trabalho em grupo é a obtenção da cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Para que ocorra, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema em estudo.

Como exemplos, podemos citar a organização dos grupos em seminários, debates, *brainstorms* (chuva de idéias), entre outros.

Atividades especiais

Já as atividades chamadas por Libâneo de especiais dizem respeito àquelas que complementam os métodos de ensino, possibilitando o levantamento, a discussão e a compreensão de problemas concretos do cotidiano do aluno. Pode-se afirmar, portanto, que são atividades de elaboração que partem de conhecimentos e habilidades já adquiridos pelos alunos, enriquecendo-os de modo que o aluno volte à escola modificado, mais rico em conhecimento e experiências.

O método, dessa forma, aparece como um elemento auxiliar às atividades docentes, exigindo do professor domínio do conteúdo, criatividade e, porque não, “jogo de cintura” para lidar com as situações adversas do seu cotidiano de trabalho.

Além disso, podemos ainda salientar que, para serem utilizados, os professores devem sentir-se capazes de utilizá-los, uma vez que os métodos devem ser bem compreendidos e estar de acordo com as propostas enunciadas nos objetivos e apresentadas pelos conteúdos.

A didática crítica ou didática moderna

Surge como movimento de contraposição à didática tradicional, buscando demonstrar que a didática, enquanto área de estudo do processo ensino–aprendizagem, se insere, fundamentalmente, num contexto social e histórico, necessitando ser pensada e colocada em prática a partir de uma perspectiva de transformação baseada na construção de uma nova sociedade.

Desse modo, buscou afirmar a necessidade de superação do modelo didático tradicional ligado a teorias de ensino e aprendizagem, dando lugar a uma relação da referida disciplina pedagógica com a complexidade de situações sócio-político-econômicas que se configuram no espaço educacional.

Sendo assim, essa nova concepção sobre os processos de ensinar e aprender não se baseia em métodos ou em instruções práticas de atuação para os professores, mas sim numa concepção dialógica de educação que pressupõe uma abertura para que se possa sair da rigidez do currículo formal e criar espaços de ação sobre o currículo informal, ou seja, sobre as reais necessidades educacionais dos alunos.

Concluimos, então, que repensar o cotidiano escolar diante desse novo modelo didático requer uma ação conjunta, colaborativa em que se favoreçam as interações e as trocas de conhecimento.

A necessidade de planejar

O planejamento escolar é uma tarefa que se baseia na previsão de atividades em termos de organização e coordenação diante dos objetivos educacionais estabelecidos. Para Libâneo (1994, p. 222),

[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Assim, além de permitir organizar o nosso fazer pedagógico em face dos objetivos propostos, o planejar nos possibilita permanentemente revisitar esse processo. Nesse sentido, Libâneo considera que o planejamento não possui um caráter apenas de programar as atividades mas também é um momento de pesquisa e reflexão ligado à avaliação.

Pode-se dizer, então, que o planejamento é um processo que consiste na elaboração e sistematização de um plano de curso (ou de ensino), participação e acompanhamento da ação planejada (plano de aula) e avaliação dos resultados obtidos na ação para a estruturação de um novo plano.

O plano deve ter uma ordem seqüencial, pois é fundamental traçar os vários passos da ação docente dentro de uma lógica que vise a alcançar os objetivos propostos. Porém, nada impede que os passos traçados sejam modificados. Na elaboração do plano de curso são consideradas a objetividade, a coerência e a flexibilidade do plano.

A objetividade se circunscreve na sugestão de atividades que partam de uma análise das reais condições pedagógicas do grupo e de um levantamento dos requisitos necessários para a realização de um bom trabalho.

A coerência consiste na relação entre teoria e prática, ou seja, entre as idéias pedagógicas e a prática. Os objetivos, conteúdos, métodos e a avaliação devem apresentar-se interligados.

A flexibilidade baseia-se em o docente fazer possíveis alterações por meio das constantes revisões que faz em seu planejamento. Afinal, o plano é um guia que serve para orientar o trabalho pedagógico e não um manual de instrução a ser seguido sem alterações.

Enfim, o planejamento se define como um processo ininterrupto que racionaliza, organiza e ordena a ação educativa, articulando a atividade escolar com a realidade do contexto educacional.

As dificuldades do ato de planejar

Na prática pedagógica atual o planejamento tem sido o motivo de constantes indagações referentes a sua validade como instrumento de melhoria qualitativa do trabalho. A vivência escolar tem demonstrado situações questionáveis nesse sentido.

A princípio, é possível observar que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social e os conteúdos a serem trabalhados são definidos de forma autoritária, pois muitas vezes os professores não participam dessa seleção. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida, interesses e necessidades do aluno.

Percebe-se também que os recursos necessários para a realização e desenvolvimento do trabalho didático são encarados como simples instrumentos de ilustração de aula e acabam não sendo respaldados financeiramente pela organização escolar.

Com relação aos métodos, a atuação do professor tem se caracterizado pela transmissão de conhecimentos com pouco espaço para a análise crítica. Assim, o aluno assume uma posição passiva e o seu pensamento crítico acaba sendo limitado. A avaliação da aprendizagem, por outro lado, tem sido resumida ao ritual de provas, por meio das quais é verificada a quantidade de conteúdos assimilados pelo aluno.

No âmbito escolar, quando se faz referência ao planejamento, a idéia imediata é aquela que identifica o processo pelo qual são definidos os objetivos, o conteúdo, os procedimentos de ensino, os recursos e a sistemática avaliação da aprendizagem.

Com efeito, esse é o padrão de planejamento adotado pela grande maioria dos professores e que em nome da eficiência do ensino disseminada pela concepção tecnicista de educação passou a ser valorizado apenas em sua dimensão técnica.

Essa definição dos componentes do planejamento de uma maneira fragmentada e principalmente desarticulada de todo o social é que tem gerado a concepção de planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático.

Nesse sentido, o ato de planejar necessita ser repensado pelos educadores para que se possa participar de processos amplos de planejamento, como o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. A intenção é, pois, que os educadores encontrem no ato de planejar aberturas, ou melhor, espaços constituídos de fala e escuta nos quais possam colocar em pauta todas as questões aqui apontadas como dificuldades, bem como todas as outras questões de caráter pedagógico.

DICAS DE ESTUDO



Sobre a questão da didática e do planejamento escolar, ler também:

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

ATIVIDADES



Procure saber, nas escolas próximas a você, se o trabalho dos professores é organizado a partir de propostas didáticas tradicionais ou críticas. Da mesma forma, procure saber também se o trabalho dos professores é organizado a partir de planejamentos específicos ou se o processo de ensino–aprendizagem ocorre livremente, sem planejamento. A investigação pode ser feita também com professores conhecidos.

A formação do professor e a prática pedagógica

Contextualizando a formação do professor

Atualmente, diante dos problemas da prática docente, não cabe mais o isolamento do professor em sala de aula, pois ele precisa compartilhar, junto com os seus alunos e demais colegas, soluções de questões comuns para resolver as necessidades de sua turma, criando uma nova realidade de aprendizagem na qual o professor e a comunidade escolar possam trocar experiências e participar solidariamente de questões positivas ou negativas da escola, tais como: violência, festas, passeios, roubos, dificuldades pedagógicas etc. Desse modo, é importante que os educadores tornem-se pesquisadores da sua prática, procurando lidar com a diversidade da sala de aula.

Na luta por uma escola realmente democrática, é indispensável repensar as práticas pedagógicas e de avaliação, no sentido de fazer com que elas percam o caráter de certificação da desigualdade, de predestinação ao fracasso escolar que trata das crianças que vêm dos segmentos de menor renda. Para tanto, é preciso transformar a avaliação em um instrumento de identificação de problemas de aprendizagens do ensino educacional, servindo como ponto de partida para o replanejamento, procurando sanar as dificuldades dos educandos.

Um outro olhar sobre a avaliação também pode transformar o processo de ensino e aprendizagem, técnico-pedagógico, que dificulta a maioria das crianças brasileiras a dominar os conhecimentos e habilidades considerados necessários ao êxito nas suas tarefas escolares e em suas vidas adultas. A avaliação e as práticas pedagógicas podem ser instrumentos que favoreçam os objetivos democráticos de igualdade na área de Educação, sendo importante a coerência entre as duas. Também é importante a utilização de instrumentos adequados ao processo para se atingir melhores resultados e assim possibilitar uma sociedade mais justa.

Muitos professores não se dão conta que, ao desenvolverem determinadas práticas pedagógicas, estão utilizando referenciais teóricos que podem reforçar a exclusão e o fracasso escolar. Conhecer as teorias educacionais que tratam desses assuntos é fundamental para buscar caminhos próprios e criativos para o desenvolvimento de novas práticas cotidianas que atendam às necessidades do educando.

O profissional de Educação não pode parar de estudar, de ler, de conhecer o que se apresenta, tendo não só acesso ao conhecimento produzido, mas também meios de promover a produção do conhecimento no ensino. Assim, o

aperfeiçoamento profissional é, igualmente, um projeto pessoal que implica em investimento em si.

Estudar, escrever e fazer pesquisas são formas de aperfeiçoamento e ao professor têm que ser dado tempo, espaço e condições mínimas de estudos. Um outro contexto de aprendizagem importante para o aperfeiçoamento do professor é o da participação em palestras, seminários ou cursos de atualização e extensão, que atualmente são conhecidos como *formação continuada*.

Formação continuada: realidade ou utopia?

Por que alguns professores e demais profissionais da Educação ainda resistem em modificar sua prática? Ao que percebemos, os professores tendem a reproduzir a prática de ensino/aprendizagem/avaliação que vivenciaram enquanto alunos e o modelo de professor que tiveram, inclusive, durante o curso de formação de professores, tendo essa prática mais influência do que a própria teoria a respeito. Isso porque não interessa ao modelo tradicional de ensino que os professores mudem sua metodologia, mas que apenas repitam práticas que estão dando certo, mesmo sem entender o que estão fazendo.

Mas será que os professores têm consciência da reprodução desses modelos? E das conseqüências que essa prática pode causar nas relações entre eles e seus alunos? Partindo do princípio que todos os professores foram alunos, será que eles carregam boas recordações dessa época? Se não, então porque repetem essa prática? Porque não param para refletir sobre isso?

Isso pode ser explicado pelo fato de os professores terem vivido aproximadamente 15 anos no seu ambiente de trabalho, antes de começarem a trabalhar, enquanto eram alunos. Suas vivências escolares tornam-se um treinamento intensivo que se reflete numa bagagem de crenças, reproduções e certezas sobre o seu trabalho. Essa bagagem não é modificada quando freqüentam o curso de formação de professores e, quando começam a trabalhar, é ela que eles buscam para resolver as questões que se apresentam na prática.

Essa prática revela que tanto os alunos são submissos diante do saber do professor, quanto os professores estão passivos diante do contexto escolar. A ação do ensino tradicional não pode formar alunos autônomos se seus professores não o são. Se os professores são “reprodutores”, repetindo o que está nos livros, e acrílicos em relação às tarefas que lhe são passadas, não vão poder refletir sobre o ambiente escolar para poderem transformá-lo.

Dessa forma, o professor é visto como principal responsável pela educação dos alunos na escola, valorizando-se mais o que ele sabe. É claro para nós que os professores possuem saberes, mas não são esses saberes o mais importante no processo de ensino-aprendizagem. O que deveria ser valorizado é como o professor trabalha com seus saberes de forma a ser o mediador da construção de conhecimento dos alunos no “saber fazer”. Ou seja, deveria ser valorizado o “saber o que fazer com o que se sabe”, já que esse saber engloba os conhecimentos,

as competências, as habilidades e as atitudes destes profissionais na relação com seus alunos.

De acordo com Tardiff (2002, p. 236-237), “os professores [...] realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores”. Isso significa que a todo instante deve haver uma reflexão na qual se busca a relação da teoria com a prática. Parece uma grande incoerência dar aos professores poder para formar outras pessoas, mas não o de controlar sua própria formação.

Dessa forma, um dos grandes desafios da Educação hoje é reconhecer o valor da prática dos professores como contribuição na formação prática dos currículos, baseando-se em seus conhecimentos. Isso significa reconhecê-los como atores e não simplesmente como executores.

Tardiff (2002, p. 243) faz um questionamento importante ao se perguntar “como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu discurso?”

Essa desvalorização tem uma origem política, pois os professores sempre estiveram subordinados a algum órgão de poder (primeiro à Igreja, depois ao Estado), que os via como meros “aplicadores” que obedeciam ao determinado. Ainda hoje, na maioria dos casos, os professores estão em último lugar nas estruturas de poder e mecanismos de decisão que conduzem o funcionamento da escola.

Por outro lado, sabemos que, tanto na teoria como na prática, os conhecimentos produzidos evoluem e progridem, necessitando sempre de uma formação profissional contínua e em diferentes meios, a partir da sua formação inicial. Isso significa dizer que os saberes profissionais produzidos são trabalhados constantemente e integrados à realidade de trabalho que o professor encontra. E é nessa integração que eles se tornam significativos, na medida em que os saberes são construídos e utilizados de acordo com situações específicas da rotina de trabalho. Isso é o que chamamos de contextualização dos saberes.

Outro fator a ser considerado é se os saberes dos professores estão ligados à sua história e sua experiência pessoal e profissional. Logo, o que ele é vai unir-se ao que ele sabe na construção de sua prática, do seu trabalho. Assim, toda prática é única e própria de cada professor e vai sendo modificada à medida que o professor continua estudando. Segundo Tardif (2002, p. 232),

[...] a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade em sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções.

Entretanto, nem sempre os professores com mais tempo de estudo são os que realizam o trabalho mais eficaz. Há uma crítica aos cursos de formação de professores por ignorar exatamente a experiência deles, limitando-se a condição de um espaço destinado à transmissão de conhecimentos já produzidos. Essa crítica se faz no sentido que o trabalho do professor deve ir além da reprodução de saberes, das teorias. Ele deve produzir saberes na própria prática, ao aplicar a teoria.

Nessa constante relação entre teoria e prática, ambas devem ser constantemente analisadas ao ponto de serem transformadas e transformadoras. Essa idéia vai contra o pensamento tradicional que somente a teoria produz saber e que a prática deve ser meramente a aplicação dessas teorias, uma vez que isso acaba com a autonomia dos professores.

Portanto, é urgente que os professores tornem-se também pesquisadores. Isso vai ser importante para que produzam uma reflexão crítica sobre suas metodologias e práticas de ensino.

O que diz a legislação

A formação do professor não é algo terminal, deve ser contínua e em serviço. A capacitação do educador nunca é adquirida por completo, uma vez que ela jamais se esgota. Como nos diz Portela (2002, p. 47),

[...] a má qualidade de formação do professor brasileiro não lhe fornece as condições para o exercício do seu ofício, que é o de promover a aprendizagem dos seus alunos. Vários estudos realizados recentemente no Brasil sobre o cotidiano da sala de aula mostram, além da pobreza material e física das salas, o predomínio de práticas educativas rotineiras, repetitivas, centradas no professor e que utilizam a escrita pelo aluno (deveres de casa, cópia, exercícios escritos no caderno etc.) mais como um mecanismo de controle da indisciplina do que como instrumento de efetiva aprendizagem. A própria organização da sala de aula – a disposição das carteiras escolares em fileiras, poucas vezes dispostas em círculos ou em pequenos agrupamentos – demonstra qual é a opção metodológica que vem predominando entre os professores.

Como vemos, a escola também contribui para que seus professores não dêem continuidade à sua formação, já que ocupa todo o seu tempo de trabalho com as aulas. Não há nenhum dia ou horário reservado para realização de grupos de estudo e pesquisa, elaboração de material didático, discussão com os colegas e com a comunidade sobre o processo de realização do trabalho pedagógico, o que acaba dificultando a realização de um trabalho de qualidade.

O que muitos não sabem é que este tempo reservado para estudo está previsto na LDB, no artigo 67, inciso V, que lhes assegura “período reservado para estudos, planejamento e avaliação do desempenho”, incluído na carga de trabalho.

Também a resolução CEB/CNE 3/97, art. 6.º, inciso V, define que a jornada de trabalho dos docentes incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades. No inciso IV, do mesmo artigo, está indicado que as horas-atividade correspondem às horas de trabalho do professor destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta metodológica de cada escola. Vê-se, desse modo, legalmente garantida a participação do professor nesse tipo de trabalho. Porém, como vimos anteriormente, as escolas vêm descumprindo as leis, sobrecarregando seus profissionais, fragmentando-os, isolando-os dos processos decisórios e transformando-os em “tarefistas”, ou seja, em meros especialistas no cumprimento e na execução de tarefas que foram planejadas sem o envolvimento dos mesmos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 61, dispõe o seguinte:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Os fundamentos apresentados possibilitam uma reflexão do desempenho do professor sobre a sua prática pedagógica. Acredita-se que é necessário conhecer e analisar o pensamento do professor, suas teorias e crenças sobre a prática que desenvolve para que possa compreender o modo como as suas concepções e seus referenciais teóricos estão influenciando e sendo influenciados por sua atuação.

O conhecimento a respeito do pensamento prático dos professores é vital para uma maior compreensão do processo de ensino – aprendizagem e, conseqüentemente, para o desencadeamento de mudanças radicais nos programas de formação de professores, assim como a promoção da qualidade do ensino na escola, em uma perspectiva inovadora.

Encontra-se disposto no artigo 12, incisos V, VI, VII, a seguinte incumbência aos *estabelecimentos de ensino*:

Art. 12. [...]

- V – promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Ao contrário do que a maioria das pessoas pode pensar, a educação é responsabilidade de toda a sociedade e não apenas da escola. Os pais têm a função primordial na educação. Não são apenas mantenedores dos seus filhos. Os pais são os modelos (físico, moral, social, verbal e visual) e, como todos os modelos, podem ser positivos ou não. Seguindo esse raciocínio, não pode haver separação entre a linha educacional da escola e da família. Desse modo, a educação precisa ser coerente de ambos os lados para que a criança possa encontrar seu equilíbrio emocional e cultural, conquistando a sua autonomia.

É fundamental, também, que a escola convoque os pais para esclarecer a linha educacional que pretende seguir, procurando dirimir ao máximo as razões de determinadas posições. Esse encontro poderá favorecer a troca de informações, com um objetivo em comum: o desenvolvimento pleno da criança.

Portanto, é fundamental que a família e a escola tenham um bom relacionamento, assim como com outros grupos sociais aos quais a criança pertença.

Ser professor

Reconhecer que o processo educativo é a base da cidadania e tem como objetivo a formação ampla da pessoa, e não apenas sua instrução formal, faz com que a profissão de professor ocupe lugar de destaque em relação às demais profissões. É na escola que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores, embora não seja tão reconhecido, o que se pode perceber nas condições de trabalho precárias de muitos, assim como na remuneração existente.

Paulo Freire, em suas palavras, nos leva a uma reflexão a respeito de ser professor. Segundo Freire (1996, p. 115):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

As condições de aprendizagem

Além da valorização do professor, outros fatores são importantes para o desempenho do professor, tais como:

- Interação professor-aluno – é muito importante o entrosamento entre o professor e seus alunos. Quando isso é conseguido, o diálogo entre eles flui naturalmente. Se, ao contrário, entram em constantes atritos, o professor não conseguirá quase nada do ponto de vista educacional, pois os alunos resistirão à aprendizagem como defesa ao tratamento recebido.
- Programas de ensino – é por meio dos programas que o professor consegue transmitir a seus alunos os conhecimentos relativos a sua disciplina. É necessário que esses programas tenham conteúdos interessantes, assuntos que despertem a curiosidade dos alunos e lhes dêem motivação suficiente para estudar.
- Método – o método escolhido pelo professor para apresentar sua disciplina. Os alunos gostam e precisam participar da aula, seja dando opiniões, fazendo perguntas ou mesmo discutindo o assunto.
- Capacidade didática – a facilidade em transmitir os conteúdos também é importante. Se os alunos não entenderem o que o professor quer transmitir, seja por ele estar falando em uma linguagem muito técnica, ou por ter

escolhido um assunto que ultrapassa a capacidade de compreensão dos alunos, ou ainda por não ter sólidos conhecimentos de sua disciplina, o curso na certa será um fracasso.

- Conhecimento das técnicas de avaliação – ainda há um grande número de professores, principalmente do Ensino Fundamental, que desconhece quase totalmente as técnicas de avaliação, pois baseiam-se apenas em provas mensais ou bimestrais, não levando em consideração outros aspectos, tais como: comportamento em sala de aula, participação nas atividades educativas, capacidade de atenção e de compreensão, criatividade, interesse, entre outros.

Assim, percebemos que o professor deve ter em mente os objetivos propostos para cada disciplina. Portanto, sua tarefa é ensinar, visando a atingir essas metas, e depois verificar se elas foram realmente atingidas. Nesse sentido, o conhecimento das práticas pedagógicas existentes é de fundamental importância para os professores.

Tendências e práticas pedagógicas: a mesma coisa?

As práticas pedagógicas dizem respeito ao conjunto de conhecimentos reunidos em torno de uma metodologia de ação que é formulada a partir de princípios filosófico-educacionais de cada época.

Ao longo da História da Educação brasileira foram formulados dois conjuntos distintos de tendências pedagógicas: as tendências liberais e as tendências progressistas.

A tendência liberal de ensino sustenta a idéia de que a escola tem por finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Assim, os indivíduos devem aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade burguesa.

A tendência pedagógica liberal subdivide-se em três linhas de desenvolvimento pedagógico, chamadas de práticas pedagógicas: as práticas tradicionais (caracterizadas pela centralização do ensino na figura do professor e pelos castigos), as práticas tecnicistas (caracterizadas pelo uso de manuais de instrução pedagógica, muito utilizados no período ditatorial brasileiro) e as práticas renovadas de educação (amplamente divulgados pelo movimento *escolanovista*).

Já a tendência educacional progressista surgiu em oposição à pedagogia liberal, tendo como seu principal objetivo os interesses da maioria da população, partindo de uma análise crítica da sociedade capitalista. Para a pedagogia progressista, a educação não é neutra e os problemas educacionais são os reflexos do contexto social no qual o indivíduo está inserido. A educação não está centrada no professor ou no aluno, mas sim na relação entre os indivíduos envolvidos nesse processo de formação do cidadão consciente.

A tendência pedagógica progressista subdivide-se também em três linhas de desenvolvimento pedagógico (práticas pedagógicas): as práticas libertadoras (que têm em Paulo Freire seu maior expoente), as práticas libertárias (caracterizadas por

modelos pedagógicos autogestionários) e as práticas crítico-sociais dos conteúdos (marcadas por reflexões sobre a realidade vigente e sua relação com os conteúdos ensinados).

Diante disso, podemos afirmar que os limites e possibilidades dos professores se encerram num contexto que deve levar em consideração a escola, a família e o projeto pessoal de formação continuada de cada professor, sem perder de vista o processo histórico que determina para cada época os modos de agir (métodos) dos professores em sala de aula. É justamente por isso que afirmamos a necessidade de uma formação contínua e em serviço, para que não nos percamos diante das mudanças ocorridas nos processos pedagógicos.

TEXTOS COMPLEMENTARES

As teorias comportamentalistas da aprendizagem

Valéria da Hora Bessa

Vamos discutir sobre as teorias behavioristas de John Watson, Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner. É inevitável falar de comportamentalismo sem envolvermos diretamente os nomes Pavlov, Watson e Skinner. Embora em alguns momentos pareça haver algumas pequenas contradições, a verdade é que os três renomados pesquisadores somam os seus conhecimentos um após outro, redundando em grande benefício no estudo do comportamento de modo geral.

O fisiologista Ivan P. Pavlov, lançou as bases do comportamentalismo de Watson e Skinner. Em pesquisas e estudos sobre o condicionamento de cães, Pavlov demonstrou como a pesquisa científica pode revelar princípios de aprendizagem aplicáveis por meio das espécies e como esta pode ser estudada em termos objetivos. Todo o resultado das pesquisas de Pavlov sugeria um método científico para o prosseguimento da Psicologia, o qual consistia em isolar os componentes elementares de comportamentos complexos e estudá-los em procedimentos objetivos de laboratório.

Sobre os fundamentos de Pavlov, Watson acrescenta a idéia de que uma Psicologia Científica não deve tentar compreender o ser humano por meio de introspecção e nem conceituar aquilo que não pode ser apreendido; a ciência deve ter como objetivo de estudo apenas aquilo que pode ser observado e descrito em termos elementares, dispensando a subjetividade. O homem, segundo Watson, só pode ser de fato conhecido no seu interior, por meio do seu comportamento que, segundo ele, é a expressão visível de um organismo; é uma resposta do organismo a algo que o impressiona a partir do exterior; a isso, deu-se o nome de Estímulo–Resposta (E.R.). A partir disso, o comportamentalismo tornou-se conhecido por ver o ser humano como uma “caixa preta”, sobre a qual nada podemos afirmar.

Com algumas ampliações, Skinner apresenta o que chama de Behaviorismo Radical. Ele inclui fatores internos no âmbito das possibilidades de estudo de uma ciência do comportamento, considera fenômenos não diretamente observáveis – ao que chamou de “eventos privados” – considerando-os, também, comportamentos, vindo daí a radicalidade dessa vertente.

Observando elementos até então desprezados pelo comportamentalismo, Skinner não deu uma abertura à introspecção, mas admitiu o estudo de pensamentos e sentimentos, desde

que estes sejam abordados por intermédio de suas manifestações exteriores. Skinner usou, também, os procedimentos de recompensas, o que chamou de “moldagem” ou “modelagem” do comportamento, sugerindo que a aprendizagem do homem se faz a partir de sucessivos processos de condicionamento que modelam a ação do homem no meio.

Compreendendo as idéias behavioristas

Visando a promover uma melhor compreensão dos conceitos presentes nessas teorias, apresentamos a seguir um glossário conceitual que tem como objetivo orientar a leitura deste capítulo.

- *Análise funcional*: “É uma análise de comportamentos em termos de relações de causa e efeito. Trata todo aspecto do comportamento como ‘função’ de uma condição que pode ser descrita sem ficções explanatórias.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 198).

- *Ficções explanatórias*:

São termos que os não-*behavioristas* usam para descrever o comportamento. Skinner descreve-os como conceitos usados pelas pessoas quando não entendem o comportamento envolvido ou desconhecem os reforços que precedem ou sucedem o comportamento. Alguns exemplos de ficções explanatórias são homem autônomo, liberdade, dignidade e criatividade. Usar qualquer destes termos, como se elas explicassem tudo, constitui prejuízo para todos os envolvidos. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p.196).

- *Ficções explanatórias não-observáveis*:

Vontade, livre arbítrio, força de vontade são termos que Skinner classifica como sendo ficções explanatórias não observáveis. A alternativa para a crença em um sentido interior que ajuda a determinar a ação é admitir que nenhum comportamento é livre. ‘Quando reconhecermos isto, estaremos aptos a abandonar a noção de responsabilidade e com ela, a doutrina do livre arbítrio como agente causal interior. (SKINNER, *Apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 202).

- *Behaviorismo*: “Doutrina segundo a qual o comportamento é a base da psicologia, comportamentalismo.” (FERREIRA, 2000).

- *Comportamento*:

O comportamento é aquilo que se pode observar o organismo fazendo. É mais exato dizer que o comportamento é aquela parte do funcionamento de um organismo que está engajada em agir sobre ou manter intercâmbio com o mundo exterior. (SKINNER *Apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 193).

- *Conceitos do Comportamentalismo/Behaviorismo*:

O comportamentalismo – ou Behaviorismo, termo oriundo da língua inglesa – originou-se nos meios acadêmicos dos EUA, criado pelo pesquisador John B. Watson. As idéias de Watson ficaram conhecidas como Behaviorismo Metodológico, o que diferencia de outras vertentes comportamentalistas surgidas mais tarde. (CUNHA, 2000, p. 43).

O comportamentalismo fornece uma perspectiva de entendimento do ser humano que viabiliza modificar o comportamento numa direção previsível, viabilizando o controle das ações da pessoa e a obtenção segura de resultados. (CUNHA, 2000, p. 47).

- *Condicionar*: “Regular, regularizar, acostumar-se, habituar-se, tornar dependente de condução, por condição apropriada ou desejada”. (FERREIRA, 2000).

- *Condicionamento clássico ou respondente*: processo pelo qual são utilizados estímulos externos, considerados como neutros, que possam despertar uma resposta específica e, dessa maneira, se formar um novo comportamento. Geralmente é representado a partir da simbologia abaixo:

$$E \rightarrow R$$

- *Condicionamento operante*: processo pelo qual são utilizados estímulos internos, que são observáveis por meio de suas conseqüências, por serem dependentes do tipo de fator condicionante utilizado para o fortalecimento ou enfraquecimento da resposta condicionada.

$$R \rightarrow E$$

- *Emoção sob um aspecto Behaviorista*: é uma abordagem descritiva, pois até mesmo as emoções que possuem definições claras têm diferentes atitudes comportamentais em diferentes ocasiões, com outros ou com o mesmo indivíduo. Como por exemplo, a raiva de um mesmo indivíduo pode ser expressa por meio de comportamentos diferentes e com intensidades diferentes.
- *Ensino programado*: também conhecido como “máquina de ensinar”, é um método de apresentação de materiais educacionais divididos em dois programas, o simples e o complexo.

No programa simples, os alunos se sentam à frente da “máquina de ensinar” e a pergunta vai sendo apresentada a ele, que responde geralmente por escrito. Após esse processo, a resposta correta lhe é apresentada antes que a próxima questão seja elaborada; ao término os alunos podem repetir os itens que foram respondidos errados.

No programa complexo, o aluno será dirigido para vários caminhos, ou seja, passar para a próxima pergunta, voltar para uma questão anterior, ter um leque de consultas a explicações mais detalhadas ou a perguntas que foram respondidas de forma errada anteriormente; esse programa é utilizado geralmente quando os alunos já têm bastante segurança ao trabalhar com o simples.

- *Ensino melhorado*: desenvolvimento do ensino com a utilização de computadores, considerado como um passo além, a partir da utilização do Ensino Programado. Ele parte do contato da criança com o computador para interagir, realizando uma forma de diálogo com a máquina e não sendo apenas informada de seus erros, sendo mais amplo o interesse de usar, ser mais eficaz, sendo assim uma resposta errada tão valiosa quanto uma resposta correta.
- *Intelecto sob um aspecto Behaviorista*: o behaviorismo defende o conhecimento como repertório de comportamentos, o homem só tem o interesse pelo saber, porque o mesmo pode lhe trazer benefícios no mundo ou modo de produção em que está inserido. E são esses benefícios que vão direcionar as áreas intelectuais que serão mais desenvolvidas no sentido do ‘saber’.
- *Orientação Behaviorista*:
Ocorre que o Comportamentalismo é um paradigma concebido por intermédio de recursos experimentais que descrevem comportamentos em seus aspectos moleculares, isto é, traços elementares que formam uma conduta. (CUNHA, 2000, p. 52).
- *Personalidade sob um aspecto Behaviorista*: o behaviorismo baseia-se apenas em experiências prévias ou na história genética e, já que atitudes relacionadas ao “eu” ou à

personalidade não são consideradas observáveis no ponto de vista comportamentalista, torna-se desnecessária a sua abordagem.

- *Recompensa e punição sob um aspecto Behaviorista*: “Recompensar respostas corretas melhora a aprendizagem. O uso de recompensar é um modo bastante seletivo e eficiente de controlar o comportamento.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 199). “Punições informam somente sobre o que não fazer, ao invés de informar sobre o que fazer. É o maior impedimento para uma real aprendizagem.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 199).
- *Reforço*: “Um reforço é qualquer estímulo que aumenta a probabilidade de uma resposta.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).
- *Reforço negativo*: “Reforço negativo reduz ou elimina uma resposta”. Os reforços negativos denominam-se adversos no sentido em que constituem aquilo que os organismos ‘fogem’.” (SKINNER *apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).
- *Reforço positivo*: “Reforço positivo causa a ocorrência de um comportamento ou resposta desejados. É um estímulo que incentiva o comportamento desejado.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).
- *Reforço primário*: “Reforços primários são recompensas físicas diretas.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).
- *Reforço secundário*:
Reforços secundários são estímulos neutros que se associaram a reforços primários de modo a, por sua vez, atuarem como recompensas. Dinheiro é um exemplo de reforço secundário. Não tem nenhum valor de recompensa em si, mas aprendemos a associá-lo com vários reforços primários. Dinheiro ou a eventual promessa de dinheiro é um dos reforços mais amplamente usados e eficazes em nossa cultura. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).
- *Self (Eu)*: baseia-se apenas na necessidade de atribuir uma responsabilidade aos comportamentos humanos, pois não se pode destacar quem ou o que é o responsável por ele. Por esse motivo, tal conceito de ‘eu’, do ponto de vista comportamentalista, torna-se desnecessário na sua abordagem teórica.
- *Terapia comportamental*:
Embora haja inúmeras abordagens diferentes para a prática da terapia comportamental, concorda-se geralmente que um terapeuta comportamental está, antes de mais nada, interessado em comportamentos reais e não em estados interiores ou antecedentes históricos. De acordo com os behavioristas, o sintoma é a doença, e não uma manifestação de uma doença subjacente. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 208).

O relacionamento professor–aluno numa perspectiva behaviorista

Esse tópico é de essencial importância, pois é no relacionamento entre professores e alunos que podemos observar os fatores condicionantes e condicionados influenciando na qualidade e no tipo de aprendizagem que estará sendo estabelecida e aplicada por meio da diferenciação de vários fatores.

Novaes (1982, p. 57) comenta que na relação professor–aluno provavelmente os “condicionamentos anteriores, experiências passadas afetarão naturalmente, tal relacionamento, que terá características de intensidade, de duração e de profundidade diversas”.

Ou seja, essa relação só conseguirá ser de qualidade dependendo do que ambas as partes querem compartilhar, trabalhar e construir nesta vivência, que muitas vezes passa a não ser só escolar. Para os

educandos que estão se “construindo” como cidadãos, homens, mulheres e adolescentes, o educador tem um papel social importante de reflexo de atitudes, pois, através delas é que variarão os relacionamentos de acordo com as circunstâncias afetivas. Mas na verdade, muitos desses comportamentos serão eficazes ou não por meio da adequação de tais relacionamentos entre professor–aluno, já que o professor muitas vezes tem medo de ser dominado pelo aluno.

Há, assim, uma grande preocupação do professor em manter o “domínio de turma”, mas que, pela dificuldade em defini-la, acaba entrando na velha discussão existente no interior das escolas sobre “quem está na verdade dando as cartas”; “quem pode mais”; “quem é o condicionador e quem é o condicionado”.

Portanto, é imprescindível que o professor escolha qual é o seu papel nessa relação, se é estritamente o de transmitir informações e conhecimentos; se é o de considerar o aluno e ter uma postura de quem pode também aprender, além de ensinar, existindo assim uma maior aproximação entre as partes; ou, se é o de detentor do saber, mantendo os alunos distantes, numa posição autoritária, construindo um relacionamento de superior para inferior. Em qualquer tipo de escolha de metodologia o educando, segundo Skinner, terá que se condicionar por meio dos estímulos dados a ele para que possa haver um trabalho em prol do aprendizado e da construção do saber, ou do que o educador na maioria das vezes considera como “construção do saber”.

Esse tipo de escolha de relacionamento está ligada também a outros propósitos que vão desde a afirmação pessoal até a social e institucional, ou seja, o uso de uma determinada metodologia em detrimento da outra tem tanto significados psicológicos quanto afirmações profissionais ou significados socioculturais que são claramente percebidos quando utilizados. Segundo Novaes,

Contextos socioculturais que considerem a importância da sua figura criadora, como agente de qualidade e de formação de recursos humanos, darão um significado diferente de outras que o desprezarem, não acreditando no seu papel e na própria relação, condicionando, por parte dos alunos, reações de indiferença e alienação. (NOVAES, 1982, p. 58).

Desse modo, qualquer que seja o método de convívio escolhido pelo professor, entre ambas as partes haverá sempre um momento avaliativo: dos comportamentos e resultados e relações, pelo professor, e dos comportamentos e relações, pelos alunos.

Vale ressaltar, que no processo de aprendizagem, para que o professor consiga lecionar, é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplicá-los, pois ambos já estarão como os ratos de Skinner, “tocando a alavanca cada vez mais rápido ao sentir fome”.

Ainda de acordo com Novaes,

Os estilos de vida, hoje diferentes, condicionam novos padrões relacionais entre o professor e o aluno, bem como os efeitos da sociedade de consumo e os efeitos da mecanização. As aglomerações urbanas produziram a necessidade do espaço maior, da solidão e do encontro mais genuíno. Ora, as relações professor–aluno sofrem as mesmas mudanças daquelas entre pais e filhos, marido e mulher que, na sua essencialidade, continuam as mesmas, mas nas formas de exteriorização e de aproximação são diferentes, assim como não é o mesmo o mundo de hoje com o de antigamente. (NOVAES, 1982, p. 60).

Trazendo a dialética da era tecnológica também para esta explanação sobre o relacionamento entre educador/educando, percebemos que a educação deveria levar o homem a dominar os conhecimentos sobre o mundo presente para se projetar no futuro, tendo o professor como missão assumir e dar as devidas condições de crescimento e consciência social aos seus educandos. Porém, a dificuldade em se atingir tais objetivos está justamente no âmbito dos relacionamentos institucionais, como as cobranças sobre a autoridade do professor, cobranças sobre a execução do trabalho, cobranças sobre o cumprimento das burocracias educacionais e cobranças sobre ser “amigo” de seus alunos, como se isso por si só efetivasse a aprendizagem.

Por isso, nenhum dos dois (nem professores, nem alunos) poderá ser considerado objeto técnico da Educação, mas sim, devem ser entendidos como participantes de um envolvente movimento em prol da construção de uma dinâmica pedagógica capaz de cumprir com seu papel, a saber: ensinar os conteúdos formais de escolarização. Do contrário, veremos ainda um maior crescimento dos processos de evasão escolar, tão recorrentes em nossas escolas.

Sobre esse assunto, Skinner considerava que um dos fatores contribuintes para a evasão escolar era a obrigatoriedade presencial dos educandos, pois, segundo ele, os educadores não estavam prontos para refletir sobre tópicos que não eram claros nem mesmo para eles. Portanto, o estímulo seria punitivo tanto para o professor, que não saberia qual a importância de ensinar tais conteúdos, quanto para o aluno que não se interessaria em aprender, até que precisasse ter um intelecto, sob a visão behaviorista, estimulado a procurar aprender o que lhe daria alguma recompensa e não conteúdos desnecessários para a sua utilização no modo de produção em que vive.

Segundo Novaes (1982, p. 65), a pesquisa de Witkin (1976), na qual investiga as influências do estilo cognitivo no desempenho escolar e na qualidade interativa entre alunos e professores, diz respeito ao modo pelo qual o indivíduo processa a informação que recebeu do ambiente em volta de si mesmo, constituindo a dimensão mais ampla do funcionamento psicológico que se manifesta por meio de suas múltiplas atividades e da sua conduta social, sendo também influenciado pelas regras sociais e situações grupais à sua volta.

Após essa abordagem, tanto institucional quanto da relação educador–educando, percebemos que o principal fator condicionante é o próprio sistema escolar e seus níveis de funcionamento, bem como as atitudes da comunidade escolar em geral.

Os jogos de autoridade e de poder, a luta pelo prestígio, as transferências afetivas ocorrerão com maior ou menor intensidade, segundo Novaes, de acordo com a intensificação do conflito intragrupal por sentimentos de ameaça ou de rejeição.

A tentativa de controle dos alunos e dos professores uns sobre os outros é uma tentativa de verificar a autenticidade de suas propostas, a competência do seu saber e a capacidade de seu relacionamento. Portanto, para isso é imprescindível que as negociações desse grupo sejam claras e decisivas dentro desse contrato pedagógico, para que se tenha eficácia e coesão na metodologia de trabalho.

Além disso, é preciso que não haja a culpa por descobrir que a todo o momento existem fatores condicionantes e condicionados em nosso dia-a-dia, não só escolar, mas em várias outras situações e, que na verdade, nós educadores temos o mesmo ideal de Skinner, ou seja, a melhoria do sistema de ensino para que a evasão se torne realmente uma lembrança e não continue a ser disfarçada em falsas estatísticas sobre crianças que freqüentam a escola para se alimentar, ou que

freqüentam para ficar em um local “seguro”, para que seus pais possam trabalhar, ou se livrarem dessas crianças pelo menos uma parte do dia, porque essas crianças/jovens e até mesmo adultos já evadiram a escola há muito tempo dentro de seus ideais e pensamentos.

ATIVIDADES



1. Em grupos, organizem uma pesquisa sobre as propostas de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de sua cidade ou pelas escolas de sua região. Se possível, conversem com os professores das escolas para saberem se as propostas de formação continuada oferecidas atingem as necessidades do trabalho docente e se eles buscam alguma outra formação para além das oferecidas pelas escolas e Secretarias de Educação.
2. Separados em grupos, procurem apontar os pontos positivos e os pontos negativos da aprendizagem baseada no modelo behaviorista de Skinner.

DICAS DE ESTUDO



Para um maior aprofundamento no tema *formação continuada*, sugerimos a leitura do seguinte livro:

ALVES, Nilda. **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1997.

Para compreender o funcionamento e os usos do modelo behaviorista de aprendizagem, sugerimos o filme *Laranja mecânica* (A Clockwork Orange. Direção de Stanley Kubrick: Inglaterra: Warner, 1971).

As teorias comportamentalistas da aprendizagem

Vamos discutir sobre as teorias behavioristas de John Watson, Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner. É inevitável falar de comportamentalismo sem envolvermos diretamente os nomes Pavlov, Watson e Skinner. Embora em alguns momentos pareça haver algumas pequenas contradições, a verdade é que os três renomados pesquisadores somam os seus conhecimentos um após outro, redundando em grande benefício no estudo do comportamento de modo geral.

O fisiologista Ivan P. Pavlov, lançou as bases do comportamentalismo de Watson e Skinner. Em pesquisas e estudos sobre o condicionamento de cães, Pavlov demonstrou como a pesquisa científica pode revelar princípios de aprendizagem aplicáveis por meio das espécies e como esta pode ser estudada em termos objetivos. Todo o resultado das pesquisas de Pavlov sugeria um método científico para o prosseguimento da Psicologia, o qual consistia em isolar os componentes elementares de comportamentos complexos e estudá-los em procedimentos objetivos de laboratório.

Sobre os fundamentos de Pavlov, Watson acrescenta a idéia de que uma Psicologia Científica não deve tentar compreender o ser humano por meio de introspecção e nem conceituar aquilo que não pode ser apreendido; a ciência deve ter como objetivo de estudo apenas aquilo que pode ser observado e descrito em termos elementares, dispensando a subjetividade. O homem, segundo Watson, só pode ser de fato conhecido no seu interior, por meio do seu comportamento que, segundo ele, é a expressão visível de um organismo; é uma resposta do organismo a algo que o impressiona a partir do exterior; a isso, deu-se o nome de Estímulo–Resposta (E.R.). A partir disso, o comportamentalismo tornou-se conhecido por ver o ser humano como uma “caixa preta”, sobre a qual nada podemos afirmar.

Com algumas ampliações, Skinner apresenta o que chama de Behaviorismo Radical. Ele inclui fatores internos no âmbito das possibilidades de estudo de uma ciência do comportamento, considera fenômenos não diretamente observáveis – ao que chamou de “eventos privados” – considerando-os, também, comportamentos, vindo daí a radicalidade dessa vertente.

Observando elementos até então desprezados pelo comportamentalismo, Skinner não deu uma abertura à introspecção, mas admitiu o estudo de pensamentos e sentimentos, desde que estes sejam abordados por intermédio de suas manifestações exteriores. Skinner usou, também, os procedimentos de recompensas, o que chamou de “moldagem” ou “modelagem” do comportamento, sugerindo que a aprendizagem do homem se faz a partir de sucessivos processos de condicionamento que modelam a ação do homem no meio.

Compreendendo as idéias behavioristas

Visando a promover uma melhor compreensão dos conceitos presentes nessas teorias, apresentamos a seguir um glossário conceitual que tem como objetivo orientar a leitura deste capítulo.

- *Análise funcional*: “É uma análise de comportamentos em termos de relações de causa e efeito. Trata todo aspecto do comportamento como ‘função’ de uma condição que pode ser descrita sem ficções explanatórias.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 198).

- *Ficções explanatórias*:

São termos que os não-*behavioristas* usam para descrever o comportamento. Skinner descreve-os como conceitos usados pelas pessoas quando não entendem o comportamento envolvido ou desconhecem os reforços que precedem ou sucedem o comportamento. Alguns exemplos de ficções explanatórias são homem autônomo, liberdade, dignidade e criatividade. Usar qualquer destes termos, como se elas explicassem tudo, constitui prejuízo para todos os envolvidos. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p.196).

- *Ficções explanatórias não-observáveis*:

Vontade, livre arbítrio, força de vontade são termos que Skinner classifica como sendo ficções explanatórias não observáveis. A alternativa para a crença em um sentido interior que ajuda a determinar a ação é admitir que nenhum comportamento é livre. ‘Quando reconhecermos isto, estaremos aptos a abandonar a noção de responsabilidade e com ela, a doutrina do livre arbítrio como agente causal interior. (SKINNER, *Apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 202).

- *Behaviorismo*: “Doutrina segundo a qual o comportamento é a base da psicologia, comportamentalismo.” (FERREIRA, 2000).

- *Comportamento*:

O comportamento é aquilo que se pode observar o organismo fazendo. É mais exato dizer que o comportamento é aquela parte do funcionamento de um organismo que está engajada em agir sobre ou manter intercâmbio com o mundo exterior. (SKINNER *Apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 193).

- *Conceitos do Comportamentalismo/Behaviorismo*:

O comportamentalismo – ou Behaviorismo, termo oriundo da língua inglesa – originou-se nos meios acadêmicos dos EUA, criado pelo pesquisador John B. Watson. As idéias de Watson ficaram conhecidas como Behaviorismo Metodológico, o que diferencia de outras vertentes comportamentalistas surgidas mais tarde. (CUNHA, 2000, p. 43).

O comportamentalismo fornece uma perspectiva de entendimento do ser humano que viabiliza modificar o comportamento numa direção previsível, viabilizando o controle das ações da pessoa e a obtenção segura de resultados. (CUNHA, 2000, p. 47).

- *Condicionar*: “Regular, regularizar, acostumar-se, habituar-se, tornar dependente de condução, por condição apropriada ou desejada”. (FERREIRA, 2000).

- *Condicionamento clássico ou respondente*: processo pelo qual são utilizados estímulos externos, considerados como neutros, que possam

despertar uma resposta específica e, dessa maneira, se formar um novo comportamento. Geralmente é representado a partir da simbologia abaixo:

$$E \rightarrow R$$

- *Condicionamento operante*: processo pelo qual são utilizados estímulos internos, que são observáveis por meio de suas conseqüências, por serem dependentes do tipo de fator condicionante utilizado para o fortalecimento ou enfraquecimento da resposta condicionada.

$$R \rightarrow E$$

- *Emoção sob um aspecto Behaviorista*: é uma abordagem descritiva, pois até mesmo as emoções que possuem definições claras têm diferentes atitudes comportamentais em diferentes ocasiões, com outros ou com o mesmo indivíduo. Como por exemplo, a raiva de um mesmo indivíduo pode ser expressa por meio de comportamentos diferentes e com intensidades diferentes.
- *Ensino programado*: também conhecido como “máquina de ensinar”, é um método de apresentação de materiais educacionais divididos em dois programas, o simples e o complexo.

No programa simples, os alunos se sentam à frente da “máquina de ensinar” e a pergunta vai sendo apresentada a ele, que responde geralmente por escrito. Após esse processo, a resposta correta lhe é apresentada antes que a próxima questão seja elaborada; ao término os alunos podem repetir os itens que foram respondidos errados.

No programa complexo, o aluno será dirigido para vários caminhos, ou seja, passar para a próxima pergunta, voltar para uma questão anterior, ter um leque de consultas a explicações mais detalhadas ou a perguntas que foram respondidas de forma errada anteriormente; esse programa é utilizado geralmente quando os alunos já têm bastante segurança ao trabalhar com o simples.

- *Ensino melhorado*: desenvolvimento do ensino com a utilização de computadores, considerado como um passo além, a partir da utilização do Ensino Programado. Ele parte do contato da criança com o computador para interagir, realizando uma forma de diálogo com a máquina e não sendo apenas informada de seus erros, sendo mais amplo o interesse de ousar, ser mais eficaz, sendo assim uma resposta errada tão valiosa quanto uma resposta correta.
- *Intelecto sob um aspecto Behaviorista*: o behaviorismo defende o conhecimento como repertório de comportamentos, o homem só tem o interesse pelo saber, porque o mesmo pode lhe trazer benefícios no mundo ou modo de produção em que está inserido. E são esses benefícios que vão direcionar as áreas intelectuais que serão mais desenvolvidas no sentido do ‘saber’.

- *Orientação Behaviorista:*

Ocorre que o Comportamentalismo é um paradigma concebido por intermédio de recursos experimentais que descrevem comportamentos em seus aspectos moleculares, isto é, traços elementares que formam uma conduta. (CUNHA, 2000, p. 52).

- *Personalidade sob um aspecto Behaviorista:* o behaviorismo baseia-se apenas em experiências prévias ou na história genética e, já que atitudes relacionadas ao “eu” ou à personalidade não são consideradas observáveis no ponto de vista comportamentalista, torna-se desnecessária a sua abordagem.

- *Recompensa e punição sob um aspecto Behaviorista:* “Recompensar respostas corretas melhora a aprendizagem. O uso de recompensar é um modo bastante seletivo e eficiente de controlar o comportamento.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 199). “Punições informam somente sobre o que não fazer, ao invés de informar sobre o que fazer. É o maior impedimento para uma real aprendizagem.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 199).

- *Reforço:* “Um reforço é qualquer estímulo que aumenta a probabilidade de uma resposta.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).

- *Reforço negativo:* “Reforço negativo reduz ou elimina uma resposta”. Os reforços negativos denominam-se adversos no sentido em que constituem aquilo que os organismos ‘fogem’.” (SKINNER *apud* FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).

- *Reforço positivo:* “Reforço positivo causa a ocorrência de um comportamento ou resposta desejados. É um estímulo que incentiva o comportamento desejado.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).

- *Reforço primário:* “Reforços primários são recompensas físicas diretas.” (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).

- *Reforço secundário:*

Reforços secundários são estímulos neutros que se associaram a reforços primários de modo a, por sua vez, atuarem como recompensas. Dinheiro é um exemplo de reforço secundário. Não tem nenhum valor de recompensa em si, mas aprendemos a associá-lo com vários reforços primários. Dinheiro ou a eventual promessa de dinheiro é um dos reforços mais amplamente usados e eficazes em nossa cultura. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 195).

- *Self (Eu):* baseia-se apenas na necessidade de atribuir uma responsabilidade aos comportamentos humanos, pois não se pode destacar quem ou o que é o responsável por ele. Por esse motivo, tal conceito de ‘eu’, do ponto de vista comportamentalista, torna-se desnecessário na sua abordagem teórica.

- *Terapia comportamental:*

Embora haja inúmeras abordagens diferentes para a prática da terapia comportamental, concorda-se geralmente que um terapeuta comportamental está, antes de mais nada, interessado em comportamentos reais e não em estados interiores ou antecedentes históricos. De acordo com os behavioristas, o sintoma é a doença, e não uma manifestação de uma doença subjacente. (FADIMAN; FRAGER, 1986, p. 208).

O relacionamento professor–aluno numa perspectiva behaviorista

Esse tópico é de essencial importância, pois é no relacionamento entre professores e alunos que podemos observar os fatores condicionantes e condicionados influenciando na qualidade e no tipo de aprendizagem que estará sendo estabelecida e aplicada por meio da diferenciação de vários fatores.

Novaes (1982, p. 57) comenta que na relação professor–aluno provavelmente os “condicionamentos anteriores, experiências passadas afetarão naturalmente, tal relacionamento, que terá características de intensidade, de duração e de profundidade diversas”.

Ou seja, essa relação só conseguirá ser de qualidade dependendo do que ambas as partes querem compartilhar, trabalhar e construir nesta vivência, que muitas vezes passa a não ser só escolar. Para os educandos que estão se “construindo” como cidadãos, homens, mulheres e adolescentes, o educador tem um papel social importante de reflexo de atitudes, pois, através delas é que variarão os relacionamentos de acordo com as circunstâncias afetivas. Mas na verdade, muitos desses comportamentos serão eficazes ou não por meio da adequação de tais relacionamentos entre professor–aluno, já que o professor muitas vezes tem medo de ser dominado pelo aluno.

Há, assim, uma grande preocupação do professor em manter o “domínio de turma”, mas que, pela dificuldade em defini-la, acaba entrando na velha discussão existente no interior das escolas sobre “quem está na verdade dando as cartas”; “quem pode mais”; “quem é o condicionador e quem é o condicionado”.

Portanto, é imprescindível que o professor escolha qual é o seu papel nessa relação, se é estritamente o de transmitir informações e conhecimentos; se é o de considerar o aluno e ter uma postura de quem pode também aprender, além de ensinar, existindo assim uma maior aproximação entre as partes; ou, se é o de detentor do saber, mantendo os alunos distantes, numa posição autoritária, construindo um relacionamento de superior para inferior. Em qualquer tipo de escolha de metodologia o educando, segundo Skinner, terá que se condicionar por meio dos estímulos dados a ele para que possa haver um trabalho em prol do aprendizado e da construção do saber, ou do que o educador na maioria das vezes considera como “construção do saber”.

Esse tipo de escolha de relacionamento está ligada também a outros propósitos que vão desde a afirmação pessoal até a social e institucional, ou seja, o uso de uma determinada metodologia em detrimento da outra tem tanto significados psicológicos quanto afirmações profissionais ou significados socioculturais que são claramente percebidos quando utilizados. Segundo Novaes,

Contextos socioculturais que considerem a importância da sua figura criadora, como agente de qualidade e de formação de recursos humanos, darão um significado diferente de outras que o desprezarem, não acreditando no seu papel e na própria relação, condicionando, por parte dos alunos, reações de indiferença e alienação. (NOVAES, 1982, p. 58).

Desse modo, qualquer que seja o método de convívio escolhido pelo professor, entre ambas as partes haverá sempre um momento avaliativo: dos

comportamentos e resultados e relações, pelo professor, e dos comportamentos e relações, pelos alunos.

Vale ressaltar, que no processo de aprendizagem, para que o professor consiga lecionar, é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplicá-los, pois ambos já estarão como os ratos de Skinner, “tocando a alavanca cada vez mais rápido ao sentir fome”.

Ainda de acordo com Novaes,

Os estilos de vida, hoje diferentes, condicionam novos padrões relacionais entre o professor e o aluno, bem como os efeitos da sociedade de consumo e os efeitos da mecanização. As aglomerações urbanas produziram a necessidade do espaço maior, da solidão e do encontro mais genuíno. Ora, as relações professor–aluno sofrem as mesmas mudanças daquelas entre pais e filhos, marido e mulher que, na sua essencialidade, continuam as mesmas, mas nas formas de exteriorização e de aproximação são diferentes, assim como não é o mesmo o mundo de hoje com o de antigamente. (NOVAES, 1982, p. 60).

Trazendo a dialética da era tecnológica também para esta explanação sobre o relacionamento entre educador/educando, percebemos que a educação deveria levar o homem a dominar os conhecimentos sobre o mundo presente para se projetar no futuro, tendo o professor como missão assumir e dar as devidas condições de crescimento e consciência social aos seus educandos. Porém, a dificuldade em se atingir tais objetivos está justamente no âmbito dos relacionamentos institucionais, como as cobranças sobre a autoridade do professor, cobranças sobre a execução do trabalho, cobranças sobre o cumprimento das burocracias educacionais e cobranças sobre ser “amigo” de seus alunos, como se isso por si só efetivasse a aprendizagem.

Por isso, nenhum dos dois (nem professores, nem alunos) poderá ser considerado objeto técnico da Educação, mas sim, devem ser entendidos como participantes de um envolvente movimento em prol da construção de uma dinâmica pedagógica capaz de cumprir com seu papel, a saber: ensinar os conteúdos formais de escolarização. Do contrário, veremos ainda um maior crescimento dos processos de evasão escolar, tão recorrentes em nossas escolas.

Sobre esse assunto, Skinner considerava que um dos fatores contribuintes para a evasão escolar era a obrigatoriedade presencial dos educandos, pois, segundo ele, os educadores não estavam prontos para refletir sobre tópicos que não eram claros nem mesmo para eles. Portanto, o estímulo seria punitivo tanto para o professor, que não saberia qual a importância de ensinar tais conteúdos, quanto para o aluno que não se interessaria em aprender, até que precisasse ter um intelecto, sob a visão behaviorista, estimulado a procurar aprender o que lhe daria alguma recompensa e não conteúdos desnecessários para a sua utilização no modo de produção em que vive.

Segundo Novaes (1982, p. 65), a pesquisa de Witkin (1976), na qual investiga as influências do estilo cognitivo no desempenho escolar e na qualidade interativa entre alunos e professores, diz respeito ao modo pelo qual o indivíduo processa a informação que recebeu do ambiente em volta de si mesmo, constituindo a dimensão mais ampla do funcionamento psicológico que se manifesta por meio de suas múltiplas atividades e da sua conduta social, sendo também influenciado pelas regras sociais e situações grupais à sua volta.

Após essa abordagem, tanto institucional quanto da relação educador–educando, percebemos que o principal fator condicionante é o próprio sistema escolar e seus níveis de funcionamento, bem como as atitudes da comunidade escolar em geral.

Os jogos de autoridade e de poder, a luta pelo prestígio, as transferências afetivas ocorrerão com maior ou menor intensidade, segundo Novaes, de acordo com a intensificação do conflito intragrupal por sentimentos de ameaça ou de rejeição.

A tentativa de controle dos alunos e dos professores uns sobre os outros é uma tentativa de verificar a autenticidade de suas propostas, a competência do seu saber e a capacidade de seu relacionamento. Portanto, para isso é imprescindível que as negociações desse grupo sejam claras e decisivas dentro desse contrato pedagógico, para que se tenha eficácia e coesão na metodologia de trabalho.

Além disso, é preciso que não haja a culpa por descobrir que a todo o momento existem fatores condicionantes e condicionados em nosso dia-a-dia, não só escolar, mas em várias outras situações e, que na verdade, nós educadores temos o mesmo ideal de Skinner, ou seja, a melhoria do sistema de ensino para que a evasão se torne realmente uma lembrança e não continue a ser disfarçada em falsas estatísticas sobre crianças que freqüentam a escola para se alimentar, ou que freqüentam para ficar em um local “seguro”, para que seus pais possam trabalhar, ou se livrem dessas crianças pelo menos uma parte do dia, porque essas crianças/jovens e até mesmo adultos já evadiram a escola há muito tempo dentro de seus ideais e pensamentos.

ATIVIDADES

Separados em grupos, procurem apontar os pontos positivos e os pontos negativos da aprendizagem baseada no modelo behaviorista de Skinner.

DICAS DE ESTUDO

Para compreender o funcionamento e os usos do modelo behaviorista de aprendizagem, sugerimos o filme *Laranja mecânica* (A Clockwork Orange. Direção de Stanley Kubrick: Inglaterra: Warner, 1971).

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANGOTTI, Maristela. Espaços de liberdade. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 3, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, Quem Diria!** Em minha sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Fascículo 12).
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação: idéias que antecederam a sistematização do escolanovismo no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H.C.B. (Orgs.). **Clio-Psyché Ontem**: fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2001.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O embrião do espírito. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 3, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).
- AQUINO, Marta; AQUINO, Rubin Santos Leão de. **Você é a História**: do homem das revoluções a nova ordem mundial. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1995.
- ARAÚJO, Paulo. **É hora de escrever certo**. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/portugues>. Acesso em: 7 abr. 2006.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na Sala de Aula**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- BASBAUM, L. **História Sincera da República**. 2. ed. São Paulo: Edições LB, 1962.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Paulo Freire e uma nova filosofia para a Educação**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2006.
- BESSA, V. H. **Escola, gestão e democracia**: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional brasileiro. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação de Mestrado. UERJ/PPGPS.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; Teixeira, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BORDENAZE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Z. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Departamento Gráfico da ALERJ, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.
- BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.
- _____. **Atos de Significação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

_____. **Realidade Mental e Mundos Possíveis**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CENTRO DE REFERÊNCIA EDUCACIONAL. Maria Montessori. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/montesso.html>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

COMUNISMO e Socialismo: história do comunismo, história do socialismo, Karl Marx, socialismo utópico e científico, Revolução Russa e o socialismo. Disponível em: <<http://www.tg3.com.br/comunismo>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

COMUNISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunismo>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

EDUCAÇÃO, democrática, hierarquia e ensino reflexivo. Disponível em <http://www.conexaeventos.com.br/detalhe_noticia.asp?id=250>. Acesso em: dez. 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliar não é excluir. **Revista Nós da Escola**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 6, ano 1, 2002.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: ArtMed, 1984.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.

FARIA, Winston de. **Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação**. São Paulo: EPU 1995 (Temas Básicos de Ensino).

FERRARI, Márcio. A criança como protagonista. **Nova Escola**, São Paulo, ago., 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

FIALHO, Guilherme. L. **Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.ccs.ufsc.br/psiquiatria/981-07.html>>. Acesso em: 15 maio 2005.

FREINET, Célestin. **A Educação pelo Trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.

- _____. **O método Natural**. Lisboa: Estampa, 1977.
- _____. **Pedagogia do Bom-Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- FREINET, Elise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos psicológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- _____. Pensar, aprender, conhecer. Disponível em: <<http://www.ntesm.rs.gov.br/madalena.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2006.
- FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. **A Prática Educativa em Questão**. São Paulo: Espaços Pedagógicos, 1996. (Seminários: avaliação e planejamento).
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione 1989. (Pensamento e Ação no Magistério).
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- _____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GENTILE, P. É assim que se aprende. **Nova Escola**, São Paulo, p. 52-57, jan./fev., 2005.
- GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Revista Nova Escola*, São Paulo, set. 2000, *apud* RODRIGUES, A. S.; SILVA, A. T. R.; PARIZ, J. Educação para as competências. *In: Teorias da Aprendizagem*. Curitiba: IESDE, 2005.

- GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2.º grau – Série formação do professor).
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2.º grau – Série formação do professor).
- _____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, Edmara de. O exercício da autonomia. **Revista Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 3, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, Educação e Democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LOPES, Antonio J. **Fórum EF 2004 – SBEM**. Disponível em: <[http:// www.matematicahoje.com.br](http://www.matematicahoje.com.br)>. Acesso em: 14 jun. 2004.
- LOPES, Josiane. **Um gênio suíço entra na nossa escola**. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/139_fev01/html/exc_piaget.htm>. Acesso em: 24 mar. 2006.
- LUCKESI, C. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACIEL, I. M. (Org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- MACIEL, Ira Maria (Org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. São Paulo: Ciência Moderna, 2001.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

- MINICUCCI, Agostinho. **Da Psicologia Soviética à Pedagogia de Freinet**. Goiânia: Dimensão, 1992.
- MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- _____. **A Criança**. Lisboa: Portugalia, 1972.
- _____. **Auto-Educação na Escola Primária**. Lisboa: Portugalia, 1988.
- _____. **Mente Absorvente**. Lisboa: Portugalia, 1985.
- MOREIRA, M. A. **Ensino–Aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1983.
- MOREIRA, M. A.; BUCHEWEITZ, B. **Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem**: os mapas conceituais e o vê epistemológico. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.
- MOREIRA, M. A.; MASINE, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2002.
- MOURA, A. M. M., AZEVEDO, A. M. P., MEHLECKE, Q. **As teorias de aprendizagem e os recursos da internet auxiliando o professor na construção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=188&sid=102>>. Acesso em: 29 jan. 2006.
- MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- NICOLAU, Marieta Lúcio Machado. A formação de Maria Montessori. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 3, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia Pedagógica**: o real, o possível, o necessário em educação. Rio de Janeiro: Achiamé/Angra, 1982.
- OLIVEIRA, A. D. **Gestão Democrática**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil**: métodos e funcionamentos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2001.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

- _____. CONSTRUIR competências é virar as costas aos saberes? Disponível em: <www.centrorefeducacional.pro.br/perrenoud2.htm>. Acesso em: 19 dez. 2005.
- PIAGET, J. **Cahiers Vilfredo Pareto**, Genebra, n. 10, p. 136-137, 1966.
- _____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PINTO, Margarida O. **Psicomotricidade relacional**: uma proposta metodológica para Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.cedecom.pro.br/margatx3.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2005.
- PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. **Democratizando a gestão**: a dimensão pedagógica da gestão da educação. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqq/eqqtxt5.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2006.
- RAYS, O. A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- REVISTA pedagógica. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov., 1999.
- ROCHA, M. L.; GOMES, L. G. W. Saúde e Trabalho: A educação em questão. *In*: **Trabalhar na Escola?** Só inventando o prazer. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.
- RODRIGUES, A. S.; SILVA, A. T. R.; PARIZ, J. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2005.
- RODRIGUES, A. S.; SILVA, A. T.; PARIZ, J. Inteligência na perspectiva de Howard Gardner. *In*: **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2005.
- SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999. v. 5. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e política. 32. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1999. v. 5. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Núcleo Curricular Básico, 1996.
- SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Editora da USP, 1953.
- _____. **The Behavior of Organisms**: an experimental analisys. New York: Appleton-Century, 1938.

- _____. **O Mito da Liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1971.
- SMOLKA, Ana Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **Inclusão Educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.
- SOUSA, Marilene Proença Rebelo de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo *In*: MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SOUSA, Marilene Proença Rebelo de; TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da. **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SÁ, M. S. M. M. Piaget e a construção do homem: conhecimento, afeto e moral. *In*: MACIEL, I. M. (Org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- SÊNECA, L. A. **Sobre a Brevidade da Vida**. Tradução de: William Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, Romero; LUNA, Gil. **Mapas conceituais**: uma ferramenta pedagógica na consecução do currículo. Disponível em: <http://www.emack.com.br/info/apostilas/nestor/mapas_conceituais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2006.
- TIBA, Içami. **Quem Ama, Educa**. São Paulo: Gente, 2002. (Coleção Integração Relacional).
- TULVING, E.; THOMSON, D. M. Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *In*: EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia Cognitiva**: um manual introdutório. Porto Alegre: ArtMed, 1984.
- TURNBULL, Neil. **Fique por Dentro da Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições: 2001.
- VALLE, L. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a Didática**. São Paulo: Papirus, 1991.
- VINHA, Telma. Saber elogiar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITKIN, R. **The Intelligence of Feeling**. London: Heineman, 1976.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Jerome Bruner**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/contrib.html>>. Acesso em: 9 abr. 2006.

ZANOTTO, M. L. B. O cientista do comportamento e do aprendizado. **Nova Escola**, São Paulo, ano 19, n. 176, p. 38-40, out. 2004.

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