

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-082-7

DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.

CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismarsi
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR

Maria Cecília Sanches

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Sociais
Departamento de Educação – São Paulo, SP

RESUMO: Este trabalho constitui-se do desdobramento de uma pesquisa realizada em uma escola do município de São Paulo que acabou se tornando referência não apenas para a rede pública, como também para alguns intelectuais da educação que defendem a escola democrática. O objetivo concentrou-se em investigar seu projeto pedagógico, sobretudo o que ele anunciava como fundamentos, aquilo que de fato foi realizado e como ele se explicitou no processo de formação dos alunos nas séries finais do ensino fundamental – especialmente na 7ª série. A coleta de dados foi realizada entre 2005 e 2008 por meio de entrevistas informais, análise do plano escolar e de outros documentos da escola, além da observação sistemática de aulas e de reuniões. A análise dos dados foi construída na interlocução das informações com os estudos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), e de Vygotsky (1987, 1989), autores que consideram as relações sociais e a produção cultural como estruturantes na formação humana. Nesse sentido, na formação escolar, o papel do conhecimento advindo do

conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, assim como o papel dos relacionamentos entre o aluno e seus professores e entre o aluno e os grupos de alunos são de extrema relevância.

PALAVRAS-CHAVE: escola pública; projeto inovador; Henri Wallon.

ABSTRACT: This work is the result of a research carried out in a school in the city of São Paulo that ended up becoming a reference not only for the public network, but also for some education intellectuals who defend the democratic school. The objective was to investigate his pedagogical project, especially what he announced as fundamentals, what was actually accomplished and how it was explained in the process of training students in the final grades of Elementary School - especially in 7th grade. Data collection was carried out between 2005 and 2008 through informal interviews, analysis of the school plan and other school documents, as well as systematic observation of classes and meetings. The analysis of the data was constructed in the interlocution of the information with the studies of Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), and of Vygotsky (1987, 1989), authors who consider social relations and cultural production as structuring in human formation. In this sense, in school education, the role of knowledge arising from the content of the different areas

of knowledge, as well as the role of the relationships between the student and his teachers and between the student and the student groups are extremely relevant.

KEYWORDS: public school; innovative Project; Henri Wallon.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se do desdobramento de uma pesquisa realizada em uma escola do município de São Paulo que acabou se tornando referência não apenas para a rede pública, como também para alguns intelectuais da educação que defendem a escola democrática. O objetivo concentrou-se em investigar seu projeto pedagógico, sobretudo o que ele anunciava como fundamentos, aquilo que de fato foi realizado e como ele se explicitou no processo de formação dos alunos nas séries finais do ensino fundamental – especialmente na 7^a série. A coleta de dados foi realizada entre 2005 e 2008 por meio de entrevistas informais, análise do plano escolar e de outros documentos da escola, além da observação sistemática de aulas e de reuniões. A análise dos dados foi construída na interlocução das informações com os estudos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), e de Vygotsky (1987, 1989), autores que consideram as relações sociais e a produção cultural como estruturantes na formação humana. Nesse sentido, na formação escolar, o papel do conhecimento advindo do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, assim como o papel dos relacionamentos entre o aluno e seus professores e entre o aluno e os grupos de alunos são de extrema relevância.

Inicialmente são apresentados dados a respeito do projeto pedagógico da escola, objeto deste estudo e, em seguida, o referencial teórico é apresentado, possibilitando discutir e analisar os resultados obtidos.

2 | APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O Projeto Pedagógico da escola investigada revelava importantes transformações na atividade pedagógica fundamentada por uma nova organização do currículo escolar.

Foram extintas três classes de cada série, dividindo o total dos alunos em 21 grupos com cinco componentes cada (São Paulo, 2005, p. 9 item b). Para tanto, três salas de aula tornaram-se uma só, depois de derrubadas as paredes que as separavam, abrigando, assim, 105 alunos em um grande salão, orientados pelo menos por três professores que, embora especialistas em áreas específicas de conhecimento, passaram a ser polivalentes.

Privilegiando o trabalho de pesquisa, a aula expositiva deixou de ser a atividade preferencial de transmissão e aquisição de saber, devendo ser um recurso disponível em momentos nos quais os educadores julgassem necessários (p. 8 item a).

O trabalho de pesquisa dos alunos passou a ser norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, construídos e organizados por um voluntário, que mais tarde foi contratado como assessor curricular da escola, e era apoiado em livros didáticos (p. 9 item b).

Era pretensão do Projeto oferecer, além da formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético. Assim, os envolvidos na atividade escolar deveriam esforçar-se para viabilizar, segundo os critérios do Conselho Pedagógico, a permanente presença na escola de arte-educadores, seja empenhando-se em incluí-los no quadro funcional estável, seja buscando recursos que possibilitassem a manutenção de um contrato autônomo. Assim o currículo, bastante flexível, também era contemplado com oficinas como capoeira, dança, teatro, música e artes plásticas (p.9 item e).

Pequenos grupos formados entre 15 e 20 alunos eram acompanhados mais de perto por um professor-tutor que deveria orientá-los, avaliar seus trabalhos, promover a auto-avaliação e possibilitar a discussão de dificuldades. Os grupos de tutoria encontravam-se uma vez por semana, durante todo o período escolar (p. 9 item d).

O Projeto previa, ainda, que a informática deveria, sempre que possível, integrar o trabalho diário de pesquisa (p. 9, item f).

Com relação ao trabalho do professor o Projeto destacava também que se opunha ao “professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos”, exigindo-lhe uma atividade compartilhada (três ou mais professores permaneciam em uma grande sala com cerca de 105 alunos, reunidos em pequenos grupos de cinco componentes cada, resolvendo os chamados Roteiros de pesquisa) além de uma formação diversificada e múltipla que incentivasse a transversalidade curricular (não deixou claro como esse educador receberia tal formação) deixando que a aula expositiva desse “lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto ao melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução de dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares”, descentralizando o papel do professor como detentor absoluto do saber para um papel de colaborador e orientador (São Paulo, 2005, p.5 item f).

Afirmava-se o reconhecimento do papel de educadores a todos os trabalhadores da escola, no âmbito de suas funções específicas, em prejuízo da visão de que só ao professor caberia o papel de ensinar e ao aluno o de aprender (p.4 item c). Nessa escola, portanto, além dos professores, outros profissionais e voluntários eram considerados educadores: permaneciam em sala com os alunos, auxiliando-os com dúvidas em suas lições embora não fossem especialistas daquele componente curricular, corrigiam cadernos, avaliavam alunos; alguns chegaram a ministrar oficinas de curto prazo incluídas dentro do currículo.

Segundo anunciava o documento sem traduzir em detalhes, o trabalho cotidiano deveria privilegiar “o respeito às diferenças e ao ritmo de cada aluno, com a certeza de que toda criança é capaz de aprender” (p.6 item g); “a compreensão de que a aprendizagem significativa é também conhecimento e desenvolvimento pessoal” (item

h); enfatizava “ações sempre claras e coerentes, favorecendo canais de diálogo em detrimento de atitudes autoritárias e arrogantes” (item i).

Vale destacar algo peculiar previsto e colocado em prática nesse Projeto: o apoio e participação de pais e comunidade na vida escolar deveriam ser incentivados, bem como o trabalho voluntário e o apoio institucional e financeiro (p.4, item d).

Em resumo: conforme o Projeto da escola, a formação dos alunos tinha como objetivo central a busca pela autonomia e, para tanto, a proposta pedagógica contava com uma nova organização curricular, um novo papel do professor e com a crescente participação de pais, voluntários e instituições na vida da escola.

3 | A FORMAÇÃO HUMANA: UMA SOCIALIZAÇÃO QUE INDIVIDUALIZA

De acordo com os estudos psicogenéticos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), a formação humana ocorre entre dois pólos, entre duas condições: as necessidades do organismo - condições biológicas e de maturação do sistema nervoso - e as exigências sociais às quais a pessoa deve se adaptar. O autor dedica sua obra à compreensão da gênese do psiquismo, centralizando sua teoria do desenvolvimento humano na relação entre a criança e o seu meio. Para ele é impossível pensar na vida psíquica senão sob a forma das relações recíprocas entre o biológico e o social, ambos indissociáveis e complementares, desde o nascimento humano.

Wallon compreende o desenvolvimento do psiquismo como um processo de socialização convergente para a individuação, que tem como fundamento as relações do homem com as pessoas, com os materiais e com as técnicas próprias de sua sociedade. Nesse sentido, a formação humana é alicerçada nessas relações e na capacidade que o homem possui de agir sobre a natureza.

Nessa abordagem, o ser humano não é explicado apenas por sua fisiologia, mas tendo como complemento indispensável a sociedade em que vive, com todos os elementos materiais, técnicos e humanos que a compõem. Sob tal perspectiva, a produção cultural desenvolvida pela humanidade é considerada como o limite imposto ao desenvolvimento do psiquismo:

“...nossos conhecimentos, progredindo e transformando-se são, em cada época, o testemunho das leis e das estruturas que nossas técnicas nos permitem descobrir e pôr em jogo na natureza”. (Wallon, 1979, p. 124).

O meio social é avaliado por Wallon como constituinte da pessoa. O organismo é considerado um sistema aberto, inacabado e dependente do outro - do social - para sua formação e desenvolvimento, seja diretamente pela relação interpessoal, ou indiretamente por meio do contato com o meio físico e com a produção cultural. Assim, é fundamental para a formação da pessoa o que lhe é disposto socialmente, isto é,

suas relações reais com o mundo, que não dependem dela nem de sua consciência, mas de relações concretas e sociais.

É importante destacar que Wallon não sobrepõe o meio social ao biológico. É certo que o organismo humano possui uma lógica biológica organizada, com uma evolução prescrita pelos genes e relacionado com um calendário maturativo. Este calendário prevê funções naturais que aparecem, cada qual na sua própria hora, controladas por processos neurológicos e hormonais e abertas às influências do ambiente. Tal abertura não é ilimitada – como muitos erroneamente entendem - ocorrendo dentro de certa margem preestabelecida pela herança particular que cada um recebe de seus genitores. No entanto, é essa abertura que, definitivamente, nos diferencia dos outros animais; é o que permite nossa humanização; permite localizar um ser humano num tempo e num espaço social; é a abertura às funções de adaptação social, que necessitam de material para torná-las eficazes. Esse material abarca a sociedade e tudo o que ela produz - em outros termos - é a cultura. Um forte exemplo é o da linguagem. A criança fala a língua usada à sua volta. Não pode fazê-lo até que esteja preparada biologicamente. Por outro lado, sua fala e pensamento só evoluem em contato com o meio em que vive; privada deste, essa função se tornaria frustrada. O meio lhe fornece material para que sua linguagem e seu pensamento evoluam.

O entendimento de Wallon acerca do desenvolvimento humano não é fragmentado em corpo/ mente, espírito/ matéria, consciente/ inconsciente. Ele possui uma visão dialética do desenvolvimento entendendo, entre muitos aspectos, que fatores orgânicos e psíquicos relacionam-se mutuamente, sendo, um, condição para a existência do outro. O autor chega a afirmar que qualquer manifestação perceptiva ou mental repercute no organismo deixando nele sua marca, pois “não há acção, mesmo abstracta, que seja estranha às reacções corporais” (Wallon, 1968, p.101). Além do mais, as circunstâncias em que esse organismo se encontra, as relações com seu meio, principalmente o meio humano, também são condições para seu desenvolvimento. Assim, corpo, pensamentos e emoções, integram-se mutuamente, fazendo parte de um mesmo ser que se desenvolve tendo como fundamento as relações que trava com seu ambiente: um meio de pessoas e de coisas, historicamente determinado.

Ao estudar a pessoa contextualizada, Wallon entendeu que, dependendo das disponibilidades da idade, um tipo particular de interação é estabelecido entre a criança e seu meio, pois é deste que são retirados os recursos para seu desenvolvimento. Dentre suas possibilidades e necessidades, a criança escolhe onde aplicar sua conduta: sobre os aspectos físicos do ambiente ou sobre as pessoas a sua volta que, juntamente com os conhecimentos próprios de cada cultura, formam o contexto de sua ação. Nesse sentido, Wallon identificou que a vida psíquica se desenvolve em etapas claramente diferenciadas, numa ordem de sucessão importantíssima, com necessidades e interesses que lhes garantem coerência e unidade. A duração de cada fase e as idades em que ocorrem são referências relativas, que dependem de características pessoais e de condições de existência. Cada etapa do desenvolvimento

humano, que o autor denomina estágio, se estabelece por um equilíbrio entre a criança e o meio, que é rompido por alguma novidade e reconstruído não por acréscimo, mas por reorganização.

Pensando no foco da pesquisa realizada - a formação do jovem de uma 7ª série em uma escola pública - temos que ter clareza de que se trata de um ser constituído pelas dimensões físicas, emocionais e cognitivas que fundamentalmente necessita relacionar-se com os colegas, com os professores, com o conhecimento advindo das diferentes áreas do saber, pois estes constituem seu alimento, o que lhe possibilita tornar-se membro de sua cultura, humanizar-se, individualizar-se. Essa necessidade, como argumenta Wallon (1941), está inscrita na espécie humana. O que orienta o desenvolvimento é sua extrema dependência do meio social. Na ausência do outro o homem perece, só pode se reconhecer como pessoa vivendo e convivendo com outras pessoas.

Sob essa perspectiva, uma educação comprometida com a formação dos alunos deve ter em sua centralidade o ser humano e suas necessidades, para a promoção da individuação. Permitindo que o jovem apreenda a realidade com maior objetividade, distanciando-se das situações às quais se mistura e se confunde, tomando maior consciência de si e do mundo, dissociando o que é seu e o que depende de influências externas. Para tanto, é preciso um poder de diferenciação, crítica e análise só alcançadas com a evolução intelectual. O foco deste estudo é saber como a escola pode promover a evolução intelectual de seus alunos e a objetivação de sua consciência. Segundo Wallon a consciência não emerge sozinha, mas em conjunto com o “outro”, isto é, por meio das relações sociais que permitem o processo de objetivação do “eu” enquanto promove a submersão do “outro”. O “eu” não se constitui de uma vez, mas de acordo com a idade, com o calendário maturativo, com as disposições individuais e com as circunstâncias. A consciência tende à individualização e a pessoa passa a perceber o mundo e a si mesma com maior objetividade.

Na 7ª série, os alunos se encontram por volta dos onze e doze anos, ocasião em que a tranqüilidade afetiva dominante na fase anterior, é rompida por uma necessidade de reestruturar a personalidade, acompanhada por modificações corporais e hormonais. A predominância afetiva desloca o foco de interesses do mundo objetivo para o “eu” interior, em um lento processo marcado por questões de ordem pessoal e existencial. O jovem passa a experimentar uma ambivalência de sentimentos:

...timidez e arrogância, vaidade e gozo dos outros alternam e muitas vezes combinam-se. O mais absoluto egoísmo e o sacrifício pessoal andam a par; só as circunstâncias parecem por vezes decidir qual dos dois prevalecerá. Muitas vezes o sujeito espanta-se perante si próprio e sente a preocupação de já não se conhecer. Encontra-se deslocado da sua própria pessoa ou então é no seu passado que ele já não sabe reconhecer-se. ...Assim podem ainda alternar e combinar-se o espírito da dúvida e o de construção, de invenção, de descoberta, de aventura e de criação (Wallon, 1973, 139).

Nessa fase a capacidade de representação amplia-se consideravelmente e o jovem interessa-se pelo desconhecido e pelo novo; os exercícios de sua imaginação conduzirão a progressos intelectuais, maior conhecimento de si e do mundo, reflexões sobre a vida e o valor daquilo que o cerca. As amizades deixam de ser baseadas em cumplicidades e rivalidades das tarefas, para se justificarem pela afinidade ou repulsa moral, valorizando mais a intimidade do ser do que, efetivamente, as colaborações e os conflitos. Assim como nas anteriores, essa nova fase vai se refletir em todo campo psíquico.

Um educador atento aos seus alunos, às suas necessidades, seus conflitos pessoais e suas possibilidades, pode organizar suas ações de modo promover a formação dos jovens direcionada para um grau cada vez mais elevado de diferenciação e clareza entre a fronteira do “eu” e do “outro” e maior capacidade de entendimento objetivo da complexidade do real. A relevância do papel docente é destacada nesse sentido.

4 | O CONHECIMENTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

Os estudos de Vygotsky (1987; 1989) aprofundam ainda mais a questão da relevância do conhecimento escolar e do papel do professor ao analisar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. A importância do conhecimento escolar reside na relação que trava no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conteúdo das disciplinas - e seus conceitos científicos - desperta processos internos só tornados possíveis de operar quando o jovem interage com as pessoas à sua volta: um professor ou um colega mais capaz. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se aquisições pessoais e independentes.

Para compreender as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky trabalha com dois conceitos: um é o nível de desenvolvimento real, que revela as funções já adquiridas pelo estudante, possibilitando a resolução de problemas sozinho e independente dos outros, demonstrando ciclos de desenvolvimento já completados ou funções que já se desenvolveram.

O outro conceito é o de nível de desenvolvimento proximal ou potencial, revelado quando um aluno, incapaz de solucionar um problema sozinho, consegue fazê-lo após o professor ou um colega mais capaz fornecer-lhe algumas pistas, solucionar uma questão parecida, ou mesmo iniciar a solução e o jovem consiga completá-la. Esse nível revela funções que estão presentes em estado embrionário, prestes a serem desenvolvidas, ou seja, aquilo que é possível fazer no presente com assistência e que num futuro próximo será feito de modo independente.

O nível de desenvolvimento potencial possibilita a compreensão de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky,

1989, p. 99). Sob a orientação de um adulto ou em uma atividade coletiva as crianças são capazes de fazer muito mais do que fariam sozinhas, ainda que se restrinjam aos limites de seu grau de desenvolvimento.

Destaca-se, portanto, a relevância das relações sociais na aprendizagem, sobretudo do trabalho do professor e do conhecimento próprio de sua disciplina escolar.

Enquanto Henri Wallon nos ensina que a cultura nos constitui de modo imbricado em nosso desenvolvimento, Vygotsky aprofunda essa questão ao afirmar que a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares “influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”, provocando o desenvolvimento intencionalmente, contribuindo para a consciência e o domínio deliberado de si e do mundo.

Essa atividade com o conhecimento sistemático aprendido na escola coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de ocorrer por si sós; possibilita aos estudantes experiências que jamais seriam possíveis de serem vivenciadas por conta própria; provoca uma atitude consciente e deliberada diante do objeto a ser conhecido que só com a experiência pessoal não seria possível. É uma atividade decisiva para que a conscientização dos próprios processos mentais e do domínio de si se desenvolvam. É relevante sublinhar que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinado o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1987, p. 74).

Para que essas idéias fiquem mais claras, vejamos as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são assistemáticos, adquiridos pela experiência empírica cotidiana e operam com um nível de consciência¹ muito baixo, pois a atenção permanece ligada ao objeto ao qual o conceito se refere e não no pensamento sobre ele.

Os conceitos científicos, por outro lado, não podem ser aprendidos diretamente, mas dependem do ensino e da aprendizagem para serem absorvidos. Dependem de um sistema de inter-relações que promove um afastamento da realidade, assim, “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (Vygotsky, 1987, p. 79).

Um dos fundamentos da teoria de Vygotsky é o de que os conceitos espontâneos e os científicos, inicialmente afastados, evoluem de modo a se encontrarem, pois à medida que a criança adquire maior consciência e controle sobre os conceitos científicos, todos os conceitos formados anteriormente são reconstruídos na mesma direção. Enquanto os conceitos espontâneos são adquiridos na vida cotidiana sob baixa consciência, o desenvolvimento dos conceitos científicos começa por sua definição verbal e com sua aplicação em experiências provocadas, não espontâneas,

¹ Vygotsky usa o termo consciência para indicar a percepção da atividade mental, no sentido da consciência, de estar consciente. E inconsciência no sentido inverso, de não se dar conta, de falta de reflexão deliberada.

em um processo consciente e deliberado desde o início. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento de seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto” (Vygotsky, 1987,p.93). Nesse processo, o desenvolvimento dos conceitos científicos envolve sempre uma atitude mediada em relação ao objeto, ultrapassando, assim, o desenvolvimento de conceitos espontâneos.

De acordo com esta abordagem é esperado que na relação entre um professor e seus alunos o docente explique, dê informações, exemplifique, questione, corrija, faça o aluno explicar, escrever, debater, de modo que os conceitos sejam formados em colaboração com o professor e com os colegas, até que o estudante seja capaz de operá-los sozinho.

A aprendizagem de conceitos provoca o desenvolvimento de operações intelectuais ligadas a abstrações e generalizações - comparações, julgamentos, conclusões - que passam para um nível mais elevado à medida que novos conceitos são aprendidos. Por exemplo, conceitos algébricos são abstrações de números, não de objetos, que elevam o pensamento a níveis mais complexos, transformando o significado de conceitos inferiores. “O pensamento de um nível mais elevado é regido pelas relações de generalidade entre conceitos - um sistema de relações ausente da percepção e da memória” (Vygotsky, 1987, p.99) ligados à vida prática e ao imediatismo. Dessa forma, “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento“ (p.100).

No caso da aprendizagem da escrita é exigido do aluno um afastamento da situação real e um trabalho consciente, que requer a explicação plena de uma situação para que se torne inteligível. As funções psicológicas sobre as quais esse aprendizado se sustenta ainda nem começaram a se desenvolver quando seu ensino tem início, mas vão sendo desenvolvidas à medida que a escrita é solicitada: ação analítica, seqüência lógica para encadeamento de idéias, entre outras. Assim, o desenvolvimento progride mais lentamente atrás do aprendizado. Cada conteúdo tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, numa relação que varia à medida que ela avança de um estágio a outro. Sendo assim, orientar o conhecimento escolar para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz se pensarmos no desenvolvimento global da criança. O aprendizado apropriado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento provocando-o e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para sua aquisição. O mesmo vale para as demais disciplinas escolares.

A língua materna é dominada pela criança de modo inconsciente e o aprendizado da escrita e da gramática possibilita o desenvolvimento da língua falada em um nível mais complexo. O desenvolvimento intelectual não é compartimentado, mas faz parte de um processo único em que “as principais funções psíquicas envolvidas no estudo

de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares“ (Vygotsky, 1987, p.88).

A aprendizagem que caminha à frente do desenvolvimento serve-lhe de guia e deve recair principalmente sobre as funções que estão em desenvolvimento. Assim, na organização de uma proposta curricular é necessário conhecer o limiar mínimo, aquilo que o aluno já é capaz de fazer, seu desenvolvimento real, mas também deve-se considerar o limiar superior, seu desenvolvimento potencial, orientando a aprendizagem para o futuro, não para o que já passou.

5 | TECENDO ANÁLISES

Os Roteiros de pesquisa como proposta curricular da escola são, nas palavras de sua diretora em uma das reuniões, a “possibilidade de estudo sem professor”. Sua fala se refere ao papel desempenhado pelos roteiros de estudo. De posse deles, cada aluno já sabe o trabalho que o espera. Nele constam o livro didático e a página em que devem buscar suas respostas.

Esse trabalho esvazia o papel do docente. Dirige a aprendizagem da criança para o que ela é capaz de fazer sozinha, sem provocação, perdendo oportunidades que jamais voltarão para absorver conceitos e provocar processos internos que mudariam o curso de seu próprio desenvolvimento. A intervenção do professor define rumos de desenvolvimento em seus alunos, promove o distanciamento da realidade e o desencadeamento de processos psicológicos que jamais seriam desenvolvidos por si só.

Cada matéria escolar possui um período de maior influência na vida dos alunos, que se tornam mais receptivos a ela. Nessas ocasiões a influência que antes ou depois desse período teria um efeito reduzido, pode ser decisiva no curso do desenvolvimento dos estudantes. Nesses períodos, portanto, o papel do professor e do conteúdo escolar é decisivo e comprovam “a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado” (Vygotsky, 1987, p.90).

No entanto, como os professores podem ficar atentos à receptividade de determinado conteúdo se não possui domínio sobre sua ação, que está atrelada aos Roteiros? Como os alunos podem demonstrar seus interesses se suas atividades também estão limitadas à resolução de atividades nos Roteiros? Como uma escola pode prever que os alunos prescindam de um professor?

Sem entrar no mérito de uma boa ou má formação, é esperado que um professor possua um conhecimento profissional e específico para o ensino de determinada área do conhecimento na qual se licenciou. No entanto, ao considerar em sua ação educativa que todos os adultos, independente de sua formação, tenham competência

para ensinar os alunos, a escola retira do professor a soberania sobre sua profissão, desmoralizando-o. Priva os alunos de experiências no processo de domínio consciente dos conteúdos e, portanto, de sua formação plena.

Quantas coisas os jovens da 7ª série da escola em estudo poderiam fazer, quantas relações poderiam ser despertadas no interior de cada um favorecendo sua formação? Essa oportunidade única é perdida na medida em que não são provocados por um adulto. Ao contrário do que nos ensina Vygotsky, para esses alunos é como se o aprendizado corresse atrás do desenvolvimento. Fazem aquilo que já são capazes de fazer, sem o mínimo de provocação, de intencionalidade. As explicações do professor limitam-se à resolução de tarefas de modo mais simples possível. O domínio de um conteúdo poderia fornecer as bases para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento dos alunos para que a aprendizagem fosse convertida em desenvolvimento - análises, comparações, julgamentos, formulação de hipóteses, deduções, conclusões - mas infelizmente a aprendizagem desses alunos fica restrita à resolução dos itens de seus Roteiros de estudo.

Uma aprendizagem baseada na superficialidade dos conceitos suprime o desenvolvimento do pensamento abstrato, impede o distanciamento do concreto que é necessário e inevitável como meio, mas não como fim em si mesmo. A escola desperdiça a oportunidade de oferecer aos alunos uma aprendizagem e um conhecimento do mundo eficaz, promotor de formação humana em um processo que caminhe para maior objetivação do mundo e de si mesmo. Promove mais uma educação para a adaptação e para o imediatismo, deixando os alunos aquém de suas possibilidades e “impedidos de esclarecimento” (no sentido usado por Adorno (1972) em suas críticas à sociedade capitalista, pela promoção de uma formação em que o conhecimento permanece exterior ao indivíduo, impedindo sua individuação e, portanto, impedindo seu esclarecimento, favorecendo um processo que ele chama de *pseudoformação*).

Um professor atento ao que seus alunos já sabem e atento ao que os alunos podem vir a saber com sua ajuda poderia organizar o conteúdo e a forma como trabalhá-lo decidindo, por exemplo, se por meio de aulas expositivas, por discussões em grupos, trabalhos individuais ou em duplas, organizando suas ações de acordo com as necessidades de sua turma. Mas este pensamento pressupõe que o professor tenha autonomia sobre seu trabalho empenhado em promover a formação de seus alunos.

A realidade da escola em questão evidencia uma proposta curricular elaborada e centralizada nas mãos de um assessor curricular sem formação específica para atuar como tal, que consegue manipular as relações de aprendizagem dos alunos a ponto de tirar do professor o domínio sobre seu trabalho. Este não planeja mais suas aulas nem as organiza na relação com seus alunos. Sua proposta curricular rejeita toda a teoria que temos sobre uma educação comprometida com a formação humana ao retirar da aprendizagem as relações sociais que são seu fundamento. Na maneira como é apresentada essa proposta não aproveita o agrupamento dos alunos, as

discussões que poderiam travar em torno de um tema do conhecimento, os trabalhos que poderiam desenvolver uns com a ajuda dos outros, nem a relação entre professor e aluno, que é também rejeitada. O docente é impedido de compreender o curso de desenvolvimento de seus alunos, pois não pode ficar atento às suas necessidades e possibilidades. Sua atenção volta-se apenas para a solução de dúvidas superficiais, sem fundamentação, relativas à resolução de tarefas dos roteiros.

Um fato interessante é que na oficina de Matemática o professor era muito mais solicitado pelos alunos do que nas demais atividades com o uso dos Roteiros. Uma possível hipótese é a de que para solucionar os exercícios os alunos deveriam recorrer a conceitos ainda não dominados, não bastando a mera cópia do livro. Assim, a professora mostrava-se necessária. Ela dava explicações individuais aos alunos e estes, ainda que poucos, resolviam os exercícios. Esse fato sinaliza que o Projeto, entre tantos aspectos positivos e interessantes, possui alguns, relacionados ao currículo, mal aproveitados.

O atendimento individual aos alunos poderia ser uma ação produtiva se não fosse a única possibilidade de relação entre professor e alunos e entre estes e o conhecimento. O idealizador dos Roteiros não conseguiu apagar a figura do mestre de Matemática, não foi capaz de “desconstruir” a disciplina pulverizando-a nos diferentes eixos temáticos, como fez com Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História. Ela se manteve em sua seqüência tradicional.

As disciplinas escolares são importantes instrumentos que a sociedade dispõe para a apropriação da cultura. Os conceitos científicos deveriam ser o produto do aprendizado escolar, no entanto, o único produto exigido pela escola é a resolução dos Roteiros. Os alunos não produzem mais do que isso.

Se o aprendizado pressupõe uma natureza social específica pode-se questionar o aprendizado de conceitos científicos nessa escola, uma vez que as relações específicas de conhecimento não são promovidas. Não é possível afirmar que os Roteiros de estudos consigam conduzir os alunos ao domínio de um conhecimento sistematizado. Eles são tarefas a serem cumpridas. A escola não conta com planejamento ou sistematização de conhecimento, portanto, não há possibilidade do conhecimento se adiantar ao desenvolvimento. O professor foi deposto e nada foi colocado em seu lugar.

E não se pode afirmar que devolver ao professor seu lugar seja a garantia de uma melhor formação aos alunos. Isso fica patente na oficina de Inglês, que permanece com os traços tradicionais de aprendizagem. Em realidade o foco da formação é que foi perdido. O Projeto conseguiu organizar a escola de modo bastante positivo diminuindo o número de alunos por oficina, mexendo nos espaços e no tempo escolar, mas tirou de sua centralidade o principal: os alunos e suas necessidades. Na centralidade desse Projeto está, sobretudo, o controle do comportamento dos professores para que não falem às aulas e dos alunos para que permaneçam na escola e sejam mantidos ocupados. Assim, devolver ao professor seu papel, sem ter como objetivo prioritário

os alunos e suas necessidades, de nada serve à formação.

A importância estrutural das relações sociais na formação dos jovens é revelada também nos agrupamentos humanos. Wallon (1975) entende que a convivência em grupos seja indispensável tanto para a aprendizagem social quanto para o desenvolvimento da personalidade e a consciência de si, pois exige de seus participantes dois processos complementares e antagônicos: a identificação com ele e assim, a sintonia de atividades com os objetivos do grupo, o espírito de coletividade, a introjeção de regras e, por outro lado, exige que nele seja tomado um lugar, um papel que diferencie a pessoa no grupo. Não é possível adquirir a objetivação de si e o conhecimento das próprias capacidades sem os grupos de referências. Suas exigências diminuem a subjetividade e obrigam o indivíduo a ajustar suas ações, a controlar-se, conscientizando-se de si mesmo como sujeito e como objeto. Por meio dos grupos que freqüenta a pessoa se socializa e se individualiza, aprende

a discernir as diferentes variedades de relações que a podem unir e eventualmente opô-la à sociedade. Estas têm um valor categorial em relação à sua pessoa, porque lhe permitem classificá-la segundo cada uma das suas actividades particulares. É um ordenamento íntimo da pessoa que os grupos realizam fazendo penetrar nela as diversas categorias de relações com os outros. Estas categorias são relativas simultaneamente a acção própria de cada um e ao ambiente social (Wallon, 1975, p.178).

Os alunos da 7ª série se encontram em uma fase do desenvolvimento cuja ações mais intensas pendem para as questões subjetivas de reconstrução da personalidade; eles se procuram ou se repudiam mais por afinidades do que por questões objetivas de conhecimento. No entanto, é nessa fase que sua capacidade reflexiva é extremamente produtiva por contar com maior poder de representação, interesse pelo novo e pelo desconhecido. Nesse sentido o critério para a constituição de grupos poderia ter bases intencionais ligadas à aprendizagem.

O agrupamento dos alunos é uma das peculiaridades do Projeto da escola. Nas oficinas com Roteiros de pesquisa o grupo nuclear formado por cinco alunos permanece junto, mas cada um resolve seu Roteiro sem interação com os demais. Os estudos de Vygotsky apontam os ganhos em qualidade formativa que poderiam ser oferecidos a um grupo de alunos se, orientados pelo professor, discutissem sobre um mesmo tema ou resolvessem tarefas em momentos de grupo e individualmente. A atuação do professor nesse sentido também ganharia importância se este se mantivesse atento aos grupos, intervindo quando necessário, ajudando a promover a inclusão, evitando segregações e mediando desavenças. No entanto, a justificativa para a constituição dos grupos nucleares não foi encontrada no Projeto pedagógico.

A escola parece mais tentar dissipar a formação dos grupos do que reuni-los. Em nenhuma ocasião é encontrada uma justificativa educacional para esses agrupamentos, a não ser diminuir o número de alunos por oficina. Assim, do ponto

de vista da formação dos alunos o agrupamento promovido pela escola não oferece grandes ganhos aparentes. Porém, o espírito de grupo emerge em diversas ocasiões: quando encobrem um companheiro que cabula aula ou emprestam cadernos para que a resolução dos Roteiros seja copiada, como na oficina de Escrita em que a professora era bastante exigente. Por outro lado as divergências também aparecem quando o grupo escapa do controle dos professores e se divide, cada um sentando-se à mesa com outro colega que não pertence ao seu grupo nuclear.

Pode-se inferir que é longe da sala de aula e das relações que poderiam se estabelecer em volta do conhecimento que a escola promove mais os agrupamentos. Nos subprojetos desenvolvidos fora do currículo o agrupamento dos estudantes é mais livre e são feitos em volta de um objetivo comum, assessorados por um adulto, o que é bastante salutar do ponto de vista formativo. Não se pode deixar de lado também a força dos grupos de adultos que a escola forma, seu grande diferencial, nas assembleias de pais, no Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, e no convívio com os alunos nas diversas atividades e festas que promove. A convivência com os adultos, sem dúvida, possui um grande valor formativo a essas crianças e jovens. A sobrevivência cultural é garantida por esses relacionamentos na transmissão de valores, crenças, idéias e afetos predominantes na sociedade. Wallon chega a afirmar que a criança sente uma atração poderosa pelos adultos, que lhe dão segurança para superar suas dificuldades e lhe servem de referência importantíssima para o conhecimento de si e de seu lugar no mundo. É, sobretudo, esse fato nos leva a refletir a respeito da função social da escola.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos que confirmaram uma das hipóteses levantadas na pesquisa: a relação com o conhecimento tornou-se empobrecida uma vez que a formação intelectual deixou de ser o centro do trabalho passando a ser uma das dimensões do Projeto.

As análises apontaram indicativos conclusivos de que a busca por novas alternativas ao trabalho escolar pode muitas vezes comprometer a formação dos alunos. A perda das fronteiras e a promoção da entrada da comunidade na escola ocorrem em detrimento da sua especificidade na formação dos alunos, num processo em que o professor é considerado uma peça chave a ser demovida.

A entrada da comunidade na escola, a ajuda de pais, amigos, parceiros, voluntários, sem dúvida, é um importante passo para a conquistada democracia com vistas à melhoria da escola em diferentes aspectos. No entanto, seu papel não deve ser perdido. A escola ainda é a única instituição social pela qual todos os seres humanos devem, obrigatoriamente, passar. Seu principal papel está relacionado à formação desse ser, por meio de conhecimentos e de experiências indisponíveis na

vida cotidiana, promovidos por professores que se formaram especificamente para essa finalidade.

Inegavelmente, escolas que apresentam um trabalho diferenciado devem servir de referência na área educacional, no entanto, há que se considerar uma análise mais profunda e crítica acerca do papel que desenvolvem na formação de seus alunos. Há que se considerar se estão cumprindo, de fato, sua função na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. 1972. Teoria de La Seudocultura. In: _____ **Filosofia y Superstición**. Madrid. Aliança Editorial, 1972.

SÃO PAULO, 2005. **Projeto Político Pedagógico** da EMPG.....(escola pesquisada).

SÃO PAULO, 2006. **Proposta de Gestão democrática**. EMPG.... (escola pesquisada).

VYGOTSKY, L.S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1989. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, Henri. 1968. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

_____. 1969. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto. **Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa: Editorial Notícias, p. 175-220.

_____. 1973. **Objetivos e Métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Notícias (coletânea), p. 131-140.

_____. 1975. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), p. 53-74.

_____. 1979. **Do ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes.

_____. 1986. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE,

M. J. e NADEL-BRULFERT, J. (orgs). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática. P.158-167.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

