

DIDÁTICA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA CICLADA

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

A escola pública brasileira tem sido foco de inúmeros debates em diferentes contextos e a busca pela instituição de políticas e práticas que consigam transformá-la em referência educativa tem alimentado a dúvida sobre a real competência dessas políticas e práticas no enfrentamento das questões que se entrelaçam no seu cotidiano. Este texto toma por base as pesquisas realizadas pelo GAME – FAE UFMG nestes últimos 15 anos e tem por objetivo discutir as experiências implementadas pelos sistemas e redes públicas de Educação nos municípios e estados brasileiros, que incentivadas, inclusive, pela LDBEN 9394/96, tentaram introduzir inovações, mudanças e até transformações radicais na estrutura escolar, em busca de processos mais inclusivos e democráticos de escolarização. No entanto, novas dificuldades surgiram provocando novos problemas no cotidiano da escola, dos docentes, dos estudantes e suas famílias. Nesse sentido, discutiremos as dimensões da organização do ensino, no contexto da escola ciclada, levantando os principais aspectos que alteram o eixo lógico da relação pedagógica. Dentre esses aspectos, analisamos o lugar dos conteúdos escolares, considerados em suas diferentes perspectivas – cognitiva, afetiva, comportamental – que deslocados, nessa nova organização, para a relação dos sujeitos escolares com esses conhecimentos procura atingir a sua capacidade de significação e de apropriação para a vida. Discutimos, também, as dificuldades destes processos, seus equívocos e consequências, assim como os reflexos dessa proposta para a significação dos processos de avaliação e seus conflitos com as avaliações externas.

Palavras-chave: Didática. Projeto Político Pedagógico. Escola ciclada. Currículo. Avaliação.

Embora passados mais de 15 anos da LDBEN 9394/96 e da discussão intensa sobre os processos de redemocratização da educação brasileira e com eles a implementação das primeiras propostas de alteração da organização da escola, as polêmicas, contradições, equívocos e dificuldades referentes ao fracasso escolar e à universalização da escola continuam quase as mesmas. Nesses contextos, quem perde são os estudantes em processos de escolarização, as equipes docentes, os gestores da educação do país diretamente envolvidos com os problemas e toda nação brasileira que, pensando em seu futuro, espera ansiosamente pela oferta pública de uma educação de qualidade.

Propostas ousadas pretendendo alterar radicalmente os eixos da organização escolar foram implementadas nos anos 90 do século passado e muita esperança foi depositada nesses investimentos. Citamos, especialmente, o caso da Escola Plural em Belo Horizonte, da Escola Cidadã em Porto Alegre, da Escola Candanga no Distrito Federal e outros projetos, que se espelhando nestes programas, foram sendo criados pelo Brasil afora. No entanto, aos poucos, os princípios de cada uma dessas propostas foram sendo esquecidos. O cotidiano das práticas escolares retornou aos esquemas convencionais, traduzindo uma tradição milenar incorporadas nas roupagens eternas de uma relação pedagógica escolar baseada na ideologia do dom e do mérito.

Somando-se à organização seriada e aos ciclos, uma nova polêmica se fez presente na mídia em março de 2012 em Minas Gerais. É a questão das turmas multiseriadas no ensino fundamental, denominadas de unificadas pelos gestores. Mesmo sabendo que esse tipo de organização sempre ocorreu em diversas escolas pelo Brasil, a discussão começou a girar em torno do que levaria a Secretaria de Estado da Educação permitir e incentivar uma organização de turmas com estudantes em diferentes anos de escolarização, isto é, turmas com alunos de 6º, 7º e 8º. Anos reunidos, por exemplo. A polêmica estabelecida, explicita argumentos a favor ou contra a decisão situando questões relativas ao desrespeito aos padrões mínimos de qualidade no ensino, a necessidade de diminuição de gastos públicos pela Secretaria de Estado da Educação e, até, argumentos que, equivocadamente, chamam para si a lembrança da LDBEN de 1996, como se ela interferisse em critérios de enturmação de estudantes nas escolas. As opiniões são diferentes e a mídia se aproveita do problema. Alguns educadores relatam um conjunto de dificuldades, desde aquelas de cunho operacional, relacionadas à gestão da sala de aula pelo professor, outros mais inflamados, estimulados pelo sindicato dos profissionais, apelam para o desgaste físico e mental do professor em ambientes

diversos e outros chamam a atenção para as questões políticas relativas à economia dos gastos públicos com a articulação de menor número de turmas na escola. Os pais reclamam envolvidos pelo confronto e os estudantes, percebendo a situação, se aproveitam para também apontarem suas próprias dificuldades. Retornamos ao velho problema – como organizar o ensino e a sala de aula, turmas homogêneas ou heterogêneas, que conteúdos privilegiar, como motivar os processos de aprendizagem, como avaliar e monitorar a aprendizagem, o que fazer com desempenhos tão diferenciados?

Assistimos a esse filme nos tempos de implementação das propostas de organização dos ciclos (Dalben, 1998, 2000 a,b,c) e as reclamações eram as mesmas. As pesquisas indicaram dificuldades de entendimento de uma proposta pedagógica que se apóia, prioritariamente em competências e habilidades escolares e não em programas e em listagem de conteúdos a serem transmitidos ano a ano; dificuldades de manejo de classe e de interação com crianças e jovens de diferentes idades e dificuldades de uso de diferentes procedimentos didáticos para a organização de uma turma com estudantes com níveis de competência e idades variadas.

Pesquisas realizadas indicaram avanços em diferentes pontos da discussão, mas não foram suficientes para discutir e apontar caminhos para os sérios problemas da escolarização na Educação Básica no país. Agora, novas questões estão presentes no cenário e podemos construir outras perguntas em torno dessas anteriormente apresentadas, situadas no âmbito das políticas públicas em educação como: A Escola Pública está conseguindo garantir os seus princípios fundamentais de inclusão social e direito à educação de qualidade? Os processos de avaliação têm permitido aos professores construir processos de ensino mais efetivos? Os gestores e a comunidade escolar têm conseguido motivar os alunos, estimulá-los e conter atos de indisciplina?

Por outro lado, outras questões são formuladas quando os professores questionam a pressão que atualmente existe sobre o desempenho das escolas nas avaliações externas e se sentem acusados pelas mazelas dos sistemas: Qual a defasagem existente entre o que a escola ensina e o que ela deveria ensinar? O que vem sendo ensinado corresponde às demandas sociais, às necessidades para o exercício da cidadania? É fundamental avaliar o que as escolas estão fazendo ou avaliar o que elas deveriam fazer porque a sociedade necessita? O projeto atual de Escola de Educação Básica tem valor de sobrevivência nessa sociedade da informação e da comunicação, banhada de novas tecnologias criadas a todo instante?

Então, qual é basicamente o problema que paira no conjunto das questões e que tanto dificulta a prática pedagógica de nossos educadores?

O desafio da qualidade da oferta pública de educação básica

O contexto da economia mundial tem sido a tônica das necessidades de mudança nas relações de trabalho provocadas pelas novas tecnologias e têm se transformado em questões orientadoras das metas e investimentos a serem trilhadas pelas políticas públicas em educação. No entanto, estas questões não são tão claras assim para quem vive o dia a dia de uma escola. Os problemas vividos pelos professores são inúmeros e circunscrevem-se em torno de outras questões mais diretas e emergenciais como: a dificuldade de alfabetizar todas as crianças, as altas taxas de abandono e infrequência à escola, as dificuldades de motivação para a aprendizagem, especialmente com alguns grupos de estudantes, as limitações sócio culturais dos alunos e suas famílias acarretadas pelas condições de vida, a materialidade precária de algumas redes de ensino, a presença da droga nas escolas e as situações de violência e instabilidade emocional acarretadas por estas questões e outras.

Ao lado disso tudo, a situação se agrava porque mesmo diante desses problemas do cotidiano, existem cobranças relativas ao desempenho das escolas nos processos de regulação e avaliação dos sistemas, criando impasses e problemas na relação entre escolas e os órgãos centrais de decisão das políticas. As dificuldades são de naturezas e âmbitos diversos, mas todas giram em torno de uma questão fundamental – a busca da qualidade da oferta pública em educação e as condições para que seja realizada plenamente.

Ser educador, hoje, não é uma tarefa fácil! Convivemos com a diferença social, com a diversidade de interesses e objetivos dos jovens advindos de famílias bastante diferentes que têm pouco tempo para seus filhos em razão do ritmo de vida intenso, vivendo em ambientes de vulnerabilidade social com a presença da violência doméstica e urbana. Por outro lado, paradoxalmente, estamos diante de uma infinidade de oportunidades de consumo e de conhecimento. Assim, contradições de toda ordem fazem parte do cenário vivido por um educador na escola e que definem como elementos educativos a necessidade de formar para a diferença, a contradição, o contraste, a agilidade, a organização possível, a síntese provisória, o inusitado e o inesperado.

Ora, aquela escola estável, pautada em práticas curriculares previamente definidas, muito bem estruturadas e organizadas sequencialmente, mescladas por princípios de avaliação classificatórios orientadores da gestão, não conseguem mais sustentar as práticas e as necessidades de formação do jovem na atualidade. As disciplinas escolares não conseguem dar respostas à formação dos futuros quadros profissionais e as universidades procuram organizar novos cursos diferentes dos tradicionais para darem vazão aos interesses de mercado. Precisamos reconhecer que os tempos realmente são outros.

O maior paradoxo situa-se no fato de que, embora a cada dia consigamos derrubar as fronteiras do acesso ao conhecimento de maneira direta e informal, mais do que nunca, a necessidade de universalização da escola como um espaço de direito, de exercício de cidadania e de formação para a leitura crítica do mundo e dos conhecimentos acessíveis torna-se prioridade para enfrentar as novas relações de trabalho que o mercado exige. E, contrariamente ao que muitos podem dizer, a importância da escola na formação do cidadão se afirma não mais com a função primeira de transmissora de informações e conhecimentos, mas pelas possibilidades intrínsecas da relação pedagógica que consegue construir refletidas na qualidade de seu trabalho, expressas nas funções maiores de **educar** para a compreensão da realidade social e de **cuidar** para o estabelecimento de relações sociais civilizadas.

Ora, ao se afirmar a importância da relação pedagógica na formação dos sujeitos, retoma-se a importância da discussão dos temas deste simpósio, pela importância da centralidade dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, como um instrumento central na definição dos eixos da organização escolar. Eixos capazes de direcionar as práticas de sala de aula construídas pelas necessidades específicas evidenciadas e demandadas pela comunidade escolar.

A organização por ciclos ou por séries seria uma solução?

A organização do trabalho escolar é um fator determinante das relações sociais estabelecidas entre professores, alunos, conteúdos escolares e a comunidade. Estamos chamando aqui de organização do trabalho escolar as condições objetivas que conferem ordem, direcionam e fazem acontecer a práxis escolar. Essa organização define a forma de relação dos sujeitos com o seu objeto de trabalho e, conseqüentemente, dos sujeitos entre si. Segundo Enguita (1989, p. 187) a organização escolar desenvolve, por meio de

suas práticas, os diversos traços de personalidade necessários à participação de seus integrantes conforme seus próprios moldes. Para o autor, esses traços de personalidade acabam por realimentar a própria existência e a permanência da escola como instituição social e, ao mesmo tempo, a própria sociedade que a criou. Isso porque a prática pedagógica escolar contribui não só para a transmissão de um saber objetivo definido no corpo do currículo formal, mas contribui também para a formação do ser sujeito por meio das relações sociais previamente estabelecidas e do saber transmitido no corpo dessas relações, definidas segundo uma ideologia própria do trabalho.

Trazemos esta discussão para este texto porque consideramos a alteração de uma organização seriada para uma organização em ciclos como uma ação profundamente complexa. Essa alteração envolve mudanças de práticas já instituídas historicamente e valores de diferentes ordens, além de exigir novos critérios para a tomada de decisões no trabalho da escola. Isso significa que a questão não se localiza apenas no contraponto ou na opção por uma organização em séries ou ciclos, mas precisa atingir a raiz do problema presente nos princípios que regem as relações sociais em cada uma das propostas e que estruturam os traços de personalidade salientados por Enguita.

Alavarse (2007 e 2009) afirma que existe uma polarização entre o que seria uma organização ciclada ou uma organização seriada. Concordamos com ele. Os argumentos a favor, por exemplo da organização em ciclos, estão postos, especialmente, nas inúmeras possibilidades de cunho técnico pedagógico, que essa organização permite, já que se configura como uma proposta mais aberta e flexível de articulação professor/estudante/conhecimento. E no caso da organização seriada, a polaridade da discussão está na avaliação e na associação direta que se faz aos processos de reprovação, evasão, classificação e exclusão (Mainardes, 2001, Sousa e Barreto, 2004). Percebe-se que esse raciocínio direto não é saudável às possibilidades de mudança na prática.

As justificativas para as propostas de mudanças radicais ao modelo seriado, prioritariamente aconteceram a partir dos anos 80, quando o contexto político se orientava pela construção da noção de obrigatoriedade e direito à escolarização básica. Assim, aqueles que defendiam a organização por ciclos argumentavam, especificamente, a favor da inclusão e da necessidade de um novo olhar político sobre os processos de socialização do conhecimento escolar, exigindo novos princípios e valores pedagógicos em sala de aula e na escola para que a perspectiva política se concretizasse.

Essas necessidades de reorientação na política educacional do país não foram privilégio dos anos oitenta, mas fizeram parte do início do século vinte, quando o sistema escolar seriado teve a sua origem e foi considerado ousado para a sua época. O modelo implantado procurou atender a uma demanda pelo ensino de massas e seus princípios, que envolviam o controle dos tempos e espaços, atenderam aos processos de regulação e normatização necessários ao momento (Faria filho e Gonçalves, 2008). Para isso, foi fundamental que professores e alunos assumissem algumas atitudes básicas e aderissem à nova proposta organizacional e aos planos no nível do sistema educacional.

A questão posta atualmente difere no que tange à ideologia do processo de escolarização e o caráter de exclusão, seleção e controle, incorporado pela lógica seriada da escola do século passado que não condiz com os tempos atuais. Entretanto, seria possível uma lógica seriada inserida num contexto político ideológico diferenciado? O problema se resolveria com a alteração do formato de organização?

A escola brasileira guarda os traços de organização definidos na sua origem, assim como seus problemas, presentes especialmente na desigualdade social da própria sociedade. Nesse sentido, compreender a escola diante da sua função explícita de transmissora de um saber científico sobre o mundo significa também compreender que essa mesma escola está inserida num sistema social e guarda a função de transmitir os valores e princípios sociais desse mundo no qual se vincula. (Freitas, 2004) Isso significa dizer que a relação professor/aluno/conhecimento, conforme estabelecida pela organização da escola, está impregnada de uma visão de mundo adequada ao sistema objetivo que fundamenta essa prática. Ora, uma organização seriada guarda em si a perspectiva sequencial, fragmentada, organizada por justaposição e associação. A lógica seletiva e excludente própria da sociedade e presente no padrão capitalista de trabalho dá as bases das relações sociais. Assim, a escola absorve os seus princípios e os adequa aos seus interesses, incluídos em valores como competição, verticalização, controle, separação entre concepção e execução, entre subordinação e dominação, presentes como referências e definidores da ordem, da disciplina e da qualidade do produto desejado (Campos, 1980; Soares, 1986; Patto, 1986; Enguita, 1989; Nóvoa, 1992; Souza, 1994 e 1995; Freitas, 1995). Já uma concepção em ciclos, objetivando alterar essa ordem dada, procurará privilegiar novos princípios, como a idade e o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos estruturando-se em interações mais dialógicas, alterando os valores de individualização para valores mais coletivos. Diferentemente, nesse contexto, o ciclo tenta assimilar a concepção de avaliação escolar como um

processo fundante e contínuo do trabalho docente, alterando a dimensão da regulação para a perspectiva de uma intervenção conveniente e significativa para estimular aprendizagens e desejos pelo conhecimento do meio ambiente e da vida social. A organização democrática e aberta, orientada por princípios de inclusão incorpora a flexibilidade, inclusive de resultados, daí o problema.

Quando se analisa a tensão atual sobre as turmas multiseriadas ou unificadas, as dificuldades dos professores localizam-se na construção de turmas com a presença de meninos e meninas em idades diferentes com conhecimentos diferentes, o que provoca dificuldades para o professor planejar o seu trabalho nesse contexto. Ele se pergunta: como trabalhar com pessoas diferentes que aprendem em ritmos diferentes e que se desenvolvem também diferentemente? Como avaliar a aprendizagem nesse contexto? A perspectiva em ciclos assume essas diferenças como um princípio. No entanto o professor não consegue sustentar essas diferenças num contexto que exige desempenhos padronizados, regulados por avaliações externas.

Ficam salientados nessa tensão dois pontos fundamentais: processos de diferenciação no ensino e a exigência de igualdade de resultados. Alavarse (2007) discute a questão dizendo: *o compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta nem lógica nem politicamente compromisso com a igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo da escola, que se impõe como necessária socialmente*. E reportando-se a Perrenoud (1999, p.165) complementa: *o importante na democratização do ensino não é **fazer como se** cada um houvesse aprendido, mas **permitir a cada um aprender**. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é primeiramente, o da escola, para melhor retomar o trabalho*.

A escola seriada é aquela em que ao final do ano a equipe de educadores decide sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes e que ao final explícita claramente à comunidade escolar a desigualdade final de resultados. Contrariamente, embora dita inclusiva, o questionamento posto à perspectiva ciclada está no fato de o sistema encobrir o fracasso presente nos resultados finais, em que a desigualdade nos processos de escolarização ficam camuflados e a reprovação escolar fica adiada, adquirindo a conotação de reprovação e fracasso sociais, como discute Freitas (2004).

Ora, seja qual for o tipo de organização definida, a questão central está na dificuldade da escola em promover as aprendizagens e democratizar o saber para todos.

O problema está nos processos de avaliação que significam apenas momentos de distribuição de notas ou conceitos e promessas de aprovação ou reprovação.

Nesse sentido, chegamos ao princípio da diferenciação. A diferenciação pedagógica é o foco e a estratégia presente na escola ciclada, capaz de superar duas características básicas da seriação a favor da escola excludente, fundamentando as abordagens classificatória e seletiva dos processos de avaliação. O enfrentamento desses princípios está posto prioritariamente na discussão de novas bases didáticas para a organização do ensino no interior da escola e da sala de aula, e assim na discussão da própria política. Sabe-se que turmas homogêneas não existem porque os sujeitos são diferentes entre si, muito embora os processos de organização interna à escola tentem a todo custo camuflar e favorecer a diminuição dos graus de heterogeneidade. Nesse contexto, sofrem os estudantes que precisam se tornar iguais, mesmo sendo diferentes e sofrem os professores que precisam organizar planos capazes de desencadear processos massificadores de transmissão de conhecimentos, baseados no controle das aprendizagens. Em síntese, nesse contexto de faz de contas, o fracasso escolar se faz pelo acúmulo de dificuldades dos estudantes que, sendo diferentes em turmas ditas homogêneas, tentaram se fazer iguais durante o processo e como não conseguiram foram punidos por isso. Moral da história: desigualdade inicial camuflada + desigualdade final maior = fracassos acumulados dos sujeitos, desinteresse, indisciplina, desencanto, violência, fracasso da escola e do sistema escolar.

Retomamos a questão assumindo a importância do retorno aos princípios da Didática que poderiam tratar as diferenças entre os sujeitos como princípios fundantes dos processos de escolarização. Esse problema desloca em parte a discussão das questões macro relacionadas às políticas públicas de organização da escola e retoma um olhar situado no microcosmos do interior da escola e da sala de aula. Pode ser arriscado pensar que este olhar seja menos crítico do que o outro, mas nesse ponto de nossa discussão, poderíamos nos arriscar a dizer que o grave problema da organização escolar, hoje, talvez seja, menos do que a discussão polarizada sobre o que seria melhor, a organização em séries ou por ciclos, mas o enfrentamento do próprio fracasso da escola e das políticas públicas para tomar decisões acertadas. Fracasso relacionado à incapacidade de diálogo entre gestores e as necessidades reais da escola. Embora a escola pública esteja respaldada por princípios políticos democráticos, de inclusão social, apenas a presença formal desses princípios não é capaz de nortear um trabalho sério e competente no interior das escolas em espaços tão diversos como os existentes

em nosso país. A cada dia acirram-se os ânimos em vista o descontentamento visível existente entre os profissionais e o público, entre os profissionais e os órgãos centrais, entre os estudantes e seus pares e a sociedade de um modo geral que clama e reclama da qualidade de seus serviços. Qual é o projeto de escola que a sociedade brasileira deseja? Desafio quem possa responder a essa questão, mas urge discuti-la abertamente.

Perspectivas para a organização do processo de ensino – novas discussões ou as mesmas propostas?

Os problemas apresentados pelos educadores quando discutimos a organização por ciclos ou em turmas multiseriadas dizem respeito especificamente à questões da didática, essa disciplina que ficou um bocado esquecida dos cursos de formação de professores dos últimos 30 anos é que pode responder ao enfrentamento dos princípios da diferenciação, homogeneização e dos processos de avaliação formativa.

Vejamos as principais questões que os educadores nos apresentam nestes contextos: Como decidir sobre o que ensinar? Que critérios utilizar para escolher os conteúdos e temas das aulas? Como atender aos alunos diferentes que possuem ritmos de aprendizagem diferentes? Como avaliar? Como avaliar se alguns já sabem e outros estão aprendendo pela primeira vez? Como dar notas nessas situações? É justo deixar que uns estejam mais em vantagem do que outros? Como desenvolver o processo de ensino educando para a compreensão da realidade social sem perder de vista as exigências dos programas existentes? Qual é o referencial básico para os anos de escolarização? Os parâmetros curriculares são apenas parâmetros?

A sala de aula é um espaço de ação e sua dinâmica é complexa. Muitas pessoas juntas, muitos desejos, expectativas, experiências estão ali se articulando e definindo as relações. Um conteúdo que se toma como tema de exposição ou de debate é reinterpretado pelos envolvidos conforme o olhar de cada um e seus pontos de vista diversos. Como “controlar” tudo o que se passa na cabeça dos alunos? Como avaliar o que aprenderam ou deixaram de aprender? Como ser efetivos no nosso trabalho com o ensino se cotidianamente estamos convivendo com a heterogeneidade, o imprevisto e o inusitado?

Todo educador deseja o controle da situação. Isso faz parte da condição de pedagogo, mas se tomamos por base que não existem turmas homogêneas, numa primeira aproximação poderíamos sugerir que o controle estaria na situação do

imprevisto e o inusitado, ou melhor que estas duas categorias deveriam ser parte integrante dos nossos materiais de trabalho. Esta questão torna-se bastante nova quando a lógica da transmissão e do controle pelo professor é a base das interações. No entanto, este lugar está trazendo desequilíbrios na relação pedagógica. Vivemos um impasse. Ou conseguimos ser realmente educadores, nos reeducando para os novos tempos ou perdemos o nosso lugar para a *Google*. Precisamos refletir sobre uma nova postura diante do processo de escolarização.

Precisamos construir a sala de aula como um espaço de articulação, organização e síntese dos conhecimentos produzidos para se compreender melhor a realidade. Precisamos educar para a cidadania e para isso precisamos rever a nossa própria função como educadores, porque não mais estamos mediando um saber estático que deve ser transmitido, mas estamos ocupando um espaço de coordenadores, articuladores, organizadores, sistematizadores da multiplicidade de relações educativas que o momento oferece.

O processo de aprendizagem é complexo e acreditar que simplificando o ensino facilitamos a relação pedagógica é um equívoco. Muitos professores preparam esquemas, resumos de informações sobre um tema, tentam treinar a memória dos alunos a partir de exercícios específicos, alguns até ainda passam textos no quadro para os estudantes copiarem, (essa prática foi observada em pesquisa realizada em 2011, quando o retorno de uma greve que durou mais de 100 dias) mas têm fracassado no seu intento porque o processo torna-se enfadonho tanto para o professor quanto para o aluno e o interesse pelas atividades escolares se esvai porque as atividades não têm uma razão de ser além delas mesmas.

Uma relação pedagógica se constrói no contexto de uma situação pedagógica, isto é, aquela situação em que o professor e alunos se relacionam numa dada circunstância com intencionalidades educativas explícitas. Essa relação pedagógica será efetiva se promover vínculos de sentido e significado capazes de alterar, modificar, organizar ações para além da situação específica vivenciada. Esses vínculos se estabelecem quando nos deparamos com situações que nos fazem refletir e acionar todas as competências de que dispomos para agir e buscar soluções para as ações propostas. Novas competências e conhecimentos são construídos a partir dessas vivências e passam a fazer parte do nosso repertório.

Uma situação é por si mesma propulsora de uma disposição à ação, seja de aproximação ou de afastamento, dependendo das nossas vivências anteriores e daquilo

que desejamos no momento. Assim, organizar um processo de ensino efetivo significa criar situações que sejam propulsoras de uma aproximação positiva do aluno ao processo de ensino e ao conhecimento.

Quem sempre estará em destaque no processo de ensino é o aluno, porque a reação ao ensino é a aprendizagem. Esse aluno será o referencial da aprendizagem, referencial para a seleção das situações educativas e do conjunto de atividades e possibilidades de conteúdos que ela possa congrega, e não o contrário, como tem sido usual. Assim sendo, o professor ao se organizar para o ensino, deve se centrar na organização de ações que gerem a aprendizagem, isto é, o desejo pela ação, a curiosidade pelo conhecimento e a conseqüente aprendizagem, mesmo que estejamos distantes do programado no livro didático.

Nesse contexto, é a atividade que deve ser o foco de atenção do professor. Essa atenção engloba diferentes aspectos a serem considerados: - a atividade deve ser rica o suficiente para estimular o aluno, o ambiente deve criar um clima de expectativa no grupo para motivar e mobilizar a ação em torno do que deve ser feito. Ao mesmo tempo, essas atividades devem atender às exigências cognitivas do aluno e possibilitar o desenvolvimento do processo de escolarização; devem permitir que o aluno se expresse e se manifeste a respeito do que está aprendendo, que se mostre como um sujeito capaz de desenvolver ações com autonomia, assim como demonstre onde tem dificuldades para que o professor possa intervir para ajudar. A interação em sala de aula deve se dar de tal maneira que o professor possa observá-lo e avaliá-lo, conhecendo-o a cada dia um pouquinho mais. Nesse sentido, a sala de aula transforma-se num palco e as atividades do professor no cenário em que o estudante irá circular, mostrando o que sabe, o que não sabe e o que deseja ou precisa aprender e saber.

A seleção das atividades deve tomar como critério fundamental as possibilidades de exploração de situações. Essas situações são, na verdade, um ponto de partida, uma estratégia de investigação. O processo se construirá a partir da multiplicidade de conteúdos que estarão em torno dela e dos vínculos de sentido e significados que ela favorecerá. As vivências, tanto do professor quanto dos alunos, serão os conteúdos suporte para o enfrentamento da situação proposta pela atividade e o processo de exploração permitirá que essas experiências se somem, articulem, contrastem, definindo novos sentidos e significados para as ações. As interações desenvolvidas favorecerão a aprendizagem e conseqüentemente a produção de um conhecimento sobre a situação-problema apresentada no decorrer das atividades propostas.

Uma boa situação-problema é aquela que permite o exercício intelectual em diferentes perspectivas: o pensamento divergente, convergente, a avaliação, o uso da memória, a identificação de possibilidades, o levantamento de hipóteses, a comprovação de hipóteses, a seleção de alternativas e uma série de outras habilidades cognitivas, perceptivas e motoras.

Não se pode confundir conteúdos com atividades ou situações-problema. Os conteúdos estão presentes nas situações e nas atividades propostas e se inter-relacionam e tomam novos rumos dependendo da forma que essas situações e atividades tomarem.

A escolha de uma atividade pelo professor vai depender do grupo de alunos com o qual se trabalha. Se esse grupo é composto por crianças, se por jovens adolescentes ou púberes ou adultos. Essa atividade deve ser significativa o suficiente para criar o envolvimento, a mobilização e a curiosidade por novas aprendizagens. Para atender a essa exigência, é interessante que o professor pesquise sobre os interesses, desejos, necessidades que os alunos têm e quais as suas expectativas em relação à escola. Esse reconhecimento do aluno deve ser um objetivo permanente da ação docente e deve fazer parte de todas as atividades propostas. É um *objetivo-avaliação*, uma perspectiva diagnóstica, porque permitirá o conhecimento do aluno ao longo do processo de ensino e orientará o processo de seleção de novas atividades a serem propostas pelo professor em função das necessidades pedagógicas evidenciadas. Sempre que formos desenvolver um trabalho precisamos saber da disposição do nosso aluno para ele. Precisamos saber dos conhecimentos prévios que possui, das curiosidades que têm, dos preconceitos construídos e das necessidades de desconstrução e reorganização.

Uma atividade de avaliação para o reconhecimento pode ter características variadas. Pode ser uma simples pergunta aos alunos sobre o que sabem sobre um tema, como pode ser uma ficha criada apenas para isso. Às vezes a discussão sobre um texto ou um filme assistido ou uma visita feita podem oferecer informações importantes sobre o aluno. O que caracteriza a situação pedagógica de reconhecimento é a disposição do professor em estar conhecendo melhor o seu aluno e do aluno estar se fazendo reconhecer na relação.

Algumas atividades podem ser consideradas facilitadoras da relação pedagógica porque são prazerosas por natureza. Geralmente as situações mais coletivas, lúdicas e animadas agradam mais do que aquelas individuais, tensas e monótonas, especialmente quando o processo educativo envolve crianças e jovens. Assim, os jogos são sempre

bem vindos, jogos que envolvam o raciocínio lógico, a ação corporal, a esperteza, a percepção e as habilidades visuais, motoras, musicais, cognitivas, matemáticas e outras.

Os jogos podem representar uma alternativa oportuna para o professor desenvolver uma série de conteúdos de ensino que estão previstos nos programas escolares. O professor pode, por exemplo, transformar um dia de aula em uma gincana, organizando todas as atividades em formato de jogos de grupo e em tarefas a serem executadas de maneira competitiva. O que importa é a disposição em participar, em ajudar uns aos outros e se mobilizar e buscar alternativas para a solução dos problemas.

Um conteúdo factual, por exemplo, necessita de processos de memorização, repetição e treino. É uma aquisição pessoal às vezes maçante para o estudante e o professor precisa gerar um clima de satisfação coletiva quando esse tipo de aprendizagem é necessário. Também nesses casos os jogos permitem uma disposição positiva do aluno em relação ao processo ensino–aprendizagem.

Outras situações pedagógicas envolvem a aquisição de conceitos e vão exigir o desenvolvimento da habilidade de compreensão da realidade. De acordo com o que discutimos na introdução deste texto, é possível afirmar que estas situações apresentam os objetivos centrais do processo de escolarização. Adquirir competências para compreender a realidade na qual se vive exige o exercício de interpretações múltiplas e variadas dos fatos, fenômenos e episódios da vida cotidiana. Implica em analisar os componentes de uma dada situação, suas inter-relações, interdependências, seu movimento e sua diversidade. Implica em buscar fontes alternativas de informações, marcos conceituais diversos, procedimentos variados para a obtenção de novos dados.

Esse contexto vai requerer do professor a seleção de situações de estudo mais complexas para favorecer aprendizagens também mais complexas, que exijam do aluno a elaboração e construção pessoal de significados. O professor deve estar atento às ocorrências do dia a dia para se apropriar delas e transformá-las em focos das atividades em sala de aula. Assim, os casos concretos vividos pelos alunos, as notícias de jornal e da TV que estejam circunscritos na roda de interesses apresentam-se como boas oportunidades de trabalho. O professor pode solicitar que os alunos dêem opiniões individualmente, em pequenos grupos ou em duplas e solicitar o registro dessas opiniões em formatos diferentes no quadro para que todos vejam, ou apresentando-as de maneira organizada pelos grupos.

O momento mais importante da atividade está na sua organização. Os alunos explicitam as opiniões, mas o professor deve organizá-las para que percebam as

divergências, oposições e semelhanças, isto é, percebam os conteúdos que nelas estão incorporados. Dependendo do caso, solicitar estudos a respeito torna-se a grande chave da questão. É a oportunidade de o professor ensinar que existem inúmeras fontes de informação, que todo conhecimento é uma produção coletiva, que a opinião de cada um é parcial, que nem sempre o livro didático oferece tudo o que precisamos saber.

Ao lado deste foco, o professor deve também estar atento a outras situações práticas que permitam novas experiências aos alunos, como as possibilidades de experimentação e vivência de situações de laboratórios. Observar, levantar hipóteses e concluir são ações fundamentais em nossa vida. É uma atitude que precisa ser formada. A cozinha da nossa residência é um local especial para esse tipo de atividade assim como a cozinha da escola, o pátio e, também, a biblioteca. (Quando obtemos uma informação precisamos saber se a fonte é fidedigna.)

Estimular o raciocínio é fundamental. Precisamos aprender a ler evidências, sinais e tendências. A proposição de atividades de adivinhação, de investigação prática, de observação orientada realizada a partir de visitas a locais diferentes, excursões, ou mesmo assistir a filmes, teatros ou ler livros de literatura ou revistas oferecem vínculos efetivos quando são explorados convenientemente pelo professor. Estes recursos devem permitir o exercício de análise, o levantamento de aspectos que fazem parte das situações apresentadas e o professor deve criar desafios cognitivos ou motores, que promovam uma dinâmica mental: permitir comparações, associações, organizações lógicas, posicionamentos pessoais e coletivos, conclusões. O objetivo destas atividades extrapola a simples aquisição de conteúdos específicos porque envolve uma elaboração maior por parte do aluno, são objetivos/habilidades. Esses processos podem ser considerados a chance do estabelecimento de aprendizagens significativas.

A reflexão sobre uma atividade é também uma forma de produzir conhecimento. Se propomos uma visita ao Museu de História Natural, por exemplo, esta visita deve ser planejada coletivamente com os alunos. Ações serão desenvolvidas e cada uma delas deve tornar-se oportunidade de aprendizagem. Assim, saber entrar em contato com o local, escolher o melhor dia para acontecer, decidir quem levará, qual o transporte, tempo de permanência, lanche, recursos financeiros são aspectos formadores presentes na proposição da atividade. Da mesma forma o levantamento dos objetivos da visita, a previsão de atividades a serem desenvolvidas no local, informações que se deseja obter, a forma de registro dessas informações...

Um episódio na hora do recreio pode ser motivo de uma conversa interessante em sala de aula transformando-se num belo momento de aprendizagem e uma predisposição positiva a outras atividades. Esse olhar do professor é o que chamamos de olhar pedagógico. É a capacidade de transformação das vivências do cotidiano em situações pedagógicas.

Essas situações concretas permitem desenvolver habilidades relacionadas à capacidade de tomar decisões práticas e agir em função dos sentidos e significados construídos sobre a própria realidade. O professor deve auxiliar o aluno na leitura da realidade, solicitando que acione os esquemas de conhecimento que já adquiriu. As novas relações estabelecidas e as novas informações incorporadas repercutem nos processos de aquisição de novas parcelas de conhecimento da realidade e, conseqüentemente, na alteração da forma de ação.

Um esforço fundamental do indivíduo se faz necessário neste contexto: construir sínteses a partir desses conhecimentos incorporados criando sentidos para a sua ação e, também saber, perceber, reconhecer e ler os aspectos que está privilegiando nessas ações tomando consciência de suas intenções e metas. Esse esforço, basicamente, constitui-se no conhecimento e na compreensão de sua própria ação sobre a realidade. É a aprendizagem significativa sobre a própria vida, um aprendizado globalizado sobre si mesmo e sobre a rede de relações que nos unem uns aos outros.

No conjunto das múltiplas relações que o aluno estabelece e explicita em suas ações o professor precisa estar atento para as possibilidades de transformá-las em conhecimentos organizados. É neste momento que o professor precisa mostrar ao aluno tudo o que está aprendendo e como está aprendendo. Precisa estimular o processo de sistematização e solicitar o registro em diferentes linguagens: oral, escrita, por meio de desenhos, representações teatrais. É também a oportunidade de o professor ensinar regras básicas e modelos de organização de trabalhos escolares. A reflexão sobre todo o processo permite que o aluno obtenha uma visão analítica e avaliativa sobre o próprio conhecimento adquirido.

No momento de sistematização, a compreensão da existência de diferentes tipos de saberes e conhecimentos - saberes da ciência, da prática, do senso comum, da escola, conhecimentos sistematizados, formalizados, disciplinares, conhecimentos de vida, da experiência afetiva, da vida espiritual e outros tantos – torna-se fundamental para o processo efetivo de aprendizagem sobre a realidade. O aluno precisa entender que, em diferentes situações nós nos reportamos a saberes e conhecimentos de naturezas

diversas, que cada um deles nos auxilia na compreensão e interpretação de uma parcela da realidade. São conhecimentos diversos que orientam as ações e decisões em situações também diversas.

Ações de planejamento, organização e sínteses coletivas constituem atividades fundamentais de sistematização do conhecimento e devem se transformar em objetivos permanentes do trabalho docente. De nada valem atividades interessantes e ricas se não forem exploradas convenientemente pelo professor e se não se transformarem em conhecimentos organizados pelo aluno. É comum a escola fazer promoções culturais, apresentar filmes e tudo acontecer como se fosse possível os alunos se apoderarem das situações espontaneamente. As nossas vivências são educativas por natureza, mas o processo de sistematização formal exige método. É aprendido. O lugar do professor como mediador do conhecimento é fundamental. Aqui está a chave da nova função da escola.

Encerrando um início de conversa

Como discutimos no início deste texto, o fracasso escolar só será um passado se alterarmos posturas frente à educação no país e ao ensino em sala de aula. Precisamos criar uma frente nacional a favor da escola, e da qualidade da oferta pública. Chega de discursos sobre a educação. Precisamos construir discursos que enfrentem a prática de educar e ensinar bem. Questionamos aqui o foco na polarização entre os ciclos ou as séries e deslocamos a questão para o como estabelecer relações pedagógicas significativas com um grupo de estudantes, sejam eles com a mesma idade ou da mesma série. Defendemos as situações-problemas com atividades interessantes como o centro das interações em sala de aula e defendemos um perfil de professor que é o mediador e organizador de um conhecimento que se constrói na dinâmica das interações. Modificar uma postura envolve construir uma nova atitude diante do conhecimento já organizado e para isso torna-se necessário rever algumas daquelas verdades que já foram cristalizadas ao longo da vida. Envolve reconhecer que toda verdade é temporal e pode ser reavaliada, caso novos aspectos sejam tomados como novas verdades. O questionamento e a dúvida são fundamentais para o crescimento da consciência crítica e para a percepção dos próprios limites do nosso conhecimento. Isso significa adquirir uma atitude de incansável atividade mental em busca do conhecimento da dinâmica da realidade e do intrigante universo da formação humana. Significa estar atento e

confiante em decisões próprias. Neste contexto, a solidariedade é um outro fator na construção das relações. Dialogar é a palavra de ordem. Conversar livre e abertamente. Conhecer melhor aqueles que estão a nossa volta – colegas de trabalho, professores, alunos e comunidade escolar - saber dos seus desejos, expectativas, valores e formas de vida, estabelecer relações entre o que pensamos e o que pensam os outros, organizar as informações que obtemos, detectar as suas diferenças, as contradições existentes, as necessidades de maior conhecimento e aprofundamento para produzirmos um maior conhecimento sobre o meio que nos rodeia.

Em síntese, esses seriam os pontos de partida para a organização do processo de ensino em sala de aula, porque estão centrados na formação dos sujeitos como seres dinâmicos no processo de produção do conhecimento. Não se vincula a idades específicas ou a programas pré-estabelecidos. Ciclos ou séries – isso seria importante? O desejo de conhecer e aprender é que direcionariam as relações pedagógicas. A aprendizagem sobre si mesmo, sobre os processos pelos quais os alunos estariam passando e de toda a dinâmica educativa. A utilização de referenciais tradicionalmente vinculados às propostas curriculares não afetam em nada o percurso de aprendizagem, e podem na verdade atuar como sempre foi a sua meta e finalidade – referências e parâmetros. Nada mais.

Referências bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclo ou séries?: a democratização do ensino em questão. 2007. Tese (doutorado em Educação) faculdade de Educação. USP. São Paulo. 2007

_____. Rev. Bras. Educ.; vol14no. 40. Rio de janeiro. jan/abr. 2009

BARRETO, Elba S.de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, no.1, p. 31-50, jan/abr. 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (tese de doutorado)

_____.(Org.) Singular ou Plural? Eis a escola em questão. Belo Horizonte:GAME/FAE/UFMG.2000.

_____. (Org.) Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG.2000

_____. Avaliação escolar: adesão a valores e princípios educativos. *in: Presença Pedagógica*, v.6,n.32, mar./abr.2000

ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlem Antônio. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. In. DALBEN, Angela I.L.F. (org.) Avaliação escolar: memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P.27-83.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos – espaços de escola? In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004. Caxambu. Anais. Caxambu. ANPED. 2004.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolarização em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre. ARTMED. 2001. p.35-54.