

ELLEN MARQUES DE OLIVEIRA ROCHA PRATES

O DIÁLOGO INVESTIGATIVO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

UNICAMP – Campinas

2004

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

P887d

Prates, Ellen Marques de Oliveira Rocha.

O dialogo investigativo e a aprendizagem significativa / Ellen Marques de Oliveira Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Eduardo Oscar de Campos Chaves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autonomia. 2. Aprendizagem. 3. Diálogo. I. Chaves, Eduardo Oscar de Campos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-057-BFE

ELLEN MARQUES DE OLIVEIRA ROCHA PRATES

O DIÁLOGO INVESTIGATIVO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação, da Universidade Estadual de
Campinas, na área de concentração de Políticas de
Educação e Sistemas Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo O. C. Chaves

UNICAMP– Campinas

2004

Aos meus filhos, Hugo e Rafael,
razões de felicidade,
motivos para aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e cuidados.

Ao mestre e amigo, Professor Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves, por orientar-me na pesquisa buscando sempre conhecer e atender os meus interesses de aprendizagem.

Aos Professores: Dr. Augusto João Crema Novaski, Dr. José Luiz Sigrist, Dr^a Lídia Maria Rodrigo e Dr. Sergio Eduardo Castanho, por se disporem a ler o trabalho, sobre ele refletir e opinar, muito contribuindo para a minha aprendizagem.

Ao esposo, Professor Eli Prates, por incentivar-me sempre, por ajudar-me compartilhando idéias, apresentando questionamentos, corrigindo erros de português.

Ao amigo, Professor Auri, pela disposição de dialogar.

Aos pais, Hugues e Ésida, pelas lições de vida e apoio incondicional.

À CAPES, pelo suporte financeiro, importante apoio à realização deste trabalho.

RESUMO

É a partir do ideal de uma educação que prepara indivíduos autônomos, críticos e participativos, como o apontado pelos PCN's, que este trabalho busca refletir sobre o ensino praticado e a aprendizagem proporcionada na escola.

O primeiro capítulo dedica-se à criança e a educação escolar. Abordamos algumas características da criança, destacando o caráter ativo da sua aprendizagem quando movida pela curiosidade; o seu interesse como fator determinante para o aprendizado e desenvolvimento; a alegria que sente em aprender nos espaços mais democráticos e desafiantes dos primeiros anos de escolaridade; a maneira significativa em que aprende através das experiências que vivencia no cotidiano, fora da escola, em contraste ao modo de aprender na escola e o seu desencantamento com a aprendizagem escolar.

No segundo capítulo analisamos o ideal de educação, a prática de ensino e a aprendizagem resultante de dois modelos de escola que tipificamos como a tradicional e a pretendida nos PCN's.

O terceiro capítulo trata do objeto da pesquisa: o diálogo na educação das crianças, apontado como um método de ensino e de aprendizagem ativa. Quer-se discutir a validade desse método, não só para crianças, mas, sobretudo para pré-adolescentes de 11 a 14 anos, que pertencem à faixa de escolaridade da 5ª à 8ª série. Nesse período é que se costuma observar a progressiva perda do encantamento do aluno decorrente de seu desvinculamento da curiosidade interessada e automotivada.

Por fim, na conclusão, procuramos responder a questões geradoras do trabalho: Será que a curiosidade espontânea e o interesse por aprender que a criança vai perdendo ao chegar à adolescência, ela os recuperaria pela introdução de contextos de diálogo investigativo, ainda que a escola permaneça, no essencial, sob modelos de gestão e currículos tradicionais? O diálogo investigativo é compatível, ou mesmo necessário à realização dos objetivos preconizados nos PCN's?

ABSTRACT

This work seeks to reflect on teaching and learning in the context of the school, using as point of departure the view, defended by the National Curricular Parameters (NCP) that the objective of education is to prepare individuals who are autonomous, critical and engaged in the life of their communities.

The first chapter discusses children, learning and the school. Some characteristics of children are presented, in special their natural curiosity and the active nature of their learning; their interests as determining factors of their learning and development; the meaningful way in which they learn through everyday experiences outside the school; the joy they have in learning in the more open and democratic environment of their early schooling; and the disenchantment they rapidly feel with the method of school learning that is required of them from elementary school on.

The second chapter discusses the vision of education, teaching and learning in two models of school: in the traditional school and in that school that is proposed by the NCP.

The third chapter deals with the main object of this work: the role of dialogue in the education of children, dialogue being considered an active teaching and learning method. The object is to determine the validity of this method, not only for children, but also for pre-adolescents age 11 to 14, who normally are in grades 5th through 8th. This is the age group in which disenchantment with school education often grows - because learning seems to lose its ties with interested and therefore self-motivated curiosity.

Finally, in the conclusion, we seek to answer some questions raised in the previous chapters: can pre-adolescents recover their natural curiosity and their interest in learning if dialogue method is introduced in their day-to-day classes, even if the school as a whole remains conventional in their curriculum and in the way they are managed? Is the dialogue method compatible with the educational objectives proposed by the NCP or even required by them?

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix

INTRODUÇÃO	01
-------------------	-----------

Capítulo I

1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	09
1.1. Pelos caminhos da curiosidade	10
1.2. Aprendizagem e desenvolvimento	14
1.3. A alegria de aprender	18
1.4. Espaços de aprendizagem: a vida e a escola	21
1.5. O desencantamento	25

Capítulo II

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	31
2.1. A escola tradicional	37
2.1.2. Visão de educação e objetivo da escola	37
2.1.3. Currículo	38
2.1.4. Método	39
2.1.5. Sujeitos e espaço da educação	41
2.1.6. Avaliação	44
2.2. A escola pretendida – PCN's	45
2.2.1. Visão de educação e objetivo da escola	49
2.2.2. Currículo	50
2.2.3. Método	52
2.2.4. Sujeitos e o espaço da educação	53
2.2.5. Avaliação	54

2.3. A intencionalidade da educação escolar	55
--	-----------

Capítulo III

3. O DIÁLOGO NA ESCOLA	61
-------------------------------	-----------

3.1. Diálogo entre o ensino e a aprendizagem	62
--	----

3.2. O professor dialógico	66
----------------------------	----

3.3. Diálogo e aprendizagem significativa	70
---	----

3.4. Sala de aula interativa x comunidade de investigação	76
---	----

3.5. Problematização dialógica	83
--------------------------------	----

3.6. Diálogo investigativo	89
----------------------------	----

CONCLUSÃO	97
------------------	-----------

REFERÊNCIAS	103
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho está voltado para questões que surgiram no decorrer do meu magistério. A minha experiência não é vasta, mas ela tem sido suficientemente rica para me levar a questionar alguns aspectos da educação formal.

Essa experiência pode ser descrita em três atos: como professora, como coordenadora pedagógica e como aluna. Cada ato tem sua característica própria, seus personagens e desafios, mas, todos são de igual importância para minha visão de educadora.

Quando fui professora no ensino fundamental, trabalhei com crianças de primeira a quarta série. No convívio diário, através das muitas atividades desenvolvidas, logo percebi o quão fascinante seria o nosso percurso, pois cada criança se apresentava a mim, como um mundo novo, querendo descobrir e ao mesmo tempo desejando ser descoberta.

Enquanto lhes ensinava, muito aprendia ao estruturar os conteúdos a serem abordados nas aulas que, muitas vezes, de acordo com os questionamentos que surgiam da participação de alguns alunos, tomavam um rumo diferente do que havia planejado.

Com os relacionamentos estabelecidos, fui descobrindo que, quando a criança é desafiada, torna-se ainda mais curiosa e quando nós, professores, respeitamos o seu direito de atuar na própria aprendizagem, permitindo-lhe expressar seus pensamentos, o português, a matemática, os estudos sociais e as ciências são, na verdade, pretextos para aprender, vivenciando significados e experienciando situações.

Foram grandes as experiências vividas quando professora dos pequenos. Maravilhados com a possibilidade de aprender cada vez mais, fomos crescendo juntas: as crianças e eu.

De repente mudaram o cenário e também os personagens.

Assumi a coordenação pedagógica do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, tendo a função de atuar sobre a prática dos professores. Meu olhar, antes voltado diretamente para a criança, seus interesses e aprendizagem desvia-se então para o professor, suas atitudes e sua prática de ensino.

Para formular as linhas de ação como coordenadora, recorri à minha experiência como professora: busquei, nas reflexões sobre as crianças, nos processos de aprendizagem e nos resultados obtidos, parâmetros.

Uma relação de trabalho foi sendo estabelecida com os professores. Fui percebendo que mesmo no papel de educadores, assim como os adultos de modo geral, eles possuíam mundos fechados, a partir dos quais procuravam moldar o mundo das crianças. Não existia um diálogo aberto entre esses dois mundos.

Observando o trabalho dos professores e revisitando minha própria prática quando professora, pude notar uma resistência, maior ou menor, a qualquer projeto que solicitasse mudança de postura, principalmente se esta implicasse abrir mão das certezas cômodas que temos enquanto adultos, a partir das quais decidimos o que é bom para as crianças. Passei então a olhar com mais atenção para a aprendizagem das crianças, a partir do papel que desempenhamos na educação delas.

Se fato é que muitas vezes nos fechamos para o novo, devemos aceitar que precisamos constantemente nos lembrar da necessidade de abrirmos nossas idéias e questionarmos nossas certezas. Essa questão tem sido fundamental para mim e os desafios de, como professora, coordenar outros professores, orientando-os na prática em que atuam, impulsionam-me a aprender novas formas de agir, novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Os dois atos acima descritos remetem-me à experiência positiva por mim vivenciada na escola quando eu ainda era uma criança. Tanto foi positiva que por causa dela tornei-me professora. É claro que a escola já tinha seus problemas, suas deficiências. Então, por que me recordo tão carinhosamente da minha escola primária? Talvez porque o clima afetivo me era tão envolvente que encobria qualquer problema, ou, então, porque eu não me preocupava com o ensino, queria aprender e me contentava com o que aprendia. Talvez porque os desafios propostos pelos professores eram resolvidos por mim, ou então, porque os desafios propostos pela minha curiosidade natural eram respondidos pela escola. O fato é que relembra estas experiências como positivas decorre do caráter seletivo da minha memória.

Considero que o resgate da memória afetiva sobre minhas vivências escolares acrescenta uma dimensão importante à minha experiência de educadora. A maneira de entender uma criança é em grande parte condicionada pelas impressões que trago da minha infância; pela maneira como fui compreendida e amparada quando criança. Estas vivências juntamente com o estudo e a reflexão crítica sobre o discurso teórico da educação ampliam, em extensão e profundidade, minha consciência.

Talvez justamente por gostar da escola e por acreditar que ela tenha sido um espaço rico para a minha educação, é que hoje procuro compreender melhor a relação pedagógica entre adultos, crianças e pré-adolescentes, seus horizontes e suas limitações, buscando um ponto de vista mais abrangente para diagnosticar a realidade escolar existente e seus novos desafios.

Nessas considerações sobre minha experiência uma questão ressalta: é necessário ampliar a consciência das vivências na escola e as suas implicações para a nossa vida, seja quando atuamos como profissionais da educação ou quando agimos meramente como adultos representantes da sociedade, prezando seus valores como se fossem os mais elevados do processo civilizatório ocidental.

Há um certo consenso entre educadores diagnosticando a escola como deficiente na função de educar as crianças para o mundo atual. Hoje ela parece não satisfazer o professor que se vê no dever de ensinar, o aluno no dever de aprender e também a sociedade de um modo geral que espera, do produto da educação, a solução para os seus problemas.

Temos uma escola que, a despeito das grandes mudanças que ocorrem no mundo, parece na prática não acompanhá-las. Os professores persistem na transmissão dos conteúdos da sua disciplina a alunos que não sabem o que fazer com as informações recebidas, não havendo assim ensino, tampouco aprendizagem verdadeira. Ficam todos então sonhando com uma escola e uma educação diferentes.

Dewey (1859-1952) sonhava com uma escola ativa, onde professores e alunos pudessem dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Uma educação que priorizasse o desenvolvimento do pensar como condição necessária para a educação do cidadão autônomo e a construção da sociedade democrática.

Paulo Freire (1921-1997), não menos sonhador, queria uma educação libertadora que valorizasse os saberes dos alunos e fosse também dialógica. Foi pensando numa educação para a autonomia que ele apontou saberes necessários à prática educativa.

Rubem Alves (1933-) sonha com uma educação de olhar romântico voltado para os interesses e a curiosidade da criança; educação provocativa das idéias, criadora de pensamentos alados, que levem o aluno a voar por espaços desconhecidos.

Estes sonhos revelam uma outra visão de educação, bem como a esperança de muitos educadores. Esperança que motiva a busca por mudanças na educação escolar.

As críticas hoje apontadas à educação expressam a necessidade de a escola mudar seu modelo e de os mestres, a sua prática pedagógica para participarem efetivamente da construção de uma nova sociedade e que esta seja melhor para todos. O desafio é formar um cidadão mais consciente da complexidade do mundo e das relações que com ele precisa estabelecer. Cidadão ativo capaz de implementar mudanças ou adaptar-se a elas, fazendo escolhas em vista da felicidade pessoal e do grupo onde está inserido.

Esta busca por mudanças na educação escolar tornou-se ainda mais explícita para nós professores quando, em 1997, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) elaborou os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), um conjunto de cartilhas norteadoras da educação nas escolas públicas e, também, mesmo que de forma mais indireta, nas escolas particulares.

Numa consciência mais politizada sobre educação e com o olhar voltado para a efetivação de uma sociedade mais democrática, os PCN's apontam a necessidade de o sistema educacional,

vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira; que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 33)

Esse ideal pode ser lido explicitamente em todo o texto dos PCN's a começar pelas

primeiras palavras escritas numa carta que o então Ministro da Educação (1994-2002), Paulo Renato Souza, destina aos professores:

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 33)

Das qualidades apontadas como necessárias ao cidadão do mundo atual, a autonomia é a que mais nos chama a atenção.

O que se entende no texto dos PCN's, de 1997, por autonomia?

De que autonomia se trata? Autonomia da aprendizagem que busca o pensar por si mesmo; autonomia do ser, da pessoa, na escolha dos próprios valores ou autonomia do cidadão que respeita as leis que o consenso democrático instituiu?¹

Os PCN's (p.94) apresentam a autonomia “como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas”. Nesse sentido, a autonomia pode então ser compreendida como um fim educacional e também um meio pedagógico.

Os PCN's continuam a sua definição:

Autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 33)

¹ É inegável uma sintonia entre o conceito de autonomia presente nos PCN's e o conceito de autonomia no relatório para a UNESCO da **Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, coordenada por Jacques Delors, que apontou como sendo os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer (aprender).

O relatório foi publicado na forma de livro com o título **Learning: The Treasure Within** (UNESCO, Paris, 1996) e traduzido para o português por José Carlos Eufrázio, recebendo no Brasil, o título **Educação: um tesouro a descobrir**. No livro em português, a discussão sobre os “Quatro Pilares” ocupa todo o quarto capítulo. Queremos destacar e por isso transcrevemos o que a comissão reafirma ser um princípio fundamental da educação: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. (MEC: UNESCO, 2003, p.99)

Qual das três autonomias deveria ser buscada mais diretamente pela educação?

Ora, pela educação pode-se esperar acesso imediato à autonomia da aprendizagem. Esta poderia ser base para todas as outras formas de autonomia, seja a autonomia moral (pessoa) ou política (cidadão).

Esse ideal parece ser muito abrangente para uma prática educativa que, desvinculada dessa consciência, vem priorizando nas nossas escolas o ensino, e este, fragmentado, acrítico, descontextualizado. Prática de um sistema educacional engessado por uma grade curricular e outras burocracias que não dão autonomia ao professor e muito menos ao aluno.

Formar este cidadão ideal pressupõe um meio que, ao nosso parecer, se contrapõe à realidade do ensino praticado na escola.

O ideal dos PCN's supõe uma realidade escolar a ser transformada.

De fato, é consensual constatar que a escola tem recebido influência de várias tendências pedagógicas que vêm mesclando a sua prática de ensino com enunciados renovadores de cunho construtivista. No entanto, em essência, permanece ainda tradicionalista, mantendo como característica marcante um ensino conteudista, centrado na imposição e exposição do conhecimento do professor a um aluno passivo que, sem possibilidade de expressar seus interesses, nada decide sobre a importância ou utilidade do que aprende. Esta concepção de educação exige uma metodologia verbalista que prioriza a memorização de fatos e conceitos através de atividades repetitivas que não requerem uma postura questionadora por parte do aluno.

Não seria uma postura questionadora a condição necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e conseqüentemente a conquista da autonomia desejada nos PCN's?

A partir de que bases o aluno, a quem se transmitem saberes especializados, abstratos e fragmentados, descontextualizados da sua realidade e vontade, seria estimulado a aprender de forma questionadora, ambicionando ao mesmo tempo pensamento reflexivo, crítico e autônomo?

Pouco se tem considerado que, para aprender com autonomia, é preciso pensar,

refletir sobre o objeto ou a questão pensada e, sobretudo, saber curiosamente elaborar a pergunta cuja resposta se busca sob a forma de conhecimento a ser aprendido.

Ora, é com esta aprendizagem ativamente construída pela criança que todas as abordagens construtivistas têm sonhado.

Neste trabalho desenvolveremos a idéia de que respeitar a infância, idade compreendida de 0 a 10 como sendo a fase mais fascinante da vida humana, significa reconhecer a criança como sujeito de um diálogo, isto é, como um interlocutor competente na relação de aprendizagem, capaz de saber pensar e atribuir sentido às vivências e situações propostas por quem ensina.

Por isso, escolhemos como título deste trabalho “o diálogo investigativo e a aprendizagem significativa” pensando ser a partir dessa relação ativa que o aluno atribui sentido às aprendizagens escolares.

Este trabalho se volta para a criança e o pré-adolescente, especificamente de 4 a 14 anos de idade, fase da vida que corresponde ao período de escolaridade da educação infantil e do ensino fundamental.

No primeiro capítulo estudamos a criança e a educação escolar: abordamos algumas características da criança, destacando o caráter ativo da sua aprendizagem quando movida pela curiosidade que lhe é peculiar; a alegria que sente em aprender nos espaços mais democráticos e desafiantes dos primeiros anos de escolaridade; a maneira significativa em que aprende através das experiências que vivencia no seu cotidiano fora da escola em contraste com o modo de aprender na escola principalmente a partir da quinta série do ensino fundamental.

O segundo capítulo tem por objetivo apresentar e, na medida do possível, problematizar o ensino e a aprendizagem em dois modelos de escola:

- a) A escola tradicional – a realidade existente e bem conhecida por todos.
- b) A escola pretendida – a proposta de educação apontada pelos PCN’s e ainda assim, a nosso ver, uma educação tradicional montada em currículos disciplinares e em práticas pedagógicas que não libertam o aluno de situações de aprendizagem passiva.

Os dois modelos são estudados a partir dos objetivos educacionais que propõem, analisando a maneira como são enfocados os conteúdos disciplinares, o método, os papéis atribuídos ao professor e ao aluno e a forma de avaliar.

O terceiro capítulo é um estudo sobre o diálogo na educação das crianças, tendo por base o “diálogo investigativo”, apontado como uma atitude pedagógica que possibilita ao professor dialogar com os processos de aprendizagem dos alunos. Ele seria, em si mesmo, um diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Por fim, concluímos apontando que o diálogo investigativo, quando eixo de uma prática pedagógica, torna-se capaz de proporcionar, até mesmo nas escolas tradicionais, contextos de aprendizagem ativa e de trazer para a realidade modelos de educação preconizados em documentos razoavelmente avançados, como os PCN’s.

Capítulo I

1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

“Nossa época em mutação é marcada por conjecturas profundas sobre o que se deveria esperar que as escolas “fizessem” por aqueles que as escolhem, ou são obrigados a frequentá-las – ou, por falar nisso, o que as escolas podem fazer, considerando-se a força das circunstâncias”.

(BRUNER, 2001, p.7)

A vida é feita de muitos sonhos e a escola é um dos primeiros a povoar a mente das crianças em idade pré – escolar.

Em geral a criança planeja ir para a escola e quando chega esse dia, o que leva em suas costas é uma mochila cheia de sonhos que, disfarçados de cadernos, livros, lápis e borracha, se tornam expressão palpável da possibilidade de realizar o seu desejo de ser.

Quer ser médico, professora, bombeiro... Quer crescer, quer ser gente grande, na verdade, mesmo que ainda não tenha disto consciência, talvez se possa dizer que ela quer mesmo é ser feliz ou manter-se feliz.

Disseram-lhe que essas coisas a gente vai aprendendo pouco a pouco e é justamente na condição de um aprendiz sonhador que ela chega à escola.

Os pais também criam muitas expectativas para a vida escolar dos seus filhos. Muitos depositam sobre as crianças a esperança de realizar os sonhos que tinham, mas que não conseguiram conquistar; sonhos de gente grande que parece saber o que os pequenos precisam aprender para serem felizes. E, com certeza, a escola deverá ser o caminho.

Quando perguntamos a uma criança que acaba de entrar na escola sobre as coisas que faz nos momentos em que lá está, prontamente ela nos responde: eu brinco com meus amigos e também aprendo muitas coisas. É claro que “muitas coisas” é uma expressão resumida daquilo que ela gosta de fazer; do que lhe é significativo; daquelas atividades que a escola se propõe a ensinar, mas que a criança aprende como se estivesse brincando.

Com esta resposta, de tom egocêntrico, ela acaba por definir a escola como um lugar de convívio e aprendizagens, requerendo para si mesma o papel de protagonista.

De fato, a criança reconhece a escola como um lugar especial para encontros de aprendizagem; lugar onde ela tem a possibilidade de desvendar os mistérios que a sua curiosidade lhe impõe, de transpor os limites do desconhecido e de compartilhar as suas descobertas. Na escola ela pode se encontrar com a grande cultura, alargar o seu universo. Assim é que a criança quer a escola e certamente tudo o que nela experimentar contribuirá para o seu desenvolvimento, influenciando sua vida, quer seja de forma positiva ou negativa.

1.1. Pelos caminhos da curiosidade

A criança é, por natureza, curiosa e inquieta. Seus passos buscam rapidamente acompanhar a velocidade com que fluem as suas relações sócio-afetivas e as suas idéias; ela corre de um lado para outro, “fuça” tudo tocando com as mãos as coisas que seus olhos alcançam e, muitas vezes, aquilo que se esconde da sua visão, é com a ponta dos seus dedos que procura enxergar.

Segundo Dewey (1979, p.45),

para a criança, o mundo inteiro é novo. Para toda criatura sadia, cada novo contacto é como que um deslumbramento ardente procurado, não passivamente esperado e suportado. Não há uma faculdade una chamada “curiosidade”; cada órgão sensitivo ou motor normal busca oportunidade de ação e, para agir, reclama um objeto. A curiosidade é a soma de todas essas tendências dirigidas para fora. Fator básico da ampliação da experiência é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo.

Pelos caminhos da curiosidade é que a criança chega ao estado do maravilhamento. É na novidade descoberta que mora o seu espanto quase emudecedor, muitas vezes só podendo ser exprimido por olhos arregalados e expressões pontuadas de exclamações.

Para Marie-France Daniel, uma educadora canadense interessada em estudar o papel do diálogo e da investigação na educação infantil,

a criança sabe, como o filósofo, que não sabe: então ela se pergunta. Ela é curiosa, mas a sua curiosidade não é uma indiscrição. É antes uma tendência, ou mesmo um apetite, que a leva e a impele a aprender e a conhecer experiências novas. (DANIEL, 2000, p.49)

A criança busca, com sua peculiar inquietação, desvendar os segredos da vida que alcança com sua experiência.

Entendendo experiência, da maneira como Dewey (1967, p.14) a define, como “a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade”, poderíamos dizer, em outras palavras, que experiência é tudo aquilo que estabelece vínculo entre o significativo para a criança e a realidade que se apresenta a ela.

Com sua curiosidade espontânea a criança parece enxergar, em tudo o que vê, um grande ponto de interrogação; maravilha-se com o novo, tudo parece ter um delicioso sabor de descoberta, por isto é que ela tanto pergunta.

Segundo Daniel (2000, p.49), “de palavra em palavra, de frase em frase, a aventura prossegue e a experiência vem, imbuída de curiosidade, de espanto, de procura e de descoberta de significado”.

Seus questionamentos, destituídos da preocupação com as regras formais, construtoras de uma oração ou de um pensamento organizado, demonstram admirável sapiência, colocando os adultos, muitas vezes, na embaraçosa posição de argüidos ignorantes das respostas.

As questões que ela coloca expressam o seu mais profundo interesse por conhecer o mundo que a cerca e, não raras vezes, essas indagações costumam provocar a admiração dos adultos pela espontaneidade como brotam e pela complexidade como são elaboradas.

Quais são as perguntas provocadas pela curiosidade infantil?

Alves (2002c), escrevendo sobre **Perguntas de criança**, apresenta uma lista de questionamentos feitos espontaneamente por crianças, da qual, conservando sua originalidade, transcrevemos algumas:

Por que o mundo gira em torno do sol e de si mesmo? Por que a vida é justa com poucos e injusta com muitos? Por que o céu é azul? Um cego sabe o que é uma cor? Para onde vou depois de morrer? Por que há vento? Por que as pessoas boas morrem mais cedo? Por que a chuva cai em gotas, e não tudo de uma vez?

Estas são perguntas cheias de vontade de conhecer no sentido de transpor os limites estabelecidos entre a ignorância e o saber. Podemos considerar estas perguntas como os melhores exemplos da espontaneidade e curiosidade infantil. Elas expressam um estado de desequilíbrio total, orgânico e cognitivo, entre o que ela sabe agora e aquilo que se está inclinando para saber.²

Muitas destas perguntas não costumam ser respondidas honestamente, sem que fique margem para duvidar das respostas dadas. E quantos pais, mães e educadores já se viram em situação semelhante?

A criança espontaneamente pratica ciência no sentido de investigar ativamente os objetos de seu interesse. Segundo Dewey (1979, p.90), esta lhe é uma atividade natural, “existe uma disposição inata de extrair inferências e um desejo inerente de experimentar e verificar”. Movida pela curiosidade, ela observa, compara, experimenta, pergunta e duvida, buscando respostas para suas indagações, formuladas na fala, implícitas nos gestos ou mesmo em seu comportamento.

Suas buscas de porquês às vezes até incomodam os adultos, pois, pensando muito já saber, ou satisfeitos com o que já sabem, não se mostram tão curiosos pelos mistérios e vão se esquecendo de como foi emocionante para eles o descobrir. Com meias respostas, muitas vezes, silenciam a fala da criança, não valorizando as suas descobertas e castrando-lhe a curiosidade.

De fato, é a curiosidade que impulsiona tanto a investigação quanto a aprendizagem ativa. Ela incomoda quando, não sendo correspondida por alguma

² Lipman et al (1999, p.62) também enumeram uma lista de perguntas que provocam a curiosidade das crianças. Segundo eles, muitas dessas perguntas podem ser consideradas filosóficas, de caráter metafísico, lógico ou ético: O que é espaço? Qual é a minha identidade? O que é morte? O que é vida? Etc...

Em suas palavras, “pode nos causar espanto o fato de crianças pequenas serem capazes de fazerem perguntas desse porte. Sim é espantoso que elas o façam. Mas também é surpreendente o fato que assim como elas, nós tínhamos essa capacidade, e agora, praticamente nos esquecemos de formular perguntas desse gênero”.

descoberta, não alivia a dúvida nela contida. É a curiosidade que provoca o interesse por aprender, porque ela se revela quase sempre como um sintoma de incompletude do saber: sente-se um impulso irrefreável por saber mais. Assim alimenta-se na criança o seu interesse por desvelar os tesouros do conhecimento, possibilitando a leitura do mundo e conscientizando-a acerca das coisas que existem.

Podemos, portanto, entender curiosidade como o impulso espontâneo para transpor o limite entre o que se sabe e o que não se sabe. Este ato de transpor limites do saber pode provocar maravilhamento em vez de apenas um sentimento de contentamento ou alívio por ter se livrado de um incômodo.

Em geral, crianças na faixa de escolaridade até a quarta série, se ainda não deformadas por obrigações escolares alienantes, aprendem maravilhando-se. No entanto, cabe perguntar por que nas faixas de escolaridade mais avançadas o aluno vai perdendo esta atitude?

Observa-se que, quando guiadas pela curiosidade e pelo interesse, as crianças aprendem maravilhando-se com as próprias experiências, fazendo muitas perguntas, ativamente investigando as melhores alternativas de resposta para construir o seu conhecimento.

Em **Por uma pedagogia da pergunta**, Antônio Faundez afirma que o início do conhecimento é perguntar. Em suas palavras,

somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.46)

Pode-se dizer que, para a criança maravilhada com a aprendizagem, cada conhecimento que adquire é como uma pérola que se acrescenta a um colar. As crianças procuram estas pérolas e ao descobri-las ficam fascinadas. Como contas de um colar enfeitando de beleza os seus olhos, o conhecer provoca-lhes alegria e vontade de aprender

cada vez mais e assim, elas vão se desenvolvendo. A escola não precisaria ajudá-las a encontrar o caminho das pérolas?

1.2. Aprendizagem e desenvolvimento

Ao educar uma criança, o que se pretende é que ela realize plenamente as suas potencialidades, que transponha os seus próprios limites, que se desenvolva.

Os limites estabelecidos pela consciência daquilo que se sabe diante do que não sabe, são desafiantes; são a própria desordem das certezas cognitivas e ao mesmo tempo são aquilo que provoca o interesse pela busca de reorganização dessa ordem alterada.

Existe uma relação entre interesse espontâneo e desenvolvimento orgânico, afetivo e cognitivo da criança?

Será que uma criança realiza a plenitude de suas potencialidades apenas atendendo os seus interesses espontâneos?

Taille (2001, p.24) escrevendo sobre a importância de se promover na escola desafios cognitivos para que a criança transponha seus próprios limites, pergunta e logo responde o que se entende por desenvolvimento: “Ora, o que é desenvolver-se e aprender? É justamente se descentrar, abrir horizontes, construir novas estruturas, mais ricas e mais complexas”.

Desenvolver é, nas palavras de Taille, “superar, transpor limites” (p.15).

Neste trabalho admitiremos que o desenvolvimento acontece num processo de aprendizagem contínua, em que a criança vai incorporando novos conhecimentos, habilidades e valores próprios da sociedade em que ela vive.

Desenvolvimento aqui se refere ao crescimento progressivo da criança nas funções da atenção, memória, raciocínio, linguagem, escrita, auto-estima e capacidade de relacionar-se com outros.

As aprendizagens que a criança conquista através das suas vivências interferem na sua conduta, no seu modo de agir e de responder aos desafios da vida continuamente, dia após dia.

Lev Vygotsky (1896-1934), estudando o desenvolvimento cognitivo das crianças, com vistas a solucionar deficiências de aprendizagem escolar, afirma que aprendizado e desenvolvimento estão relacionados e são processos contínuos que começam desde o

primeiro dia de vida da criança. Para ele, o desenvolvimento do ser humano se dá a partir de interações com o meio social em que ele vive, sempre mediado pelas outras pessoas do grupo³. Em suas palavras,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do ambiente do prisma da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p.40)

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento mental: Um que ele denomina de desenvolvimento real ou efetivo e que corresponde às capacidades que a criança já conquistou, aprendizagens que lhe permitem executar tarefas sozinha, sem mediação ou assistência de alguém mais experiente. O outro nível é o que ele chama de desenvolvimento potencial; também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, no entanto, com a ajuda de outra pessoa.

A distância estabelecida entre o que a criança sabe fazer sozinha e o que ela realiza com a ajuda de outros Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, definindo assim as funções mentais que ainda estão num processo de maturação. A essas funções que estão por amadurecer ele as compara a brotos ou flores do desenvolvimento. Nesse sentido o desenvolvimento é visto como sendo progressivo, ou seja, um processo gradual e, também, prospectivo, previsto, esperado.

Esse conceito das zonas de desenvolvimento real e proximal apresentado por Vygotsky, quando considerado pela educação escolar, coloca, de maneira explícita, a necessidade de se fundamentar o processo de ensino e aprendizagem a partir do que a criança já sabe, do seu desenvolvimento real, no entanto, apresentando-lhe sempre desafios cognitivos para que desenvolva o seu potencial.

³ Paulo Freire, em **Pedagogia do oprimido**, p. 69, afirma: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Vygotsky enfatiza o caráter de unidade, mas, não de identidade entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele,

aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p.118)

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.117)

Para Vygotsky um fator determinante do nível de desenvolvimento da criança é a sua linguagem.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1998, p.33)

Pode-se realmente observar que em geral a criança gosta de falar; a linguagem verbal acompanha as suas ações; é um meio de comunicação eficaz. Ela pratica sua fala em diferentes situações de convívio com as pessoas em seu ambiente; fala também com animais, plantas e uma infinidade de outros objetos que, destituídos do poder da palavra, tornam-se falantes na sua imaginação, num processo interno de organização do pensamento.

Para Vygotsky a relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento da criança. Quer seja em situação real ou imaginária (o faz de conta) a criança expõe suas idéias e vai ampliando cada vez mais o seu vocabulário. É falando que ela comunica o que pensa, o que sabe, explora o que não sabe e explicita o que gostaria de saber.

O apelo verbal da criança constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresenta. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias. (VYGOTSKY, 1998, p.39)

Em outras palavras, quando a criança pronuncia os seus questionamentos, está participando ativamente da aprendizagem e ao mesmo tempo solicitando a mediação de outra pessoa, no seu parecer mais experiente, com o propósito de solucionar o seu problema.

Não seria esta uma questão a ser considerada pela educação escolar? Incentivar mais a fala da criança, provocando-a a explicitar os seus pensamentos, promover o diálogo da criança com os colegas, com os professores e consigo mesma, numa constante aquisição de saberes, não deveria ser uma prática constante nas salas de aulas?

Partindo da concepção desenvolvimentista de Vygotsky, podemos entender que as aprendizagens que a criança adquire no meio em que vive e, em especial, as que ela conquista na escola estimulam e orientam o seu desenvolvimento; e este é buscado em processos de aprendizagem continuada.

Isso aponta para a necessidade de a escola colocar a criança em contato com objetos que lhe despertem o interesse de aprender e situações que lhe motivem a realizar esforços cognitivos, transpor seus limites, desenvolver o seu potencial.

Mostra a necessidade de uma pedagogia que saiba olhar para os saberes da criança, ouvir os seus questionamentos, falar sua linguagem, atender os seus interesses e valorizar a sua experiência.

Operacionalizar o como fazer dessa pedagogia torna-se o grande desafio didático.

1.3. A alegria de aprender.

A criança possui uma infinidade de interesses e, por sua curiosidade espontânea incorporada como atitude investigativa, pode-se observar que um deles é aprender o que não sabe. A sua curiosidade é um instrumento fundamental para o desenvolvimento das suas potencialidades. Com a curiosidade ela explora a realidade, explica fatos, compreende a relação entre as coisas e faz hipóteses sobre o mundo, as quais vai confrontando, modificando e enriquecendo através das suas experiências e das informações que adquire na interação com outras pessoas.

Rubem Alves é um autor que a nós se mostra como um romântico apaixonado pela educação das crianças. Numa linguagem aproximada da vida, leva-nos a refletir sobre questões práticas que tratam principalmente da maneira como a escola deveria olhar para a criança, conhecer e respeitar os seus interesses de aprendizagem para, então, poder ajudá-la a se desenvolver.

Segundo ele, “o sujeito da educação é o corpo porque nele está a vida” (ALVES, 2002b, p.32). A aprendizagem é uma função do viver. A gente aprende para viver melhor, viver com alegria. A vida tem uma relação direta com o corpo, por isso, a aprendizagem começa com os sentidos: o ver, o ouvir, o cheirar, o tocar, o lamber.

Muito antes de Rubem Alves, J.J. Rousseau (1712-1778) já afirmava que a educação da criança deve estar diretamente ligada aos sentidos. Em **Emílio** ele aponta as vantagens da estimulação dos sentidos como caminho para a que hoje chamaríamos aprendizagem ativa. Em suas palavras,

tudo o que chega ao entendimento humano passa pelos sentidos, a primeira razão do homem é a razão sensitiva, suporte da razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos olhos, nossas mãos, nossos pés. (ROUSSEAU, 1999, p.141)

De fato, a criança mostra ter os sentidos aguçados, ela capta facilmente as informações que lhe chegam, principalmente se estas se lhe apresentarem bem coloridas aos olhos e barulhentas aos ouvidos. São os sentidos que despertam a sua curiosidade e esta é que provoca o seu interesse por aprender.

Mas o que a criança tem interesse de aprender?

Parafraseando um pensamento de Nietzsche é que Rubem Alves diz que o programa educacional do corpo se resume em:

aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são os conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo utilidade nenhuma como ferramenta, dão prazer e alegria à alma. (ALVES, 2002b, p.32)

A criança parece querer aprender brinquedos e, das ferramentas que precisa conhecer, quer aquelas que se pode aprender brincando⁴. Nisso está o seu interesse e a sua alegria de aprender está diretamente condicionada a ele.

Fica, no entanto, a pergunta: até quando a criança se apresenta assim?

A vida, naquilo que interessa, é essencialmente prática, não há como viver sem experienciar algo e isto exige ação, reflexão, escolha e avaliação dos erros. Há um provérbio popular que diz: “vivendo é que se aprende” e a ele pode-se acrescentar que quanto mais intensamente se vive mais rapidamente surgem oportunidades de aprender.

A criança vive intensamente pormenores que escapariam à atenção dos adultos. Seu corpo pede movimento, seus sentidos pedem ação e com sua imaginação procura transformar tudo em animada brincadeira; é assim que ela se interessaria por aprender. É por “brinquedos” que ela se interessa e neles coloca a sua alegria. Essa é a tese de Rubem Alves.

Esse interesse por aprender ditado pelos sentidos e como brincadeira se mantém em todas as idades?

Como a escola trata as capacidades, os interesse e os desejos da criança?

Observando as práticas educativas na escola, percebemos que as atividades desenvolvidas no período da educação infantil e também nas primeiras séries do ensino

⁴ A palavra “brincando” é aqui empregada no sentido de demonstrar um modo ou situação que seja interessante, prazerosa, enfim, o contrário de impositivo, enfadonho, cansativo.

fundamental favorecem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Nessa fase da escolaridade a intervenção pedagógica, mesmo nas escolas tradicionais, está voltada para o desenvolvimento da criança, tomando como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem aquilo que ela experiencia através da sua curiosidade e dos seus interesses, às vezes mais, outras vezes menos lúdicos⁵.

Ensinar e aprender nessa fase são ações que se desenvolvem em espaços de aspecto mais informal, acontecendo, muitas vezes, fora dos limites das quatro paredes de uma sala de aulas. A relação pedagógica pauta-se em grande parte na afetividade. A criança vai estabelecendo vínculos afetivos em um universo mais ampliado de relações com os colegas. Expressando os seus saberes e os seus questionamentos, bem como na oportunidade de conhecer o pensamento dos seus colegas, é que a criança vai desenvolvendo as suas próprias idéias e conquistando a sua autonomia.

Segundo Splitter e Sharp (1999, p.94),

os professores nos primeiros anos de escola são sensíveis à necessidade de incorporar a perspectiva da criança à vida da sala de aula. Atividades que constroem em cima da criatividade da criança reforçam sua percepção de que seus pensamentos servem para alguma coisa.

Nesse convívio compartilhado, construído por respeito mútuo, diálogo e participação, a criança se sente afetivamente segura e encontra estímulos para

⁵ Madalena Freire, em seu livro **A paixão de conhecer o mundo**, registra sua experiência como professora na educação infantil, relatando atividades desenvolvidas com seus alunos em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Ela mostra como aproveitava as brincadeiras das crianças, transformando-as em oportunidades para outras aprendizagens significativas intencionalmente provocadas. Nas páginas 21 e 22 desse livro ela diz: “É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho, que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam e não poderiam deixar de ser assim, aqueles interesses [...] Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão percebendo o meu papel de organizadora e não “dona” de suas atividades [...] Foi a partir da observação de algumas crianças que brincavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma “sopa venenosa” que surgiu a “sopa de macarrão”. Voltamos à sala, devolvi em forma de estória o que tinha observado no parque, e no fim da estória perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: “sem veneno”, para tomarmos. Antes de começarmos a trabalhar pesquisamos os legumes em sua forma, cor e tamanho. E também formas que nos lembram este ou aquele legume [...] Tendo como objetivo trabalhar movimentos que exigissem um maior controle manual, propus que picássemos os legumes o mais possível, utilizando a faca e as mãos [...] No final do dia tomamos a sopa, em volta da nossa toalha, relembrando todos os passos do nosso trabalho até aquele instante.

desenvolver-se. Ela percebe que o que sabe, pensa e fala tem importância para o grupo do qual participa. Aprender, nessas condições, para ela é uma atividade natural, motivo de satisfação, realização alegre de seus interesses.

1.4. Espaços de aprendizagem: a vida e a escola

Assmann (1998, p.33) chama a atenção para o fato de que “não há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes”.

No entanto, quando se fala em espaços de aprendizagem, a primeira imagem que se tem é a de uma estrutura concreta, cercada por quatro paredes. Só depois de um tempo e, disciplinando a mente, é que se pensa em pessoas que, ensinando e aprendendo, constroem, a partir do interesse, esse espaço.

Essa atitude é compreensivelmente o resultado de uma cultura tradicionalista que, não conseguindo desvencilhar-se de suas amarras, ainda acredita que as aprendizagens que importam são as que acontecem dentro de um espaço delimitado, próprio para ensinar o que alguém precisa aprender - a escola.

Não se pretende aqui, de forma alguma, diminuir a importância do espaço escolar, mas, chamar atenção para outros espaços e modos de aprendizagem.

A educação não acontece somente nas salas de aulas. Ela começa além dos seus muros, com as primeiras ações que se dirigem ao bebê, e vai se estendendo por toda a vida, através das mais variadas aprendizagens que o ser humano adquire.

Segundo Lipman (1994, p.32) “a educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer situação da vida da criança”.

Para Dewey (1967), “a educação é o resultado de uma interação através da experiência, do organismo com o meio ambiente (p.22). Ela é ativa e o espaço onde se realiza é o meio social (p.24)”.

Essas aprendizagens contínuas sejam elas, de um ponto de vista valorativo, positivas ou negativas, é que vão proporcionando o desenvolvimento do ser humano em fase após fase do seu crescimento.

Nota-se que normalmente pouca importância se dá para aprendizagens que, por tão necessárias, carregam consigo um quê de obviedade ou obrigatoriedade. O adulto não se

lembra de como foi que aprendeu a andar, correr, falar, e tantas outras ações essencialmente práticas; como diz Alves (2000, p.57): “o que é experimentado não precisa ser ensinado”.

É contagiante ver a satisfação de uma criança quando, depois de várias tentativas, fazendo dois lacinhos, consegue amarrar o cadarço do tênis; friccionando os dedos, aprende a estalar; projetando os lábios para frente e assoprando ar, aprende a assobiar. Conquistas que parecem sem importância para o adulto, mas aprendizagens especiais, inesquecíveis para as crianças.

Esses são pálidos exemplos de infinitas aprendizagens que se conquistam, de maneira informal, através das diferentes situações que a criança experiencia na vida. Elas não aparecem explícitas na intenção de um currículo, tampouco obedecem a uma ordem de tempo e lugar; elas acontecem na tentativa de solucionar um problema, satisfazer um interesse. Para Delval (2001, p.95),

os sujeitos aprendem continuamente em situações concretas que lhes apresentem problemas, e sua atividade encaminha-se para a resolução desses problemas, para restabelecer um equilíbrio que tenha sido quebrado.

Há muitas outras aprendizagens que são conquistadas de um modo formal ou intencional nas instituições de ensino, sendo a escola a principal delas. Elas apresentam um caráter mais elaborado, envolvendo ensino e aprendizagem, pois tratam do conhecimento científico ou, segundo Delval (2001, p.58), “da transmissão do resultado desse conhecimento, os quais, nessa forma de transmissão, transformam-se em algo fixo e definitivo”. Esses conhecimentos fazem parte de uma grade curricular obrigatória, carregada de ensinamentos a serem aprendidos pelos alunos.

Estes ensinamentos são herança cultural, importante conquista da inteligência humana. O problema é que muito do que a escola se propõe a ensinar não desperta o interesse do aluno, não produz o aprendizado verdadeiro, aquele que perdura.

Por que muitos dos alunos se mostram desinteressados por grande parte das aprendizagens escolares?

Esta tem sido uma questão muito discutida na educação. O valor do que se ensina, o modo de ensinar, bem como a qualidade e o índice de aprendizagem dos alunos no espaço escolar tem gerado críticas para a educação escolar.⁶

Delval (2001, p.84) coloca como centro da questão o distanciamento apresentado entre o ensino escolar e a vida do educando. Segundo ele,

a escola centrou-se cada vez mais no conhecimento teórico, científico, um conhecimento distanciado da vida, de caráter abstrato, cuja aplicação não se vê imediatamente. E a escola, muitas vezes, parte do pressuposto de que os alunos devem estar interessados em adquirir esse conhecimento.

Observa-se que, progressivamente, série após série, a escola vai desviando seu foco para o ensino dos conteúdos curriculares e colocando o professor como o ator principal. A criança deixa de participar ativamente na aprendizagem, e sua curiosidade espontânea e o seu interesse de aprendizagem deixam de ser um princípio norteador da ação pedagógica. Ela vai se tornando cada vez mais dependente das respostas do professor e se mostrando ansiosa por entender o que ele quer que ela aprenda.

Surgem então dois caminhos distintos de aprendizagens: a vida e a escola. O que a vida ensina, fazendo sentido, são aprendizagens desejadas que permanecem na nossa memória; do que a escola ensina muitas coisas, não fazendo sentido, são obrigações escolares a serem cumpridas e logo esquecidas.

A escola não pode desconsiderar que o mundo se transforma rapidamente, mudando, de uma geração para a outra, os costumes e a forma de agir das pessoas. A criança está no meio deste turbilhão, chamado de desenvolvimento, e parece acompanhar naturalmente estas mudanças.

Recorrendo a lembranças pode-se observar que hoje as brincadeiras das crianças são bem diferentes: quase não há cantigas de roda, cabra-cega, boca de forno; tampouco há correria da meninada pelas ruas, brincando de pique esconde. Os seus brinquedos são, em maioria, eletrônicos; ela está informatizada e mais bem informada sobre os assuntos do mundo adulto; ela é mais falante, mais exigente e consciente das suas vontades.

⁶ Esta questão é bem discutida por Gilberto Dimenstein e Rubem Alves no Livro **Fomos maus alunos**. Eles relatam suas experiências escolares, na qual foram, por muitas vezes, rotulados como um fracasso.

A criança, curiosa e cheia de energia, tem ido cada vez mais cedo para a escola. Por volta dos quatro anos de idade é matriculada na educação infantil, começando no Jardim I, Jardim II, Pré e assim progressivamente. É a complexidade da vida moderna transformando o seu mundo e empurrando-a cada vez mais cedo para fora dos limites da sua casa.

Nos primeiros anos, a escola mostra-se um espaço fascinante; é divertida, cheia de cor e até barulhenta. A criança pode correr, sentar-se no chão, brincar no tanque de areia e pode também perguntar tudo o que a curiosidade lhe provoca. Ir à escola para aprender nessas condições parece ser uma atividade prazerosa.

Na escola a criança aprende a se relacionar com os iguais e também com os que, por serem diferentes do padrão da normalidade, são amigos especiais; ela desenha, pinta, canta, aprende a ler e a escrever algumas das palavras que há tempos fala; vai descobrindo o mundo, percebendo nele seus horizontes e seus limites. No espaço social da escola, a criança, interagindo com os colegas, vai conquistando saberes; tudo o que ela vê, ouve e pratica marca-lhe profundamente a vida, mesmo que disto ela ainda não tenha consciência.

Nessa fase o aprender é uma atividade interessante tanto quanto é o brincar. A vida é em si motivo e objeto de aprendizagem. A curiosidade, associada a uma energia que nos parece ser inesgotável, é o impulso necessário para fantásticas descobertas.

A aprendizagem na fase da educação infantil acontece no ritmo da vida. Ela parece não conhecer limites de tempo ou de espaço; acontece em todo momento contanto que algum objeto, situação ou pensamento roube a atenção da criança. Talvez isto seja resultado do caráter não obrigatório da educação infantil.

Ensino não obrigatório, situações participativas, possibilidade de aprendizagens mais significativas.

Realmente a escola, no período da educação infantil, parece respeitar o caráter ativo da aprendizagem que os sentidos requerem da vida. Era assim que a criança aprendia em casa e também em outros ambientes livres da intencionalidade do ensino formal, bastando para isso que interrogações ou exclamações ocupassem sua mente para que se criasse um espaço de aprendizagem. A vida apresenta infinitas situações de ensino

e aprendizagem das quais pouca consciência se tem de quão significativas são para os sujeitos da questão.

A criança chega à escola trazendo consigo uma rica bagagem de saberes que foi conquistando pouco a pouco nas suas vivências. Aquilo que ela experiencia torna-se significativo e fica apreendido na sua memória: conhecimentos com sabor, saberes que se revelam através da sua conduta e ação.

E assim a criança vai aprendendo, desenvolvendo-se até por volta da 4ª série.

1.5. O desencantamento

Na medida em que vai crescendo e progredindo nas séries, a criança vai também percebendo, sem compreender o porquê, que a sua escola não é mais tão colorida. Descobre que o importante é que ela assimile ao máximo os conteúdos das aulas e dos livros. Deve copiar as tarefas e resolvê-las, deve andar na fila, ficar bem quietinha e não questionar, pois, se perguntar demais vai atrapalhar a aula e a professora se zanga. Seus horizontes vão se limitando, ano após ano, entre as quatro paredes de uma sala de aula e, como um passarinho engaiolado que mesmo tendo asas não pode voar, é esta criança que, curiosa e com um mundo de novidades por descobrir, vai deixando de investigar.

Essas normas, em nome da boa disciplina, são o enquadramento da curiosidade, dos interesses e da energia espontânea da criança que, pouco a pouco, vai internalizando que ser um bom aluno é saber as respostas das perguntas que lhe fazem e cumprir todas as regras que lhe são impostas mesmo que não as compreenda.

Essa forma de agir é contrária à natureza da infância.

Por que a escola limita as atividades da criança?

A criança, que nas séries iniciais do ensino fundamental, ocupava o papel de protagonista⁷ na educação, torna-se vítima de práticas pedagógicas que sufocam a sua

⁷ Adotamos a expressão “protagonista” na intenção de apontar que o papel da criança na escola deva ser o de **agente principal da ação**, no caso, da aprendizagem.

Embora usemos com frequência o termo criança, vale lembrar que esta pesquisa se desenvolve no universo que abrange a educação infantil e ensino fundamental, o que corresponde às fases da infância e grande parte da adolescência. Assim,

curiosidade espontânea e a sua participação, desestimulando o seu interesse por aprender.

Segundo Splitter e Sharp (1999, p.90),

crianças pequenas possuem algum tipo de entendimento do mundo e do seu lugar nele; e, mais ainda, que a sua curiosidade e senso de encantamento são levados por um desejo de entender mais e melhor: resumindo, dar sentido a suas vidas. Eis, afinal, porque seus interesses são tão importantes para elas. Como a curiosidade, o espanto e o desejo de entender diminuem à medida que a criança estuda, parece bem claro que ela está cada vez mais incapaz de reconciliar seus próprios interesses com os dos outros – e particularmente com aqueles que representam os grandes interesses da sociedade em que está sendo ‘iniciada’. Portanto, ela está cada vez mais incapaz de ver sentido no mundo e na complexidade de sua própria experiência.

Essa situação pode ser mais bem observada a partir da quinta série. A criança, antes acostumada a uma professora que com ela passava todo o período de estudo, orientando-a em diferentes situações de ensino e aprendizagem, demonstra-se perdida em meio a tantas disciplinas e professores que entram e saem da sua sala após cada período de aula.

Splitter e Sharp (1999, p.101) afirmam que,

em grande parte das escolas pós-primárias (e num crescente número das primárias), aprender é um processo altamente regulado e controlado em que as disciplinas são representadas como assuntos descontínuos ensinados em períodos espalhados pela semana [...] Cada disciplina é definida pelo seu próprio assunto, apresentado na maioria das vezes como um pacote inerte de informações e habilidades a ser passado

merece ser citado o conceito de protagonismo juvenil, desenvolvido por Antônio Carlos Gomes da Costa em seu livro intitulado: **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática** (Fundação Odebrecht, Salvador, 2000) pp. 22-23. Em suas palavras, “o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla [...] Protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a constituir a sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Não se trata, portanto, de os adultos se demitirem do seu papel e jogar sobre os jovens o peso total da responsabilidade do que ocorreu ou deixou de ocorrer. Trata-se do estabelecimento de uma co-responsabilidade entre jovens e adultos pelo curso dos acontecimentos, que resulta de sua atuação conjunta. O objetivo é que os jovens possam ir construindo a sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social”.

Esse ideal pedagógico apontando o aluno como protagonista da aprendizagem é tese também largamente defendida por Eduardo O. C. Chaves em seu mais novo trabalho, ainda em mimeo e a ser publicado em 2004 pela editora Senac, sob o título: **Uma Nova Educação para Uma Nova Era**.

– primeiro pelo professor para o aluno e depois, por avaliação, pelo aluno para o professor.

Além disso, cada professor é um mundo e uma disciplina diferente. Diferentes modos de agir, de ensinar e de se relacionar, exigindo também do aluno diferentes modos de se comportar. A criança não consegue perceber a unidade do conhecimento que se lhe apresenta dividido em diferentes disciplinas. A própria circunstância impõe agora um novo ritmo no ensino e na aprendizagem. Não há tempo para tantas perguntas, os interesses do aluno não são devidamente valorizados (muitas vezes não são sequer conhecidos) e a sua participação vai se limitando cada vez mais. Até mesmo os vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno, tão fortes nos primeiros anos de escolarização, vão se desmanchando diante da maneira mais impessoal como essa relação é tratada nesta fase da educação.

Esse distanciamento que se observa entre professor e aluno afasta o interesse da criança pelo objeto de estudo e ajuda a agravar o sentimento de insegurança, próprio dessa fase conflitante do desenvolvimento humano.

Essa realidade pode ser facilmente diagnosticada através da queda no índice de aproveitamento acadêmico dessa criança quase adolescente. Suas notas são indicadores mostrando que ela precisará de um certo tempo para se refazer do choque provocado por tão bruscas mudanças.

Muitas delas, nunca voltam a se recuperarem por completo. Aquilo que, ao ensinar, se impõe às crianças, na maioria das vezes lhes são conteúdos sem significados, desvinculados do seu interesse de aprender.

Se o que é estudado não lhes faz sentido, se não lhes é evidente para que serve o que se espera que elas aprendam, por que aprender?

O dever de aprender que a elas é imposto não é suficiente para garantir que aprendam.

Constantemente lamenta-se o fato de os alunos apresentarem objetivos pequenos diante da importância do conhecer. Isso normalmente ocorre quando eles demonstram

contentamento em aprender apenas o suficiente para tirar uma nota que os impeça de serem reprovados. Acusando-os pela falta de interesse o professor se coloca numa posição defensiva, condenando-os antes mesmo de questionar sobre os outros conteúdos que podem estar sendo por ele ensinados na escola; mensagens passadas nas entrelinhas das atitudes que desenvolve com a sua tão fragmentada prática pedagógica.

Segundo Dewey (1979, p.65), “tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido”.

Nesse cenário já não mais existe a figura da criança curiosa e investigativa; ela desencantou-se. Muitas se transformam em pré-adolescentes desmotivados que vêm a escola como um fardo que elas devem literalmente arrastar até se formarem.

A criança curiosa que ao ingressar na escola trazia consigo expressões pontuadas de interrogações tornou-se, ano após ano, cada vez mais sinalizada por pontos finais. Ao término do ensino fundamental, o aluno apresenta-se num alto grau de desinteresse pelos estudos. Tornou-se ele vítima de práticas pedagógicas que, descontextualizadas das suas vivências, deixaram de revelar a vitalidade e também a utilidade do conhecimento?

A transmissão de conhecimentos, quando contextualizada apenas nos interesses de quem ensina, nem sempre alcança o universo de significações, e, portanto a realidade e o interesse de quem aprende, tornando-se conhecimento alienante. Aprendizagem e interesse estão dissociados.

Segundo Madalena Freire, “quando se tira da criança [aluno] a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade está alienando-a da capacidade de construir o seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir. E eu não posso comer ou dormir por alguém”. (FREIRE, M. 1983, p.15)

Se fato é que as práticas pedagógicas influenciam ou mesmo determinam o grau de envolvimento ou alienação da realidade da criança, frente ao conhecimento que aprende, parece ser necessário repensar as práticas pedagógicas escolares, buscando orientá-las no sentido de provocar situações de aprendizagem ativas e significativas.

Rever alguns de seus traços, ainda que sejam conhecidos, servirá para tipificá-los

num quadro que diagnostique os aspectos criticáveis na escola tradicional diante de aspectos considerados renovadores nas práticas pedagógicas preconizadas como ideal. Para nossa análise, tomamos como ideal a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da reforma educacional brasileira de 1997.

Nosso objetivo, com isto, é poder lançar um olhar mais esclarecido sobre o grau de consistência dos discursos que propõem ou criticam tais práticas pedagógicas, as quais agruparemos em dois blocos: práticas tradicionais e práticas pretendidas. Poderemos ver então o quanto se contrastam estes dois blocos ou o quanto se repetem sob novas palavras.

Capítulo II

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles vêm para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta”.

Ademar Ferreira dos Santos.⁸

Há no repertório da sabedoria popular um conto sobre três cegos que tentavam descrever um elefante apenas apalpando-o.

Um cego segurava-lhe a tromba, o outro as orelhas e por fim o terceiro segurava-lhe a cauda. Todos falavam do animal, cada qual segundo o conhecimento que adquiriram analisando partes desse enorme animal. É claro que não conseguiram descrevê-lo por completo, embora cada um acreditasse que abrangente fosse a sua percepção e que verdadeira era a sua concepção de elefante.

Desde que o homem percebeu que podia conhecer as coisas que a sua visão alcançava, buscou também curiosamente explicações para aquilo que estava além das primeiras impressões. Tudo o que os seus sentidos tocavam tornava-se objeto de aprendizagem, despertando sua imaginação criadora e sua inteligência prática. Aprendendo, passou também a ensinar.

⁸ Ademar Ferreira dos Santos é o Diretor do Centro de Formação Contínua dirigida aos professores da educação básica, “Camilo Castelo Branco” de Vila Nova de Famalicão – Portugal.

A transcrição é parte do texto que ele escreve como prefácio para o livro de Rubem Alves: **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 8.

Assim, aprendizagem e ensino passaram a ser uma atividade vital, característica marcante do homem que educa tanto quanto é educado.

Educar não é uma atividade simples e torna-se ainda mais complicada, para os professores, nesse tempo em que vai se ampliando, cada vez mais, a função social da escola, colocada como o espaço prioritário da educação.

E o que se entende aqui por educação?

Dewey (1967, p.17) define educação como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

No mesmo sentido, Bruner (2001, p.46) define a educação como “uma atividade complexa de adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura”.

Pensando a educação como um meio de realização plena da pessoa, Chaves (2002, p.63) explicita sua visão de educação entendendo-a como um “processo mediante o qual as pessoas se tornam capazes de viver suas vidas, tanto no plano individual (privado) como no social (público), de forma livre e responsável, autônoma e solidária, produtiva e realizada”.

Assim, pode-se justificar o caráter complexo da educação, pois, considerando a diversidade cultural de uma sociedade, as necessidades e características individuais de cada educando, torna-se um desafio conciliar ensino e aprendizagem escolar.

Bruner (2001, p.53) afirma que “o desafio é sempre situar nosso conhecimento no contexto vivo que causa o problema que se apresenta”. Dito de outra forma, o desafio é aproximar a teoria à prática, o que se tem como ideal ao possível da realidade; aqui o contexto é a escola, mais especificamente a sala de aula com suas particularidades opondo, às vezes, os interesses do ensino aos da aprendizagem.

É possível imaginar uma prática educativa livre de conflitos ou contradições?

Educadores têm criticado a escola, qualificando-a, nos moldes em que se apresenta, como insuficiente no cumprimento da função de educar cidadãos no perfil que

esse mundo mutante demanda: um cidadão que saiba posicionar-se bem profissionalmente diante das mudanças, que seja autônomo nas escolhas e decisões que deve tomar, crítico da realidade e participativo na construção da sociedade.

Cada época parece imprimir um conceito próprio de educação que é ditado por diferentes fatores como: produção, distribuição, consumo, ideais políticos e sociais. Com o passar do tempo novas exigências surgem e o modelo existente deixa de ser eficiente; isso impulsiona uma busca por renovação.

Mas o que se quer renovar? O modelo de escola, o currículo, os métodos de ensino e de aprendizagem? Em suma, as práticas pedagógicas?

Renovar é uma expressão que se torna cada vez mais comum no vocabulário dos educadores: novos rumos, uma nova educação, reencantar a educação são termos utilizados para definir, de um modo geral, a busca por algo novo e que se considera melhor.

Percebe-se um distanciamento entre os ideais de educação apontados nas propostas pedagógicas e práticas de ensino desenvolvidas nas escolas públicas e particulares. Muitas vezes o “novo” que se anuncia não passa de uma etiqueta diferente colocada num produto já bem usado, bem gasto.

Ressalta então a necessidade de se refletir de maneira mais crítica sobre a educação, sobre a intencionalidade e objetivos que fundamentam as propostas pedagógicas, as relações sociais estabelecidas nos espaços escolares e suas implicações na vida dos educandos e educadores, como condição para, diante do modelo de cidadãos que se deseja “formar”, traçar diretrizes para uma prática pedagógica mais coerente com o discurso.

Educadores têm buscado solucionar problemas específicos da sala de aula; questões geradas a partir da relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, escola e vida.

Ao longo do tempo, com base nos resultados de investigações sobre o modo como as crianças aprendem, como as práticas pedagógicas afetam a aprendizagem, e a partir dos objetivos que se propõe para a educação, tem-se elaborado diversas perspectivas de

ensino.

E os interesses de aprendizagem da criança? Qual é o grau de atenção dispensado ao estudo e reflexão dessa questão no cotidiano da prática pedagógica?

Que concepção de criança tem predominado nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas?

Bruner (2001, p.54) aponta como um dos problemas da relação ensino-aprendizagem a maneira “como os seres humanos atingem um encontro de mentes”, nesse caso, como o professor compreende os processos de aprendizagem do aluno, como alcança os seus interesses para poder ajudá-lo a se desenvolver.

Ainda no mesmo livro Bruner diz que essa questão, que por muito tempo foi desconsiderada pela educação, passou a ser interesse de pesquisa de psicólogos desenvolvimentistas concluindo, nos seus estudos, que as interações e a maneira de se educar uma criança é em grande parte determinada por teorias intuitivas de como funciona a mente das crianças. Em suas palavras, “ensinar baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende”. (p.55)

A partir desses estudos, tem-se apontado para a necessidade de, ao se elaborar teorias sobre a prática educativa nas salas de aulas, levar-se em consideração teorias da psicologia intuitiva que aqueles que participam do processo ensino e aprendizagem já possuem, para poder então modificá-las ou substituí-las.

Bruner (2001) descreve quatro modelos ou concepções sobre o funcionamento da mente dos aprendizes; são concepções que vêm sendo defendidas por teóricos da educação e professores; visões, segundo ele, determinantes da pedagogia praticada nas salas de aulas:

1. Enxergar as crianças como aprendizes por imitação: Nessa concepção os professores atuam de forma a demonstrar à criança o que é preciso aprender para fazer direito, oferecendo a ela exemplos da ação desejada. Segundo Bruner, “um pressuposto é que se pode ensinar os menos habilidosos por meio de demonstração e que eles possuem a habilidade de aprender por imitação”. (p.60)

2. Enxergar as crianças como se estas aprendessem a partir da exposição didática: Nessa concepção a educação baseia-se no ensino verbal de fatos e conceitos que devem ser aprendidos, lembrados e aplicados. Os conteúdos a serem aprendidos pelo aluno estão na mente dos professores, livros, mapas, etc... Para Bruner, “essa visão presume que a mente do aprendiz é uma *tabula rasa*. O conhecimento colocado na mente é considerado cumulativo, sendo que o conhecimento posterior se acumula sobre o conhecimento existente previamente. O mais importante no pressuposto dessa visão é que a mente da criança é passiva, um receptáculo esperando ser preenchido. A interpretação ativa não entra em questão”. (p.62)

3. Enxergar as crianças como seres pensantes: Nessa concepção o professor se preocupa com o que a criança pensa e como ela chega ao que acredita. A aprendizagem é conquistada por meio da discussão e colaboração, em que a criança é incentivada a expressar seu pensamento e construir um entendimento com os outros. “A criança não é meramente um ignorante ou um recipiente vazio, mas alguém capaz de raciocinar, de extrair sentidos por conta própria e pelo discurso com outros. A criança é considerada capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e de corrigir suas idéias e noções por meio da reflexão”. (p. 62)

4. Enxergar as crianças como detentoras de conhecimento: Nessa concepção a criança é vista como um ser competente que, quando orientada, é capaz de fazer distinção entre o que é conhecido por nós a partir das crenças e opinião pessoal e o que é, de forma mais ampla, conhecido pela cultura, pela ciência. Para Bruner, “a quarta perspectiva considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem o conhecimento pessoal e o que é considerado conhecido pela cultura” (p.66). Entendendo que o conhecimento é sempre passível de revisão.

Segundo Bruner (2001, p.67),

qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma concepção de aprendiz e pode, mais cedo ou mais tarde, ser adotada por ele como uma forma adequada de pensar sobre o processo de aprendizagem. Pois uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e de aprendiz. A pedagogia jamais é isenta. Trata-se de um meio que carrega sua própria mensagem.

A pedagogia tem tradicionalmente usado analogias definindo a criança com expressões que vêm mudando de acordo com a época vivida. No passado, quando a agricultura era a principal atividade econômica, a criança era vista como uma plantinha que precisava receber cuidados especiais do professor que a nutria com os seus saberes. Na era industrial foi considerada como matéria prima que precisava ser modelada pela escola e ainda hoje, em plena era do desenvolvimento da tecnologia, é vista como um objeto, uma máquina cujas peças queremos montar ou um computador que é preciso programar. As máquinas respondem a ações humanas ou, mais recentemente, a programas. Elas não pensam, não têm consciência de si mesmas, não questionam, tampouco se emocionam.

Isso está em contradição com a psicologia da aprendizagem.

Desses quatro modelos de funcionamento da mente infantil ou concepções sobre a aprendizagem da criança, escolhemos como sendo o mais adequado ao desenvolvimento da autonomia aquela que enxerga a criança como ser pensante, capaz de atribuir e extrair significados das experiências que vivencia.

Esta escolha poderia ser justificada por considerar tal concepção o ponto de partida que mais incentiva a atividade criadora do aprendiz, antes mesmo que desperte sua atividade propriamente crítica, quando então ele compara conhecimentos mais estreitos, que lhe são familiares, com outros mais amplos e mais consistentes.

O desafio da educação não deveria ser ajudar a criança a liderar seus próprios pensamentos no sentido de alargá-los coerentemente?

No entanto, muitas das práticas pedagógicas realizadas nas escolas não ajudam a criança a desenvolver sua capacidade de pensar, de atuar de maneira mais crítica e criteriosa, tampouco, exercer crescente autonomia.

Para explicitar quais dessas práticas pedagógicas ajudam mais ou prejudicam a atividade de pensamento que se desenvolve rumo à autonomia tipificaremos dois blocos de práticas, na verdade, dois modelos de escola: a escola que temos, denominada aqui de “tradicional”, e a escola pretendida nos PCN’s, apresentada nos documentos como a renovação possível no momento.

2.1. A escola tradicional

Uma fotografia da escola tradicional far-nos-ia ver alunos quietos, sentados em carteiras dispostas, uma atrás da outra, com o material em ordem, respondendo as questões de acordo com as palavras do livro, dependendo o sucesso na sua avaliação mais na sua capacidade de memorização de conteúdos e de respostas conforme o pensar do professor, do que na sua capacidade de refletir e construir o seu pensamento. Pode parecer uma fotografia em preto e branco, já desbotada pelo tempo, no entanto, quando olhamos a realidade das nossas salas de aulas, verificamos que somos as personagens dessa fotografia. Muitas vezes procuramos mudar a pose, mas a foto é a mesma. Esse é o retrato da escola que existe. Imagem gravada na memória de todos que a frequentaram e ainda reproduzida pelos que nela atuam.

Esta é a escola que temos, não só em nossa memória afetiva, mas institucionalmente na realidade educacional brasileira, pública ou privada. Preferimos denominá-la genericamente de ‘tradicional’ no sentido daquela que é objeto de críticas ou propostas de reforma. Destacaremos traços comuns desse modelo.

2.1.1. Visão de educação e objetivo da escola

A escola tradicional tem seus pressupostos filosóficos e educacionais fundamentados numa concepção de infância, que vê a criança como uma *tabula rasa*, ou, uma lousa em branco na qual, pelo ensino, vão se imprimindo signos.

Numa outra metáfora, porém, de igual significado, a criança é vista como uma cera de consistência mole que deve ser delicadamente moldada para que adquira uma forma.

Partindo dessa concepção de infância a escola tradicional imprime sua visão de educação como o processo de formação do indivíduo através da transmissão de conhecimentos prontos.

Chaves (2002, p.45), aponta a educação tradicional como uma mescla de duas concepções distintas de educação: educação como formação e educação como transmissão de informação, assim explicando:

- Educação como formação: dar a forma que se considera adequada àquilo que, em

princípio, se acredita sem forma.

- Educação como informação: passar de uma geração para outra a herança cultural da sociedade ou da humanidade (conhecimentos, valores, etc.).

De um modo geral, é por essa visão de educação que se tem orientado o agir pedagógico na escola, lugar prioritário da educação, objetivando formar informando.

Na escola tradicional, a educação é um processo sistematizado através do ensino dos conteúdos disciplinares, da avaliação da aprendizagem e da seriação curricular.

O diagnóstico da realidade das instituições escolares termina por mostrar que a escola ainda tem se apresentado nos moldes aqui chamados tradicionais.

2.1.2. Currículo

Sendo função da escola tradicional a transmissão de informações, o seu sucesso depende em grande parte da quantidade de conhecimentos de que dispõe e consegue repassar aos alunos.

Essas informações formam o seu conteúdo de ensino. Conhecimentos adquiridos ao longo da história e transmitidos de uma geração à outra como conquistas da sabedoria humana.

O currículo da escola tradicional é sistematizado no formato de grade, distribuindo por séries e disciplinas os conteúdos de ensino previamente estabelecidos como requisitos para a formação escolar da criança.

Segundo Chaves (2002, p.94),

as disciplinas compartmentam e, portanto, organizam as informações a serem transmitidas aos alunos. As séries dosam essas informações dentro de cada um dos compartimentos disciplinares de conformidade com a idade ou, menos freqüentemente, a maturidade intelectual dos alunos.

Dewey (1967, p.43) também critica esse programa de estudos que a escola tradicional apresenta, pois, segundo ele, “a vida da criança é integral e unitária e o

currículo escolar passa de uma disciplina para outra, estendendo-se no tempo, indefinidamente para o passado”.

O currículo da escola tradicional é estabelecido de cima para baixo, independente dos interesses de aprendizagem da criança. Os conteúdos são recortados em disciplinas; apresentam-se como peças de um quebra-cabeça que, na maioria das vezes, a criança não consegue ajuntar numa sequência lógica e tampouco perceber como parte de um todo. É um currículo padronizado que pouca autonomia concede a professores e nenhuma aos alunos.⁹

Por estar centrado no ensino, nas disciplinas e no professor, este currículo é denominado por Chaves (2002, pp. 95 e 96) de: didatocêntrico, disciplinocêntrico e magistrocêntrico.

Este currículo, embora muito criticado, mostra-se coerente com a concepção de infância que vigora na escola tradicional. Sendo a criança uma *tabula rasa*, que nada ou pouco sabe, como poderia escolher o que deve aprender?

A questão é saber se este currículo cumpre o discurso dos objetivos propostos atualmente para a educação escolar.

2.1.3. Método

O método é o que melhor traduz este modelo de escola.

Na escola tradicional a prioridade é o ensino dos conteúdos disciplinares através da transmissão verbal. É na expressão da palavra e no risco do giz que o professor se posiciona como autoridade detentora do saber e transmite os conteúdos de sua disciplina a

⁹ Temos afirmado que a prática pedagógica tradicionalmente realizada nas escolas não possibilita ao aluno constituir e exercer autonomia, no entanto, é preciso também reconhecer que pouca autonomia de ação tem o professor. Muitas vezes, eles são vítimas de tarefas alienantes impostas pelo sistema, pela direção e coordenação da escola. Essas tarefas são “burocracias” que roubam do professor seu tempo, sua energia, sua alegria, condições com as quais ele poderia aprender mais e desenvolver melhor o seu ofício. Tarefas que nada lhe acrescentam profissionalmente, servindo apenas como um controle da prática pedagógica pelo gestor administrativo que admite e demite. É de fundamental importância que diretores e coordenadores questionem a sua prática gestora, buscando saber o que têm ensinado ou proporcionado aos seus “alunos professores”. Mesmo o professor não sendo ativo no seu exercício profissional, requer-se que ele seja ativo no processo de aprendizagem de todos os alunos. Assim, não tendo autonomia, também não a oferece na sala de aula.

alunos silenciados pela quantidade de informações que lhe são despejadas num espaço de tempo limitado chamado aula.

Conseqüentemente o método de ensino tem sido o principal motivo de críticas à escola tradicional. Estabelecidos aleatórios aos interesses de aprendizagem e de suas vivências, na maioria das vezes, os conteúdos disciplinares não fazem muito sentido para a criança. Segundo Delval (1998, p.34),

o ensino oferecido pela escola é um ensino morto, de pouco interesse para a criança, que não se adapta às suas necessidades e que, na maior parte dos casos, não leva em consideração o seu desenvolvimento intelectual.

É um método de ensino mecânico em grande parte baseado na memorização de fatos e conceitos, desestimulando a compreensão e a capacidade criativa da criança; verdade é que a memória é um fator importante na aprendizagem de alguns conteúdos, mas, ela não pode ser, como acontece nesse modelo, a base da educação. Uma prática que tem enfileirado os alunos nas salas de aulas, tentando transformá-los em um arquivo de informações.

Ciente dessas críticas, a escola tem procurado mesclar a sua prática de ensino com diferentes metodologias, buscando livrar-se do rótulo tradicional e também despertar o interesse do aluno para o que é ensinado. Ela tem se vestido de modismos e essa atitude pode ser mais bem observada nas escolas particulares, talvez por terem uma autonomia institucional para elaborar e alterar o seu projeto pedagógico e também por uma certa obrigatoriedade de oferecer ao aluno pagante um ensino de melhor qualidade.

No presente, imprimindo a idéia de que o ensino deva proporcionar a participação ativa do aluno e que as disciplinas devam ser trabalhadas de maneira mais rica e significativa, surgiram as salas especiais; tem sala especial para leitura, música, laboratório de informática, de ciências e tantas quantas forem possíveis à imaginação e à condição financeira da escola. Os alunos vão, num rodízio entre turmas, trocando de salas e na maioria das vezes a atividade do método se restringe a essa movimentação; na essência, as aulas continuam centradas na fala do professor e variavelmente na utilização de algum

recurso audiovisual.

Muitas escolas têm abandonado os livros didáticos e tem adotado o sistema apostilado. Justificam essa atitude afirmando que esse sistema possui conteúdos mais abrangentes e mais atualizados. Ora, um número maior de informações numa mesma carga horária exige conseqüentemente uma corrida desenfreada na transmissão dos conteúdos; o tempo passa a ditar o ritmo do ensino, sem levar em conta o ritmo e a qualidade de aprendizagem dos alunos. Neste caso, menos oportunidade tem o aluno de participar expressando seus saberes, interesses e questionamentos, enfim, de construir sua aprendizagem.

Outras escolas, indo mais além na busca por uma aprendizagem ativa, não adotam livros didáticos nem apostilas, trabalham algumas disciplinas do currículo na metodologia de projetos, no entanto, vale ressaltar que na maioria das vezes, esses projetos são idealizados pelos professores. Eles não são construídos a partir de uma situação-problema vivenciada pela criança que os executará.

A escola vai, de tempos em tempos, procurando renovar seus métodos, sua roupagem. No entanto, observa-se que essa atitude, se louvável pela intenção de torná-la mais atraente, ainda conserva um caráter impositivo, desfocado da curiosidade e interesse de aprendizagem da criança.

É, sem dúvida, um modelo conteudista, verbalista, que prioriza o ensino e esse, na maioria das vezes, descontextualizado das vivências do aluno.

A melhor escola não seria aquela que tivesse um método capaz de construir significados entre os conteúdos disciplinares estudados e a vida?

2.1.4. Sujeitos e espaço da educação

Quando se fala em educação, fala-se em ensino e aprendizagem; um não existe sem o outro. O que se critica aqui é a demasiada importância que a escola tradicional atribui a quem ensina, em detrimento aos interesses de quem aprende.

Na sala de aula da escola tradicional, vêem-se distintamente dois sujeitos: os professores são os protagonistas, personagens atuantes, autoridades do saber. Como diz

Chaves (2002, p.157), são eles “dadeiros de aulas, repositórios vivos das informações que devem ser transmitidas aos alunos”.

Os alunos, por sua vez, são os receptores passivos dos conteúdos que lhe são depositados. Nesse modelo, “a função dos alunos é basicamente a de espectadores” (CHAVES, 2002, p.160). O que eles devem fazer é observar, escutar com atenção, responder às perguntas já elaboradas pelo professor ou pelo autor do seu livro, lembrando que essas perguntas nem sempre traduzem ou despertam a curiosidade e interesse da criança; elas são mais a expressão daquilo que o professor quer ou deve ensinar.

Nesse caso, qual o limite a ser transposto pela criança?

Encontrar no texto a resposta certa para uma pergunta já elaborada pode ser considerado um desafio cognitivo?

O que compete à criança é cumprir as tarefas designadas, ser pontual na entrega dos trabalhos, ser bem comportada, ser um bom observador. Essa atitude desenvolvida através do método tradicional ensina por entrelinhas a passividade e o conformismo.

Dewey (1967, p.46), apontando como prioridade desse modelo de escola, as matérias e as disciplinas, também afirma ser o papel do aluno “receber e aceitar” as instruções dadas pelos professores; papel que ele bem cumprirá quando for “dócil e submisso”.

É nesse mesmo sentido que Restrepo (2000, p.32), escrevendo sobre a importância dos vínculos afetivos entre professor e aluno para a aprendizagem, afirma ser a escola, “autêntica herdeira da tradição audiovisual”. Segundo ele, para que a criança assista às aulas basta-lhe um par de olhos e ouvidos acompanhados da mão, na atitude de segurar o lápis para copiar as lições. Sem muita utilidade para a escola, o restante do corpo bem poderia ficar em casa.

Diante da visão de uma educação que objetiva formar informando, pode-se até compreender como coerente essa postura. Sendo o professor quem detém a informação, ele é quem fala, quem atua - ensina.

Freire (1987), de igual modo, critica essa educação chamando-a de “bancária”.

Segundo ele, “a única margem de ação que ela oferece aos educandos é receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p.58).

Freire critica a escola tradicional por seus aspectos verbalista e conteudista; pelo distanciamento que estabelece entre educador e educando e, principalmente, por impedir o pensar verdadeiro e a participação ativa dos alunos na aprendizagem. Segundo ele (FREIRE, 1987, p.59), nesse modelo:

- a) o educador é o que educa; os educandos os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Pode parecer uma crítica um tanto radical ou a lembrança de algo que ficou lá no passado, no entanto, a realidade presente não se mostra muito diferente. Quando comparados os papéis desempenhados pelos professores aos desempenhados pelos alunos, fica bem claro que a escola tradicional é um lugar de ensinagens e não de aprendizagens.

O espaço da educação é delimitado por paredes. A sala de aulas é o palco de atuação do professor; sujeito que impera impondo aos alunos regras de muita conduta e de pouca ação. O silêncio se faz necessário para o ensino e é constantemente exigido pelo professor, por isso, na escola tradicional a criança deve sentar, escutar e escrever. Somente as rebeldes ousam contrariar essa regra.

2.1.5. Avaliação

Na escola tradicional verifica-se a aprendizagem do aluno através de avaliações, na maioria das vezes escritas, seguindo o modelo de extensos questionários.

A avaliação é vista como o fim do processo de ensino e aprendizagem e muitas vezes é usada como um instrumento de ameaça e punição ao aluno, um acerto de contas.

Quando assim tratada, a avaliação acaba gerando ansiedade e medo na criança. Não é difícil encontrar alunos em situação de descontrole emocional apresentando sintomas que, diante de uma prova ou de um teste, vão desde um simples roer as unhas até a incontinência urinária ou ânsia de vômito.

Hoffmann (1993, p.13), escrevendo sobre mitos e desafios em avaliação, argumenta:

a prática avaliativa do professor reproduz e revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos e situações, seus casos expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso.

O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Essas são questões polêmicas e constantes nos debates sobre educação.

Mesmo recebendo críticas apontando-os como insuficientes para mensurar o conhecimento do aluno, testes, provas ou exames continuam sendo os principais instrumentos de avaliação.

Por mais que se tenha buscado modificar o modelo da avaliação, ela ainda carrega consigo o estigma inquisitivo das antigas provas, onde o aluno deve literalmente provar, através da alternância de perguntas e respostas, o que reteve dos conteúdos ensinados nas aulas.

A prática tem demonstrado uma certa dificuldade, por parte do professor, em conseguir desvencilhar-se das tradicionais provas e adotar outras formas de avaliar a aprendizagem da criança. Às vezes, tentando sair do modelo dos questionários, passa-se para o outro extremo: a múltipla escolha; transformando o que deveria ser verificação de aprendizagem, numa tentativa de chutes a gol.

Com todos os problemas que apresenta, a avaliação bem reflete a prática educativa do modelo de escola ao qual pertence. Uma prática desvinculada dos contextos vivenciados como significativos para o aluno, de igual modo, uma avaliação que pouco reflete a aprendizagem.

Esse modelo de escola tradicional constitui o paradigma dominante, conforme podemos constatar, tanto pela lembrança de quando alunos, quanto pelo que reconhecemos agora como educadores. Esse paradigma é abalado por críticas internas e externas, à medida que surgem avanços nas reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Novos objetivos ou novas formas de alcançá-los vão acumulando-se sob forma de novas propostas de ensino e aprendizagem.

Daí as renovações sonhadas, pleiteadas ou oficializadas como a pretendida no contexto dos interesses sociais, conhecimentos ou valores novos e recursos disponíveis. Em qualquer caso, as questões permanecem:

Como reencantar o aluno?

Como ajudá-lo a encontrar sentido nas aprendizagens escolares?

2.2. A escola pretendida - PCN's

Na história da educação brasileira, sonhos de renovação têm logrado se transformarem em legislação oficial do Estado, normatizando a educação escolar.

Assim situam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais desenhando a escola pretendida, possível no momento, a partir das diversas críticas e propostas feitas ao modelo de escola tradicional.

Houve movimentos de renovação da escola brasileira, partindo do mesmo diagnóstico e propondo soluções carregadas de esperanças. Por exemplo, a Escola Nova, que desde Anísio Teixeira e outros grandes educadores disseminou ideais e práticas pedagógicas que visavam corrigir os erros diagnosticados.

Outros exemplos podem ser mencionados: as escolas experimentais, as escolas construtivistas e experiências pedagógicas alternativas, emergindo nesse mesmo ambiente de insatisfação com os processos e resultados da educação escolar.

Não há falta, hoje em dia, de descrições bastante atraentes da escola que queremos.

Alves (2002a, p.55) afirma:

quero uma escola retrógrada. Retrógrada quer dizer “que vai para trás”. Quero uma escola que vá mais para trás dos “programas” científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios.

Ele parece ter se surpreendido ao descobrir que a escola sonhada existia em outras terras e, ao retratá-la, evidenciou ser ela possível aguçando em nós o desejo de que ela se realize aqui também.

Paulo Freire, sonhando em mudar a realidade praticada, fala de esperança, mostrando ser esta, não um cruzar de braços, mas sim, uma força motriz. É neste sentido que ele afirma esperar: “eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (FREIRE, 1987, p.29). É no mover da prática pedagógica que se pode esperar realizar a escola sonhada.

A partir de 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, torna-se explícita a intenção de reestruturar a educação escolar brasileira redefinindo seus objetivos e orientando a prática pedagógica na direção da escola sonhada.

Os PCN’s surgem num contexto político-educacional em que se faz necessário cumprir compromissos internacionais do Brasil, firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial:

Dessa conferência, assim como da declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo – resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de

ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.¹⁰
(BRASIL, 1997, p.14)

O seu texto traduz uma concepção de educação que, se não tão nova, parece ser a tônica da educação que se impõe como devida para a atualidade, podendo-se nele também notar grande influência do pensamento ou ideais que fundamentaram a reforma da educação espanhola.¹¹ São eles declaradamente um referencial nacional para o ensino fundamental, norteadores das propostas curriculares dos estados e municípios, bem como dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos pelas escolas.

Os PCN's não se apresentam num caráter obrigatório às escolas, dizem pretender um "diálogo entre os ideais defendidos no seu texto e as práticas educacionais já existentes, desde a definição dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente". (BRASIL, 1997, p.37)

Neste sentido os PCN's buscam promover a consciência crítica do professor sobre a sua ação educativa. Pretendem ser uma contribuição à reflexão e discussão de aspectos cotidianos da prática pedagógica a serem transformados continuamente pelo professor, levando-o a:

- Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
 - Refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
 - Preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
 - Discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
 - Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
 - Subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.
- (BRASIL, 1997, p.10)

¹⁰ Nesse sentido, várias iniciativas foram tomadas no cenário educacional brasileiro: o plano decenal, a LDB 9.394/ 1996 e os PCN's. Isso se encontra de maneira mais bem detalhada no texto **Breve histórico** - vol. I p.p 14-16.

¹¹ Fazemos esta afirmação nos baseando em leituras de trabalhos de César Coll, Juan Delval, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez e outros educadores espanhóis. Trabalhos estes que explicitam ideais e até procedimentos educativos presentes nos PCN's e que são bibliografia por eles citada.

Assim, pode-se perceber a intenção de transformar a educação escolar, colocando o professor como o principal agente dessas mudanças, ou seja, elas deverão ocorrer a partir da prática pedagógica na sala de aulas.

E o que impulsiona a busca por mudanças?

Segundo os PCN's, é justamente a consciência do contexto atual marcado por profundas mudanças na relação conhecimento e trabalho que vem exigindo um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Em suas palavras,

não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes, trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos da sua capacitação para a aquisição e desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparando para lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder os novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender. (BRASIL, 1997, p.34)

Nesses termos, a visão de educação parece mudar e o aluno é apontado como o sujeito da aprendizagem sendo esta também considerada um processo ativo.

Uma mudança expressiva, pois, se a escola tradicional prioriza o ensino, pouco se voltando para a aprendizagem, pensar na aprendizagem da aprendizagem é um salto na concepção de educação.

Há também uma intenção política e social fundamentando as propostas pedagógicas: formar cidadãos autônomos, mais críticos da realidade para nela interferirem positivamente, transformando-a.

Isto certamente imprime um conceito de educação diferente do tradicional, exigindo novas posturas, novos modos de agir por parte de todos os envolvidos no processo educacional, apontando inclusive novos conteúdos de ensino e aprendizagem. Exige também a compreensão da proposta pedagógica, procurando ler as entrelinhas do discurso e as evidências da realidade para fazer um diagnóstico dessa escola pretendida a começar pela visão de educação e estendendo-o até a sua concepção de avaliação.

A partir dos PCN's, o que realmente muda na prática pedagógica?

Como a escola pretendida percebe e trata a criança?

O modelo de escola idealizado pelos PCN's consegue, na prática, desvencilhar-se da criticada educação tradicional, cumprir o seu discurso, alcançar o seu ideal de aprendizagem ativa e para a autonomia?

2.2.1. Visão de educação e objetivo da escola

Embora os PCN's não apresentem a sua visão de educação de forma explícita, eles vão imprimindo em várias partes do seu texto que o objetivo da educação escolar é o desenvolvimento das capacidades da criança: "Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, físicas, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma educação ampla". (BRASIL, 1997, p.66)

Isso aponta para uma concepção de infância que vê a criança dotada de potencialidades que devem ser desenvolvidas através da educação, ao longo do período de escolaridade. A prática educativa deve ser pautada por objetivos e esses são apresentados pelos PCN's de maneira abrangente:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais a educação escolar é vista como a prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p.45)

Imprime-se uma visão de educação que busca o desenvolvimento integral da criança; uma educação intencionalmente holística e o objetivo da escola deve ser o de proporcionar condições para que a criança desenvolva plenamente as suas capacidades.

Concebe-se que é através da aprendizagem dos conteúdos que o aluno torna-se capaz de compreender a realidade social e de inserir-se no universo da cultura, no entanto, são apontados novos conteúdos em relação aos tradicionalmente trabalhados.¹² A escola é apontada pelos PCN's como um espaço de "formação e informação" (p.45).

¹² Nas págs 38 a 42, livro de introdução, sobre A Tradição Pedagógica Brasileira, os PCN's afirmam que a prática pedagógica é influenciada por quatro grandes movimentos educacionais: a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, a pedagogia tecnicista e por fim, aparecendo na mesma época, mas uma em contraposição à outra, a pedagogia libertadora e a pedagogia

Nesse aspecto ainda fica em questão o modo como a escola trabalha esses conteúdos para que possa promover o desenvolvimento das capacidades da criança, referidas como objetivo educacional nos PCN's.

2.2.2. Currículo

No currículo da escola pretendida, os conteúdos de ensino e aprendizagem são ampliados. Além dos conteúdos disciplinares tradicionalmente trabalhados pelo professor, aparecem os conteúdos atitudinais e procedimentais. Os conteúdos têm fundamental importância na educação idealizada nos PCN's, o que se pretende mudar é o enfoque dado a eles. Teoricamente eles deixam de ser o fim da educação e passam a atuar como meios para alcançar o objetivo educacional que é o desenvolvimento das capacidades da criança.

Os PCN's justificam a importância atribuída aos conteúdos, afirmando ser através deles que se

revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. (BRASIL, 1997, p.44)

Nessa proposta de educação, o currículo se apresenta dividido em áreas de estudo que, na prática, nada mais são que as disciplinas tradicionais. A terminologia diferente talvez seja assim empregada para melhor adaptar novidades impressas no currículo da escola pretendida, que são: o conceito de interdisciplinaridade, objetivando a integração das disciplinas de modo que o aluno possa compreendê-las como parte de um todo que é o conhecimento, e os temas transversais, buscando resgatar ou desenvolver valores.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se

crítico-social dos conteúdos. Ao colocar os conteúdos como meio de compreender a realidade e de inserção social e política, podemos perceber forte influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos na formulação dos objetivos educacionais dos PCN's. Ainda fica em questão a maneira como estes conteúdos são apresentados às crianças. São eles instrumentos de construção e reconstrução do conhecimento, ou, são eles trabalhados no processo ensino aprendizagem como um fim em si mesmos?

também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997, p.58)

Se esses temas já eram discutidos na escola, eles não apareciam explicitamente no projeto pedagógico; a partir dos PCN's, eles são intencionalmente inseridos nos conteúdos de ensino. A indicação é que a discussão desses temas deva partir do contexto vivido pelos alunos, no entanto, pode-se observar que, muitas vezes, a abordagem desses temas é feita através de projetos pré-estabelecidos ou por livros paradidáticos, acrescentando os conteúdos a serem trabalhados e ainda assim de maneira descontextualizada não atendendo os objetivos para os quais foram propostos.

A escolaridade é organizada em ciclos. O ensino fundamental é dividido em quatro ciclos, cada um composto por duas séries, ou seja, o 1º ciclo correspondente às séries 1ª e 2ª, o 2º ciclo correspondente às séries 3ª e 4ª e assim por diante até a 8ª série.¹³

O motivo dessa mudança é pelos PCN's assim justificada: “A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento”. (BRASIL, 1997, p.59)

Observa-se que, na prática, os conteúdos disciplinares ainda são estabelecidos sem considerar os interesses de aprendizagem da criança. Mesmo os temas transversais, se trazem a intenção de conscientizar as crianças nos valores de uma democracia e construção de uma sociedade melhor para todos, ainda são apresentados como projetos pré-estabelecidos pela secretaria de educação ou, na melhor das possibilidades, pela direção da escola. Nem mesmo o professor tem autonomia na proposta de projetos que possam refletir os interesses dos seus alunos.

¹³ Pesquisando a aplicação dos PCN's na realidade da prática pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Costa Lima, situada no bairro Jardim Amanda - Hortolândia, pude observar que este sistema de progressão apresenta alguns problemas e um deles é que, de fato, não se abandona o sistema seriado, no entanto, a reprovação acontece somente no final de cada ciclo. Exemplo: no final da 1ª série, mesmo que o aluno não tenha alcançado um índice de aproveitamento suficiente, ele é promovido para a 2ª série, tendo a obrigatoriedade de fazer paralelamente com um outro professor e numa classe para isso destinada, a recuperação da série anterior. Muitos professores se queixam, alegando que esta prática tem ocasionado um baixo nível de aproveitamento. Não raras vezes, os professores se deparam com casos de alunos semi-analfabetos cursando séries já avançadas, além de sua condição acadêmica.

2.2.3. Método

Os PCN's apontam como sendo o objetivo da escola formar informando e esse processo é desenvolvido através do ensino dos conteúdos.

Então, o que muda efetivamente no método da escola tradicional para a escola pretendida pelos PCN's?

Se na criticada escola tradicional o método prioritário da educação é o ensino, esse continua sendo de igual modo na escola pretendida. No entanto, o que se procura é imprimir uma consciência pedagógica diferenciada, chamando a atenção do professor para uma nova concepção de ensino.

Em todo o texto dos PCN's encontram-se apontamentos de que os conteúdos devam ser trabalhados de maneira crítica, construtiva, contextualizada.

Segundo os PCN's a prática pedagógica deve ser orientada por situações que proporcionem a participação ativa do aluno, a reorganização e reconstrução dos saberes, a partir de experiências compartilhadas.

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (BRASIL, 1997, p.46)

A autonomia apontada como uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos é também um princípio didático geral proposto nos PCN's, requerendo uma metodologia mais ativa do ponto de vista da aprendizagem.

Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (BRASIL, 1997, p.94)

No que se refere ao método de ensino e aprendizagem, fica claro a intenção de se distanciar do modelo tradicional, imprimindo a necessidade de se trabalharem os conteúdos educativos através de situações interativas, assegurando a participação de todos os alunos. Isto é apontado nos PCN's como um novo agir pedagógico na sala de aula.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p.98)

2.2.4. Sujeitos e espaço da educação

Dos papéis desempenhados pelos professores e pelos alunos, os PCN's falam primeiramente da necessidade de "ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino" (p.50) apontando a interdependência entre os dois, ou seja, um não existe sem o outro.

Isso demonstra, de certa forma, a intenção de desvencilhar-se da concepção tradicional de educação que, priorizando o ensino, coloca o professor como personagem principal e deixa ao aluno o papel de expectador.

Busca-se um diferencial nas relações estabelecidas nas escolas. Professores e alunos devem ser, de igual modo, atuantes e a sala de aula é concebida como um espaço interativo. Segundo os PCN's, "situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo" (p.52).

Os PCN's orientam a prática pedagógica a partir de uma abordagem sócio-construtivista. Isso fica assim explícito:

Reconhecem [os PCN's] a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. (BRASIL, 1997, p.44)

Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito da sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

2.2.5. Avaliação

Ao expor a sua concepção de avaliação, os PCN's se projetam numa visão diferente da tradicional, que focaliza o controle externo do aluno através das notas e conceitos.

A avaliação é apontada como um subsídio para o professor avaliar a sua prática pedagógica, proporcionando-lhe condição de verificar o que foi aprendido, assim como os aspectos ou conteúdos que deverão ser retomados para o processo de aprendizagem, quer seja de um aluno ou do grupo.

O avaliar nos PCN's é um processo contínuo, ao contrário do modo tradicionalmente aplicado no final de uma etapa de trabalho, fosse essa conteúdo, mês ou bimestre. Isso, segundo os PCN's, "possibilita ajustes constantes num mecanismo de regulação do processo ensino e aprendizagem" (p. 81). Ou seja, o professor tem condição de acompanhar o desenvolvimento do aluno detendo-se, quando necessário, para ajudá-lo a superar as dificuldades apresentadas, assim como, prosseguindo com novos conteúdos, novos desafios, quando os objetivos estabelecidos foram alcançados.

Para um melhor resultado no processo ensino e aprendizagem, os PCN's apontam a necessidade de uma avaliação investigativa no início do ano, a fim de que o professor possa diagnosticar os saberes que os alunos já possuem e, a partir de então, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível em que devam ser abordados, e também uma avaliação no final do período de trabalho, para verificar o desempenho, os avanços de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É preciso lembrar que, ao se comprometer com o desenvolvimento das capacidades dos alunos e sendo elas de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, inserção social, ética e estética, o sistema educacional estabelece novos conteúdos de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, o aluno é também avaliado através das suas ações, da sua conduta, dos seus hábitos.

Os PCN's resumem sua concepção de avaliação nos seguintes termos:

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre

o que foi aprendido e como, elemento de reflexão contínua para o professor sobre a sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, pp. 83 e 84)

2.3. A intencionalidade da educação escolar

Educar é um ato cheio de intencionalidade. Pela educação age-se sobre a personalidade do educando, exerce-se influência sobre ele e essa é uma questão a ser constantemente averiguada por se tratar, nesse caso, de adultos que educam crianças e adolescentes geralmente com a intenção de torná-los adultos.

São os valores e a cultura de uma sociedade que determinam a intencionalidade na educação, expressa como objetivos a serem alcançados através do ensino e da aprendizagem.

Que tipo de adulto a criança quer se tornar?

A intencionalidade da educação não pode estar em querer que o aluno se torne aquilo que ele deseja ser?

Nos moldes em que a escola se apresenta e pela educação que ela tem proporcionado, qual o modelo de adulto que ela tem formado?

“Formar” significa colocar na fôrma? A fôrma é a visão do ser adulto/ educado?

Quando se tem um modelo de adulto e uma intencionalidade educacional, tem-se possibilidades de ação formativa, pelo menos, de ação adestradora.

Na verdade, em educação, tem-se estas duas atividades e é difícil estabelecer os limites entre uma e outra. A questão toda é saber se a forma foi pré-formada na intencionalidade ou se foi construída no processo interativo.

A palavra formação causa um certo incômodo, pois dá a idéia de “fôrma”, produção em série, expressões estas contrárias às idéias defendidas por educadores que buscam uma educação ativa e significativa, que contemple o aluno a partir da sua curiosidade e do seu interesse de aprendizagem. No entanto, aqui, essa expressão é usada

justamente por parecer ser esse o resultado da educação oferecida na maioria das escolas.

Tradicionalmente, a intencionalidade da educação escolar, seja de maneira implícita, nos seus objetivos, ou explícita, nas suas metodologias de ensino, tem sido a transmissão de conteúdos disciplinares, distantes dos interesses de aprendizagem dos alunos e com vistas à capacitação para uma profissão ou para os vestibulares.

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para que lhe proporcione mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? (ROUSSEAU, 1999, p.68)

Essa é uma questão de Rousseau, o pai da educação romântica, ecoando até os nossos dias.

Em **História da Pedagogia**, de Cambi (1999), Rousseau é apontado como o pai da pedagogia contemporânea.

De fato, ao colocar a criança como centro da sua teorização, Rousseau parece opor-se às idéias correntes no seu tempo, elaborando uma nova imagem de infância e conseqüentemente uma nova concepção de educação. Ele criticava os jesuítas e os seus colégios reprovando a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1999, p.4)

Porventura não é essa uma crítica que ainda se faz à escola?

Segundo Cambi (1999, pp.346 e 347), a pedagogia rousseauniana se apresenta em

três temas:

1. o puericentrismo - descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta;
2. a aprendizagem motivada - o elo entre motivação e interesse colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta;
3. a dialética autoridade-liberdade – a atenção dedicada à antinomia e a contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas, apenas uma sutil e também paradoxal dialética.

Partindo dessas características acima referidas e observando a prática educativa nas escolas, pode-se de fato afirmar que este é o retrato da pedagogia contemporânea?

Esse fato chama atenção para a dicotomia apresentada pela educação: o distanciamento entre a teoria e a prática, pois, se nos fundamentos filosóficos a pedagogia contemporânea é voltada para a criança pautando a educação a partir das suas vivências e interesses, na prática a pedagogia contemporânea ainda se apresenta, em muitos aspectos, como a criticada por Rousseau.

Muitas das mudanças que se buscam para a educação não soam como ecos da voz de Rousseau?

De fato, pode-se notar que as propostas pedagógicas das escolas, públicas ou particulares, vêm apresentando dois ideais como fundamento norteador da prática pedagógica: a valorização da criança como sujeito ativo da sua experiência no mundo e a questão do grau de autonomia que esse sujeito adquire durante e por causa da educação que recebe na escola.

Na formulação dessas propostas, os PCN's elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da Educação Fundamental (BRASIL, 1997), são um referencial teórico para a prática educativa das escolas públicas e também, mesmo que em caráter mais livre, das escolas particulares.

Os PCN's se apresentam como uma proposta de mudança para a educação escolar

e como tal convidam os educadores a refletir sobre a prática pedagógica. Esclarecem ser uma proposta “flexível” (p.13), ou seja, adaptável à realidade de cada contexto educativo.

Explicando a tradição pedagógica brasileira, afirmam textualmente que a nossa educação é influenciada por quatro grandes tendências pedagógicas: a tradicional, a renovada, a tecnicista e a que eles generalizam como sendo aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. (BRASIL, 1997, p.39)

Segundo os PCN’s, “As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica”. (BRASIL, 1997, p.39)

Pode-se, de fato, observar que a prática pedagógica nas escolas brasileiras é uma mescla dessas tendências, no entanto, com base na descrição que os PCN’s fazem de cada uma delas, fica claro que é uma pedagogia predominantemente tradicional.

Tal é o quadro da escola tradicional descrito pelos PCN’s:

A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo. (BRASIL, 1997, pp. 39 e 40)

Atuando sobre este quadro como sendo da realidade a ser transformada, a intencionalidade da educação apontada nos PCN's pretende formar cidadãos "autônomos, críticos e participativos". (BRASIL, 1977, p.33)

Podemos entender que, para uma pessoa agir do modo referido nos PCN's, ela precisa pensar de forma autônoma, crítica e ser participativa. Quando esse "dever ser" é colocado como um objetivo para a educação escolar, ele aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que permita alcançar este fim. Nestes termos os PCN's ampliam a finalidade da educação escolar.

Parece haver necessidade de aproximar a prática pedagógica real daquela compatível com a nova intencionalidade educacional para assim transformar a realidade educativa em nossas escolas.

Ficam então alguns questionamentos:

No espaço intermediário dos limites ideal x realidade, teoria x prática, como operacionalizar ensino e aprendizagem de maneira ativa para o aluno aprender como ser autônomo, crítico e participativo?

Que tipo de atividade se pretende desenvolver na escola para alcançar este fim: atividade motora e de memorização que o possibilite a copiar e repetir o que é ensinado ou atividade cognitiva que o capacite a pensar por si mesmo, a refletir e solucionar os problemas que se lhe apresentarem?

Ora, os PCN's embora explicitem um ideal de educação, embora nos convidem a refletir sobre a prática pedagógica, não denominam claramente um método para a realização dos objetivos pretendidos. No entanto, partindo da visão de educação por eles assumida, orientam a didática no sentido de se promoverem situações interativas na sala de aula para que aprendizagens significativas ocorram, assim indicando:

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. (BRASIL, 1997, p.93)

Seriam os PCN's solo propício para uma cultura escolar centrada no pensamento e no diálogo?

Poderiam os PCN's alcançar os objetivos pretendidos sem essa cultura do pensamento e do diálogo na escola?

A partir desta sugestão direcionaremos o foco do nosso estudo para a relação entre educação e diálogo, ou entre diálogo investigativo e aprendizagem significativa.

Capítulo III

3. O DIÁLOGO NA ESCOLA

“Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta, sequer tem tempo próprio, pois, o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala”.

(FREIRE, 1996, p.132)

Na história da educação, no curso do séc. V-IV a.C., a Paidéia grega imprime uma nova concepção de homem, de sociedade e educação.

O mito poético que predominava na cultura dá lugar à razão e à inteligência argumentativa. Impõe-se como ideal de formação do homem, não o herói que luta, embora caia sob o destino, mas, o cidadão que constrói a cultura da cidade, os valores políticos e morais da *pólis*.

Nesse tempo pedagógico destaca-se a filosofia de Sócrates (469-399 a.C.) contrapondo-se à prática educativa dos sofistas, que se dava através da retórica, um discurso fundamentado na exposição e defesa de idéias livremente discutidas, priorizando a arte da persuasão em detrimento da argumentação comprometida com a verdade.

Para Sócrates, o conhecimento não pode ser dado retoricamente; todas as certezas precisam ser validadas segundo razões bem fundadas.

Segundo Cambi (1999, p.88),

a formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre, o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza etc. por meio do diálogo [...] A ação educativa de Sócrates consiste em fortalecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o “trazer para fora” da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o “conhece-te a ti mesmo” e a sua universalização segundo o princípio da liberdade e da universalidade.

De fato, a maiêutica é a arte de partear idéias verdadeiras, ao mesmo tempo, método de pensar, método pedagógico de levar alguém a alcançar conhecimento verdadeiro, cujo princípio é “saber que nada sabe” e cujo fim é “conhecer-se a si mesmo”.

Para Sócrates, quando alguém conhece a si mesmo, recorda-se de sua verdadeira essência, daquilo que substancialmente é. Neste aspecto, o diálogo dirigido por um mestre revela e realiza o crescimento rumo a ela – a personalidade verdadeira de cada um.

Assim, é através da educação que a capacidade de pensar deve ser desenvolvida. O conhecimento torna-se possível através do diálogo e a educação deve ser essencialmente ativa, resultando em discussão e aprendizagem consciente, refletida.

Essa questão da importância do diálogo e dos processos ativos de pensar e aprender norteia a filosofia da educação de pensadores como: Santo Agostinho (354 – 430), Rousseau (1712 – 1768), Dewey (1859 – 1952), Vygotsky (1896 – 1934), apenas para citar alguns dos maiores. No caso do Brasil, Paulo Freire ocupa um lugar de destaque.

3.1. Diálogo entre o ensino e a aprendizagem

Paulo Freire, em **Pedagogia da Autonomia**, chama a atenção dos educadores para uma unidade formada pela interação entre o ensino e a aprendizagem. Em sua concepção, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina”. (FREIRE, 1996, p.77)

É no espaço social da relação entre professor e alunos que acontece a educação escolar. Reconhece assim a existência de uma relação entre “quase iguais”. Embora essa relação seja assimétrica, pois, o professor é adulto e já sabe o conteúdo que será estudado, ela não se apresenta de maneira cristalizada; essa assimetria é flexível, sujeita a desequilíbrios durante o processo de aprendizagem. Na sua prática pedagógica o professor também aprende com o aluno.

Para Freire (1996, p.124), “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”.

Ensino e aprendizagem, embora sejam aspectos interdependentes na prática educativa, têm se apresentado, na maioria das vezes, como ações distintas de mundos distanciados, sendo um dominante e o outro dominado.

Isto que se observa seria consequência de uma prática pedagógica tradicionalmente autoritária, impositiva, que, centrada na atividade do professor, adulto que ensina, pouca oportunidade tem dado para a criança que aprende, de pronunciar seus interesses, saberes e questionamentos.

Quando a educação procura lançar um olhar mais cuidadoso sobre a aprendizagem, muitas vezes, ainda é uma visão presa a pressupostos admitidos e, transmitidos sem questionamentos, buscando enxergar aquilo que já é conhecido como verdadeiro por quem ensina. Se algo diferente, vindo do aluno, se apresenta no desenvolver do processo, o professor sente a necessidade, às vezes, obrigação de intervir para promover uma adequação ao que é “certo” para ele. Assim, a prática pedagógica tradicional, embora tão criticada, vai se perpetuando sem considerar o modo como a criança melhor aprende e até mesmo, os saberes que ela já tenha conquistado.

Weisz (2001), relatando sua experiência de alfabetizadora, bem exemplifica essa questão. Ela admite ter, em seu magistério, cometido o erro de não conseguir reconhecer os muitos outros conhecimentos que aqueles seus alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem da escrita, já possuíam. Apesar de seu amplo conhecimento de teorias pedagógicas, na prática ela não conseguia superar o ponto de vista “adultocêntrico” que impera na educação escolar; expressão esta que ela traduz como “a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças, a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Dessa forma, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode **enxergar** o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe” (p.19). Às vezes, o professor quer ensinar partindo de pressupostos do que o aluno já deveria saber, sem diagnosticar o que o aluno já sabe ou o que realmente tem condições de já saber.

Nota-se que, muitas vezes, essa situação cria um distanciamento abissal entre o saber amadurecido do professor e o saber da criança, que ainda está se inclinando, interessando-se em conhecer.

Esse distanciamento abissal revela-se na incapacidade de o aluno usar a linguagem pressuposta pelo professor, porque o aluno não encontra conexões entre significados de palavras novas e antigas.

Dewey (1971, p.6) chama a atenção para o fato de que, “o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e a capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado”.

Assim considerando, torna-se difícil manter um diálogo, pois, a linguagem do ensino, na maioria das vezes, não consegue alcançar a capacidade de compreensão da aprendizagem, naquele momento.

Seria este um motivo para o baixo índice de aproveitamento dos conteúdos disciplinares apresentado por muitas crianças e adolescentes?

Uma outra questão se projeta para além das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos disciplinares que o distanciamento entre o ensino e a aprendizagem podem vir a apresentar: quando, enfatizando a necessidade de educação para a cidadania, coloca-se como um objetivo para a escola uma educação formadora de pessoas “autônomas, críticas e participativas”. Pode-se compreender que isso aponta para um sentido diferente do tradicional para a relação entre o ensino e a aprendizagem.

Explicita-se uma intencionalidade que requer da prática educativa oferecimento de condições para que os alunos se tornem pessoas que pensem bem e busquem conhecimento por si mesmos. Isto não significa prescindir do professor, pois falar de intencionalidade equivale a dizer que o professor é indispensável no processo educacional.

Entende-se que o pensamento autônomo e crítico pode levar o cidadão a ter uma ação participativa na construção da sociedade em que vive ou em que sonha viver, ora tendo como referência o que existe, ora investindo no que idealiza. A partir então do interesse e motivação própria, o pensamento autônomo pode tornar-se atitude permanente de construção dos conhecimentos. No entanto, não se pode esperar que uma criança venha futuramente, quando adulta, apresentar estas características pela simples e gratuita

obediência ao dever de possuí-las sem serem vítimas de alguma forma de violência real ou simbólica¹⁴; tampouco podem estas ser impostas através de uma teoria desvinculada da prática ou de modelos prontos para serem seguidos sem experiência que traga significado. Estas atitudes não podem ser doadas: resultam de um processo, às vezes, demorado e como tal, devem ser objetos de experiência significativa.

Segundo Daniel (2000, p.75),

os hábitos intelectuais não se ensinam através dos discursos teóricos, mas, pela criação de condições que dêem às crianças a oportunidade de exercitar-se no agir de forma crítica, equânime, razoável e imaginativa; condições que as estimulem a se abrir a novas experiências e a desenvolver a coragem de que precisarão para mudar seus antigos modos de ver, com base em novas experiências.

Um diálogo entre o ensino e a aprendizagem parece tornar-se condição necessária para uma educação que se pretenda significativa para a criança aprendiz que deverá, a partir das suas vivências escolares, conquistar para si mesma, as características acima já referidas, ou seja, pensamento reflexivo.

Tendo o ensino tradicionalmente ocupado posição de prestígio na educação escolar, não deveria então esta se voltar para a aprendizagem, indagando-a curiosamente e, sobre ela refletir a fim compreendê-la do ponto de vista do aprendiz?

Se a resposta é afirmativa, o diálogo pode bem adquirir um caráter altamente positivo, talvez mesmo essencial. Primeiramente, na prática pedagógica do professor que se quer comprometido com uma educação significativa para a criança. Além disso, nas práticas escolares que visam ser ao mesmo tempo conscientizadoras e transformadoras da realidade que se tem.

¹⁴ Em **O Direito à Ternura**, na página 65, Restrepo fala de um tipo de violência aplicada, até mesmo através de atitudes que se apresentam como bondosas. É o que ele denomina de Violência sem sangue. Em suas palavras: “a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais. A família é violenta quando impõe aos filhos ou a um dos membros do casal um modelo de comportamento que não corresponde às exigências mais íntimas e às suas mais sentidas urgências. E a sociedade é violenta quando não reconhece as diferenças que animam grupos e indivíduos, tratando de impor a todos a mesma normatividade, sem aceitar a existência de casos singulares que obrigam a reconhecer modos diferentes de convivência [...] Enfim, somos violentos quando a arrogância geometrizante e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é precisamente seu impressionante e farto leque de diferenças”.

3.2. O professor dialógico

Para Paulo Freire, “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético [quanto ao que e ao como ensina] na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos”. (SHOR e FREIRE, 1986, p.19)

O diálogo se apresenta então como atitude do professor frente ao seu saber e também como instrumento pedagógico. Como tal convida o ensino a escutar o aprendiz e com ele também aprender, na medida em que o aprendiz, durante sua aprendizagem exerce o direito de se pronunciar e, ao fazê-lo, seja através de seus questionamentos ou considerações, ensinar.

Segundo Freire,

o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (SHOR e FREIRE, 1986, p.124)

Ao professor, o diálogo solicita que se coloque em cada situação como um aprendiz dos saberes que pretende ensinar, resgatando do aluno o que ele já sabe para desde esse ponto poder ajudá-lo a ampliar seu próprio conhecimento, incorporando os novos saberes construídos em seu processo de aprendizagem. Essa atitude de diálogo entre ensino e aprendizagem requer do educador um olhar voltado para a criança, enxergando-a como um sujeito portador de muitos saberes, capaz de no alcance das possibilidades e limitações do seu universo, sobre eles refletir, questionar, argumentar e criar significados quando diante de novas experiências.

Para Gadotti (2000, p.64), “a perspectiva de uma escola crítica impõe-se gradativamente como condição competente e comprometida com a mudança social”. Essa sua afirmação, impregnada do ideal pedagógico de Paulo Freire de educação para conscientização, libertação, mudança social, toma um caráter imperativo diante dos objetivos educacionais largamente assumidos, explicitados nas propostas pedagógicas de escolas públicas e também particulares.

Nota-se que nessas propostas, muitas delas norteadas hoje pelos PCN's, imprime-se como um diferencial frente ao que é considerado e criticado como tradicional, a

valorização do aluno enquanto sujeito ativo na própria aprendizagem, bem como uma educação capaz de desenvolver o pensamento crítico e autônomo, capaz de dar ao aluno condição de vir a participar com dignidade e competência na sociedade.

Quando a escola toma para si tais objetivos, deverá ela criar condições para que eles sejam alcançados. Os PCN's (BRASIL, 1997, p.46) alertam para o fato de que “ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva”. Nesse sentido, pode-se entender que, muito do que se tem praticado na escola, não tem contribuído para alcançar tais finalidades.

Isso suscita questionamentos também sobre a formação do professor. Qual a concepção de educação que norteia os cursos de graduação e também os de capacitação continuada? Quando os professores são os alunos, o ensino a eles oferecido é coerente com a aprendizagem que deveriam desenvolver a fim de renovar a sua prática pedagógica? Ou são receitas destituídas de significado, fórmulas prontas aviadas sem criticidade alguma?

Essa é uma questão que pela importância e complexidade que o tema carrega, exige um estudo aprofundado. No entanto, pode-se de antemão afirmar que existem condições reais de se implementar mudanças na educação escolar desde que, além de o professor ser consciente da realidade e dos objetivos educacionais incorporados ao projeto pedagógico da sua instituição, também que a gestão educacional saiba mais promover e apoiar que controlar o desenvolvimento profissional do educador.

Em **Pedagogia da Autonomia**, Freire (1996) faz um convite aos professores para refletirem sobre a própria prática, pois, para ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). Sobre a importância do papel do educador, ele diz fazer parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas, também “ensinar a pensar certo”. (p.29)

Ora, todos pensam. Essa é uma atividade inata do ser humano, assim, o “pensar certo” traz implícito um questionamento: como pensamos?

Dewey (1979, p.43) afirma que “não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos que aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito de refletir”.

Para Alves (2000, p.78),

o pensamento é como águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino de respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas [...] somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Vale então refletir questionando qual tem sido a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas.

Segundo Cunha (2002, p.58), “o trabalho pedagógico tem sido, no mais das vezes, dar respostas a perguntas não formuladas pela curiosidade e interesse de aprendizagem das crianças”. De fato, isto pode ser observado principalmente nas aulas pautadas pelo uso do livro didático, onde a metodologia empregada consiste em leitura e explicação de texto, seguidos de exercícios de interpretação ou fixação, através de respostas a questões que pouca ou nenhuma atividade reflexiva exigem dos alunos.

De igual modo Antônio Faundez, em diálogo com Paulo Freire, afirma:

a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais e existenciais. E o próprio conhecimento. (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.52)

Pode-se perceber que muito do que ainda se critica na escola recai sobre a prática pedagógica considerada por muitos educadores como impositiva, autoritária – tradicional.

A consciência do dever apontado por um ideal de educação mais participativa do ponto de vista da criança que aprende, em contrapartida com a realidade praticada nas salas de aulas, tem impulsionado educadores na busca por um outro agir pedagógico.

E por que é tão difícil desvencilhar-se do que é criticado para efetivamente mudar? Será esta uma questão de falta de conscientização ou de atitude?

Não é fácil desvencilhar-se de amarras que prendem a prática pedagógica ao que já é sabido, ao que foi por toda vida experienciado, tornando-se um hábito cristalizado.

Segundo Rubem Alves,

o aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu [professor] aprenda uma coisa de uma maneira diferente. Então, é preciso desaprender o aprendido [...] esquecer o sabido para se lembrar do esquecido. É

preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente.
(DIMENSTEIN e ALVES, 2003, p. 107)

O professor intencionalmente quer ensinar. No entanto, Freire (1996, p.25) chama a atenção para o fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, o professor ao querer ensinar, deverá criar meios para o aluno construir a sua aprendizagem.

Ele estende ainda mais o seu pensamento, considerando que:

ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p.29)

Esse é o seu ideal pedagógico que ressoa nos discursos, até mesmo dos PCN's.

Nesse sentido, o próprio professor precisa “pensar certo”, refletir criticamente sobre sua prática e se preciso, mudá-la. Deve desaprender ou desprender-se da pedagogia da resposta e envolver-se numa prática provocativa, questionadora, capaz de através do diálogo, envolver o aluno num processo de aprendizagem reflexiva. É preciso ter sempre em mente que, ao ensinar, o desafio para ele imperativo é que o aluno venha de fato a aprender.

Segundo Freire (1996, p.42),

a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir a sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.

Na perspectiva de uma prática educativa diferente da tradicional onde o papel do professor tem sido, em grande parte, doar seus saberes ao aluno que os recebe sem criticidade alguma e por isso pouco por eles se interessando, na educação dialógica o papel

do professor é ser, pelo menos no início, um facilitador da aprendizagem, buscando, através do diálogo, desafiar o aluno a pensar, a produzir novas idéias sobre o que está sendo pensado, a fazer conexões significativas entre os conteúdos disciplinares estudados e as suas experiências de vida.

O professor dialógico é curioso acerca do pensamento da criança; sabe provocar e ao mesmo tempo se apropriar da curiosidade e do interesse do aluno para conduzi-lo à aprendizagem. É um mestre partejador das idéias, que ao contrário de uma prática de respostas, prioriza a pergunta, a problematização, podendo fazer da aprendizagem uma experiência significativa para a criança.

Enfim, o professor dialógico é aquele que possui atitude de escuta e respeito ao processo e ritmo de aprendizagem do aluno, valorizando os saberes que ele possui e contribuindo para a superação de suas dificuldades e limites.

3.3. Diálogo e aprendizagem significativa

Vale ressaltar que, para Dewey (1967, p.17), “a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Assim entendendo, a educação deve ser um processo ativo, no qual, o sujeito que aprende, neste caso a criança, deva atuar na própria aprendizagem para que o objeto a ser aprendido tenha para ele sentido.

Isso parece ir além das oportunidades concedidas pela metodologia de ensino tradicionalista que, apesar das críticas que sofre, ainda é o modelo praticado na maioria das escolas.

Dewey (1971, p.5) caracteriza a educação tradicional como um “esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro”. Neste caso, impõem-se padrões, matérias de estudos e métodos de adultos sobre os que ainda estão crescendo lentamente rumo à maturidade. São práticas educativas, na maioria das vezes, fora do alcance da experiência do aluno, e, portanto, da sua compreensão.

Na concepção de Dewey (1967, p.36),

tal ensino divorcia-se de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem. O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo **motivo**, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a a sua própria vida.

O sistema educacional tem dividido e fracionado o conhecimento em diferentes campos de estudos classificados de acordo com uma lógica que não corresponde às experiências cotidianas da criança.

Para Dewey (1967, p.46), “a origem de tudo o que é morto, mecânico e formal em nossas escolas está aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa”.

De fato, as atividades escolares normalmente se desenvolvem dentro de uma rotina onde pouca oportunidade de expressão se dá às crianças. Elas acompanham como observadoras passivas as explicações dos conteúdos disciplinares.

Com base nesse fato, Lipman et al (1994, p.32) afirmam que “as crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das suas experiências”.

Ora, as crianças, assim como os adultos, necessitam e buscam significado nas suas experiências. A descoberta do significado nas vivências escolares tem sido o fundamento da filosofia e a base de toda atividade educacional de Matthew Lipman, educador contemporâneo muito influenciado pela concepção deweyana de educação. Lipman vê no filosofar, que tem o diálogo como modo de operar principal, a possibilidade de aprimorar a capacidade intelectual das crianças – desenvolvendo hábitos de pensamento crítico e autônomo.

Para Lipman, a natureza da criança se caracteriza pela curiosidade e perplexidade, e, conseqüentemente, ela se encontra sempre em situação de busca de significado. Os seus questionamentos e a sua inquietação revelam interesse por desvendar a realidade que a cerca. Ela busca razões e justificativas para as suas experiências.

Lipman, assim como Dewey, critica o modelo educativo tradicional, pois segundo ele, uma atividade escolar educa na medida em que envolve a criança numa prática reflexiva, porque aprender não é memorizar conteúdos, mas compreendê-los relacionando-

os a conteúdos já conhecidos e contextualizando-os em situações novas. Aprender significa, portanto, modificação de atitudes e comportamentos. Sob essa ótica, o aprender não está ligado ao significado memorizável das palavras, mas à apreciação de sentido.

Nas palavras de Dewey (1967, p.16),

a experiência, não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.

Ambos postulam uma educação reflexiva, desafiadora da curiosidade, alicerçada nos interesses de aprendizagem que a criança manifesta diante das situações propostas. Uma educação capaz de atribuir ao aluno o papel de sujeito ativo da aprendizagem, para que ele possa nela encontrar significados que atendam os seus interesses.

Para Lipman et al (1994, p.32),

a relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrantável. A educação está onde surge o significado [...] Estes não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos; eles são **capta** e não dados.

Em suma, quando é que uma aprendizagem pode ser considerada significativa?

Marie-France Daniel desenvolveu um estudo comparativo entre a filosofia educacional deweyana e a sua influência sobre a filosofia educacional de Lipman e seu programa de filosofia para crianças. Segundo ela, para definir o que venha a ser uma educação útil ou significativa, Lipman parte de alguns pressupostos. Em suas palavras:

1. A pessoa que aprende deve se sentir interpelada ou, em outras palavras, o que é estudado deve despertar a sua curiosidade e suscitar um interesse intrínseco.
2. Um conhecimento se revela significativo e, portanto, útil para a criança, quando mobiliza a sua personalidade e a sua iniciativa. A aprendizagem das matérias escolares não se faz por um processo de treinamento, portanto de forma passiva, mas graças a um engajamento pessoal do sujeito. E, o que é mais importante, essa ação do aluno deve envolver toda a sua personalidade.
3. Uma aprendizagem tem influência positiva sobre o aluno quando se situa num contexto significativo e homogêneo. [...] O sistema escolar deve ser concebido de modo que o aluno compreenda o sentido de cada uma das matérias, apreenda a

essência do currículo, e perceba a inter-relação que existe entre a atividade escolar e a sua experiência cotidiana.

4. Uma atividade escolar é significativa e útil quando contribui para enriquecer a própria experiência da pessoa. O objetivo primeiro da escola não consiste em instruir, nem em avaliar, nem em selecionar os alunos, mas em ajudá-los a descobrir a si mesmos para que se tornem adultos plenamente desenvolvidos e úteis à sociedade.

5. Por fim, a educação é significativa quando a criança, graças aos conhecimentos adquiridos na escola, alcança um domínio sobre as coisas e sobre si mesma. (DANIEL, 2000, p.94)

Na concepção de Lipman et al (1994, p.111), os “significados nascem da percepção das relações entre as partes e o todo, assim como entre os meios e os fins”. Para eles, uma aprendizagem torna-se significativa para a criança quando o objeto por ela estudado faz sentido na perspectiva das suas vivências, ou seja, dos significados de suas experiências; quando ela consegue estabelecer uma relação entre o conhecimento ensinado na escola e o que por ela já foi incorporado ou experienciado na vida.

Eles chamam a atenção para o fato de que

as crianças necessitam de globalidade e de um senso de perspectiva. Mas só podem desenvolvê-los se o próprio processo educacional desafiar sua imaginação e der liberdade de ação para seus processos intelectuais, ao mesmo tempo em que lhes fornece as linhas pelas quais as diversas disciplinas do currículo podem ser integradas entre si. (p.111)

Buscam-se, na didática, inúmeras técnicas para motivar (de fora para dentro), convencer a criança de que aquilo que lhe é apresentado seja interessante. Diante dos recursos, o que se solicita da criança não vai além da observação passiva; longe fica de ser uma atuação interativa. Esquece-se do que, para Paulo Freire, é fato. Segundo ele, “a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”. (SHOR e FREIRE, 1986, p.15)

As técnicas pedagógicas usadas, na maioria das vezes, não desafiam a curiosidade e o interesse da criança, não a envolvem numa experiência investigativa, isto é, criadora de conhecimentos que poderia resultar em aprendizagem significativa para ela.

Para Lipman et al (1994, p.24), “os significados que [as crianças] desejam [formar] não podem ser dados a elas como as hóstias são distribuídas aos que comungam

durante a missa, elas mesmas devem procurá-los por meio do envolvimento no diálogo e na investigação”.

Rousseau, Dewey, Vygotsky, Freire e Lipman admitem as crianças como sendo naturalmente curiosas, investigativas, que gostam de se expressar e que muito aprendem em situação de interação. Se estas características podem, de fato, ser consideradas como verdadeiras, por que não desenvolver na sala de aula uma pedagogia interativa, da reflexão, da investigação, do diálogo?

Para Paulo Freire, “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. (SHOR e FREIRE, 1986, p.149)

O diálogo se constrói a partir de uma atitude curiosa e participativa, numa produção conjunta e de troca respeitosa entre alunos e entre eles e o professor, que diante do objeto de estudo se pronunciam, questionando, argumentando, caminhando juntos na conquista de um corpo de conhecimentos compartilhados, após desenvolverem plenamente as etapas de investigação.

Segundo Dewey (1979, p.111), a atividade reflexiva e investigativa se processa entre dois limites: “uma situação embaraçosa, perturbadora ou confusa no início; denominada situação pré-reflexiva por apresentar um problema a ser resolvido. E uma situação esclarecida, unificada, resolvida no final, denominada situação pós-reflexiva”.

Dentro desses limites, o pensamento se processa através de cinco fases ou funções. Em suas palavras:

dentro de tais limites, situam-se os vários estados do ato de pensar: (1) as **sugestões**, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma **intelectualização** da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deva ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida à outra como idéia-guia ou **hipótese**, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da idéia ou suposição, como idéia e suposição (**raciocínio**, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a **verificação da hipótese**, mediante ação exterior ou imaginativa.

Dewey conclui que essas fases ou funções do pensamento não seguem uma ordem estabelecida. Cada uma dessas funções pode ser resultado, assim como, origem da outra fase. É, de fato, processo de criar e recriar.

Como diz,

cada passo do pensar verdadeiro faz alguma coisa para completar a formação de uma sugestão e promover a transformação desta em idéia-guia ou hipótese orientadora. Contribui de algum modo para localizar e definir o problema. Cada aperfeiçoamento da idéia conduz a novas observações que fornecem novos fatos ou dados e auxiliam o espírito a julgar mais acuradamente a relevância dos fatos já em mão. A elaboração da hipótese não espera até que o problema tenha sido definido, a hipótese adequada, obtida; pode aparecer em qualquer tempo intermediário. [...] qualquer verificação exterior particular não precisa ser final; pode servir de introdução a novas observações e novas sugestões, de conformidade com as conseqüências que se lhe seguem. (p.119)

Esses procedimentos investigativos constituem as bases de um processo ativo de aprendizagem. Quando as pessoas se envolvem num diálogo, elas são levadas a refletir sobre o assunto em questão, a se concentrar e elaborar os seus argumentos, a ouvir cuidadosamente a participação dos outros, a reconhecer alternativas sobre as quais ainda não haviam pensado anteriormente e, em geral, a realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido.

É nesse sentido que Paulo Freire diz que o diálogo é, em si, criativo e re-criativo. “Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui [no diálogo] é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro”. (SHOR e FREIRE, 1986, p.14)

Nessa relação, ensino e aprendizagem se integram, tornando-se uma experiência significativa para os sujeitos envolvidos no processo.

Daniel (2000, p.131) afirma que,

a troca dialógica é, pois, o princípio pelo qual o significado de uma coisa se revela; o princípio pelo qual as aprendizagens se integram [...] Uma vez que o pensamento é a internalização do diálogo e que a ação constitui o reflexo do pensamento, pode-se então afirmar que a troca dialógica é uma atividade essencialmente pragmática e que, nesse sentido, contribui para o desenvolvimento da pessoa, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista afetivo e moral.

Como instrumento facilitador da aprendizagem, o diálogo pode ser a ponte de ligação entre o que é ensinado e o que é aprendido, neste caso, entre os conteúdos disciplinares ensinados na escola e as experiências vividas como significativas pela criança.

Segundo Daniel (2000, p.141),

as aprendizagens derivadas do diálogo entre pares são mais rápidas, mais profundas e têm um impacto sobre as outras aprendizagens escolares. Com efeito, a partir do momento em que a criança reflete sobre a matéria escolar e a situa em seu contexto próprio, em lugar de memorizá-la sem aprender a relação de continuidade e sua experiência de vida, a assimilação e a integração da matéria se dão de forma mais rápida e eficaz. A criança compreende não apenas o significado do que aprende, mas também o significado das implicações dessas idéias.

O diálogo praticado dessa forma, como processo de pronunciamento conjunto do aluno e do professor sobre o objeto de aprendizagem, demanda um processo reflexivo que vai se tornando auto-reflexivo.

3.4. Sala de aula interativa x Comunidade de investigação

Dewey (1971, p.54) considera a educação um processo essencialmente social. Para ele as coisas adquirem um real significado quando as usamos em experiências partilhadas ou ações conjuntas. Isto significa que a aprendizagem é, sobretudo, um processo sócio-cognitivo e afetivo. Dito de outro modo, o conhecimento deve ser construído em interações sociais significativas, onde se promova a curiosidade e a criticidade, tendo como referência a possibilidade de ele ser utilizado em ações também compartilhadas, valorizando as emoções, a afetividade, a sensibilidade e a inteligência reflexiva dos alunos.

Em Vygotsky (1998) encontra-se reforço para essa tese. Como já abordado, no capítulo I, para ele o desenvolvimento do ser humano acontece a partir das interações sociais estabelecidas.

Tereza Cristina Rego, estudando a teoria desenvolvimentista de Vygotsky, sobre ela comenta:

na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, no confronto de pontos de vista divergentes e que implicam a divisão de tarefas onde cada um tem a sua responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também, promovê-las no cotidiano das salas de aula. (REGO, 1995, p.110)

A sala de aula interativa mostra-se como um lugar privilegiado para que aprendizagens significativas ocorram. Num ambiente favorável à troca de saberes, a criança tem a oportunidade de expor seus pensamentos, bem como conhecer o modo de pensar dos seus colegas.

Crianças trocam saberes? Sim. Pode-se observar que em suas interações, sejam essas com outras crianças ou com adultos, elas trocam objetos de seu interesse, informações, experiências, saberes.

Segundo Arroyo (2000, p.109),

os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas mais do que respostas, talvez, mas trocando.

Paulo Freire, em **Pedagogia da Autonomia**, prefere o conceito de saberes ao de conhecimento. Para ele, “saberes” dizem respeito a aprendizagens vivenciadas socioafetivamente, o que conota algo diferente do que habitualmente se entende por “conhecimentos”. Os conhecimentos tendem a ser transmitidos enquanto conteúdos formalizados, demandando memorização.

Nesses autores, destacamos o valor das situações interativas que favorecem a troca de saberes e a aprendizagem ativa e significativa.

A criança, no confronto entre diferentes maneiras de pensar sobre um determinado assunto, pode fazer a comparação das suas idéias com as outras idéias apresentadas pelo grupo e pode, a partir de então, melhorar, completar ou modificar o que pensa ou confirmar o seu ponto de vista, desenvolvendo o pensar por si mesmo de maneira refletida.

Vale ressaltar que longe se está de aqui conceber a sala de aula interativa como um lugar onde cada um faz o que quer, tampouco, minorar a importância do professor. Na sala de aula interativa, o professor é o articulador dos conhecimentos e todos os alunos se tornam parceiros na construção da aprendizagem. Nisto concordam Dewey e Vygotsky.

Percebe-se que através das interações proporcionadas na sala de aula, os conteúdos disciplinares podem ser mais bem detalhados pelo professor, que em um movimento descendente busca os saberes que a criança já possa ter sobre o objeto de estudo, tomando-os como ponto de partida para novas aprendizagens. Por outro lado, as vivências da criança e seus conhecimentos cotidianos passam a ser enriquecidos e ampliados pelos conhecimentos reconstruídos no processo de aprendizagem escolar.

Dewey (1975), além de conceber a aprendizagem como um processo construído a partir de experiências partilhadas, ou seja, de interações sociais, entende-a, sobretudo, como fruto de uma ação investigativa tendo como fim, a busca de significados.

Diz ele:

uma vez que todo ato de conhecer, incluindo toda investigação científica, tem em mira revestir coisas e acontecimentos com um sentido – isto é, entendê-los – consiste sempre em tirar a coisa investigada do seu isolamento. Para isso, prossegue a busca até descobrir que a coisa é parte de um todo maior. (p.140)

Nisso consiste a atividade intelectual e reflexiva da investigação. Significados novos, suscitados a partir de um desequilíbrio cognitivo provocado pela curiosidade e interesse, são articulados ao todo cognitivo anterior, formando uma compreensão mais ampliada do objeto de conhecimento.

Vale ressaltar que o conceito de interesse se difere do conceito de curiosidade. É como se, numa suposta escala de intelectualidade, o primeiro estivesse num grau mais elevado que o segundo. O componente da atividade intelectual torna-se muito mais agudo no interesse do que na curiosidade. Quando uma criança demonstra ou tem interesse, ela está além da curiosidade focada no objeto, ela está interessada na sua utilidade, na sua significação e daí ela parte para agir.

Influenciado pela teoria pedagógica de Dewey, Matthew Lipman vem difundindo a idéia de transformar as tradicionais salas de aulas em “comunidades de investigação”.

Mas o que se entende por “comunidade de investigação” ?

Segundo Lipman, este termo foi criado por Charles Sanders Pierce para referir-se aos profissionais da investigação científica, considerados em seu conjunto como uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Pierce, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não.

Neste sentido originário do termo, quando a classe está envolvida em uma atividade investigativa, buscando razões explicativas para as questões que vão surgindo diante do objeto de estudo, segundo Lipman, esta classe já poderia ser considerada uma comunidade de investigação.

O conceito pedagógico de comunidade de investigação usado por Lipman diferencia-se do conceito usado por Pierce para referir-se à atividade científica.

Lipman acrescenta ingredientes, tais como: grupo de parceiros engajados interagindo para alcançar objetivos comuns; dinâmicas sócio-afetivas de afirmação de identidades pessoais face a face, uns com os outros. Em suas palavras:

podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecerem razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliam uns aos outros a fazerem inferências daquilo que foi afirmado e buscam identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. (LIPMAN, 1995, p.31)

Splitter e Sharp (1999, p.42) fazem uma diferenciação entre a sala de aula interativa ou aprendizado cooperativo e a comunidade de investigação. Para eles, uma sala de aula baseada em estratégias de aprendizado cooperativo não constitui necessariamente, ou contém, uma comunidade de investigação.

O conceito de aprendizado cooperativo por si mesmo não vem dos componentes-chave da investigação; é mais que isso. Então, por exemplo, os alunos podem se engajar numa discussão aberta sobre um tópico, sem nenhuma autocorreção, sem nenhum uso de critérios e, ainda, sem nenhuma solidificação de julgamentos. (p. 42)

Eles reconhecem a importância das interações entre alunos e professores como um aspecto positivo na construção da aprendizagem, no entanto, devido à atitude dos participantes e aos procedimentos que a investigação impõe, eles atribuem uma importância maior à “comunidade de investigação”, assim caracterizando-a:

a comunidade de investigação tem uma estrutura baseada em dois aspectos: o de comunidade – aquele que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e de investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento. (p.31)

Criticam as atitudes pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas tradicionais afirmando que assuntos que poderiam ser contestáveis ou problematizados para serem refletidos no contexto da realidade que se apresenta às crianças, são apresentados como já resolvidos, assim, tornam-se objetos distantes da experiência do aluno, pois, pouco ou nada têm a ver com os seus pensamentos, sua visão de mundo, seus sentimentos. Esses assuntos são como uma doação, nem sempre desejada pelo aluno que por ela não se interessa e não a compreende no contexto das suas experiências. Segundo eles, “a comunidade de investigação supera essa dificuldade porque é uma experiência autêntica para crianças; um lugar onde o que elas pensam, dizem e fazem realmente tem um impacto sobre o que acontece no mundo a sua volta”. (p.34)

Todas as áreas do conhecimento são produto e objeto de investigação. As fronteiras entre as disciplinas correspondem à investigação filosófica, que comporta a busca pelo aperfeiçoamento dos procedimentos investigativos.

Embora Lipman, Splitter e Sharp desenvolvam a comunidade de investigação a partir da filosofia¹⁵ ou do filosofar, ela transcende os limites dessa área de conhecimento.

¹⁵ Matthew Lipman desenvolveu um programa de filosofia para crianças que vem sendo adotado por escolas em diversas partes do mundo, objetivando, a partir dele, uma educação voltada para o desenvolvimento do pensar. Aqui no Brasil o maior representante divulgador deste programa é o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, situado na Av. 9 de Julho, 9166, jd. Paulista. São Paulo, SP. Embora disponha de grande aceitação por parte de escolas em todo o território nacional, este programa tem recebido algumas críticas que colocam em questão a sua validade ou a possibilidade de se ensinar filosofia ou filosofar com crianças. Uma crítica contundente é a tese de doutoramento de René José Trentin Silveira, defendida na Universidade Estadual de Campinas em 1998. Essa tese foi editada em livro intitulado: **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Vale ressaltar que a abordagem feita no trabalho citado difere do caminho pelo qual esta

Splitter e Sharp (1999, p.39) afirmam que:

cada sala de aula, em cada disciplina e área de conhecimento, pode ser transformada em uma comunidade de investigação [...] todas as matérias podem realmente ser ensinadas como formas de investigação [...] as disciplinas que nutrem nosso conhecimento são elas mesmas formas de investigação - não processo sem conteúdo, mas conteúdo avivado e enriquecido pelos processos correntes da investigação.

Na comunidade de investigação, ensinar parece ter uma conotação diferente daquilo ao que se está tradicionalmente acostumado; não é doação, tampouco imposição. Ensino torna-se sinônimo de orientação. A aprendizagem torna-se um processo adquirido por vias da investigação dos conteúdos disciplinares que, contextualizados, problematizados, se apresentam intrigantes e interessantes para o aluno. Vale ressaltar que o interesse já não é mais só particular embora nasça nas intrigas ou interesses individuais. Através do diálogo e a partir da problematização do objeto de estudo, esse interesse torna-se compartilhado e, como tal, move a investigação no sentido do envolvimento de todo o grupo.

Para Splitter e Sharp,

crianças que estão engajadas em uma investigação colaborativa se conscientizam de que elas, e seus companheiros investigadores estão desenvolvendo um interesse compartilhado na investigação em si. Essa consciência gera uma excitação que, por sua vez, estimula mais investigação. (p.57)

Para o processo de ensino e aprendizagem, são várias as atividades desenvolvidas em uma comunidade de investigação. No entanto, todas as atividades devem se mover no sentido de promover o desenvolvimento do bem pensar. Um tipo de pensamento mais elaborado que busca uma conclusão aceitável para as questões colocadas pelo grupo e o modo mais importante de operacionalizar este pensar é, sem dúvida, através da reflexão sobre as idéias que vão surgindo consecutivamente no diálogo.

pesquisa tem se conduzido. Como o título do livro explicita, o autor toma por objeto de pesquisa o programa lipmaniano de filosofia para crianças, investigando a concepção de filosofia subjacente ao programa e questionando se, ao que se aplica às crianças, pode ser considerado filosofia. Já no nosso caso, o objeto de pesquisa é o diálogo na educação escolar, especificamente no ensino fundamental. Recorremos a Lipman especialmente ao seu conceito de “comunidade de investigação na sala de aula”, pensando esta como um espaço interativo, propício ao diálogo, à problematização e à investigação do objeto de estudo em questão, podendo resultar em situações de aprendizagem significativa.

Splitter e Sharp afirmam que

os membros de uma comunidade de investigação na sala de aula vão se engajar em várias atividades: desde conversar, questionar e ouvir até escrever, ler, desenhar, encenar e jogar. Mas o questionar e o ouvir, misturados às outras atividades, é que são vitais. Estamos falando aqui de uma conversação que é íntima e intrinsecamente ligada ao pensamento, uma conversação que reflete opiniões e perspectivas individuais, bem como pensamentos mais cuidadosos e reflexivos, que requerem que se examinem minuciosamente e se avaliem vários pontos de vista. É um tipo de conversação que leva a um entendimento mais profundo. [...] Preferimos chamar a conversação característica de uma comunidade de investigação de **diálogo**. (p.43)

Nota-se que aqui se faz uma distinção entre o que se entende por conversação e por diálogo. Essa atitude denota um certo cuidado em apontar o diálogo como algo mais que a mera alternância de perguntas e respostas normalmente praticada nas salas de aulas. Embora essa alternância seja necessária à conversação, ela não é suficiente para o “diálogo”. Pois quando o conteúdo desta consiste em impressões ou intuições dispersas, quase nunca tem força para conduzir à solução de um problema, o qual é o eixo de um diálogo.

O diálogo bem pode partir de uma conversa, mas, diferentemente desta, ele caminha pelas vias da reflexão, em busca de julgamentos, de razões explicativas para as questões que se apresentam. Na comunidade de investigação o diálogo se inicia, desenvolve e resulta em atividade cognitiva. Nas palavras de Splitter e Sharp, “o diálogo depende do pensamento: é, como observamos, uma forma de pensar alto [...] o pensamento estruturado, autocorretivo, é o que distingue o diálogo da conversa ordinária”. (p.59)

A comunidade de investigação transcende, portanto, a concepção de um espaço físico delimitado e estabelecido de maneira propícia para o ensino e a aprendizagem de conteúdos disciplinares. Sua importância está nas atitudes desenvolvidas na sala de aula por professores e alunos, mediados pelo diálogo, e não por conteúdos disciplinares a serem ensinados.

Só é possível compreender esta mediação pedagógica do diálogo se aceitarmos que diálogo comporta simultaneamente procedimentos e conteúdos, estreitamente vinculados a algum problema. São esses problemas que geram conhecimento.

2.5. Problematização Dialógica

Como os conhecimentos são gerados?

A geração de conhecimentos é similar à aprendizagem de conteúdos cognitivos, ou seja, à apropriação e utilização significativa de conceitos? Neste caso, aprender significativamente corresponde no plano individual, às descobertas inovadoras da ciência, no plano social. Em outras palavras: aprender equivale a reconstruir conhecimentos já adquiridos.

Na escola tradicional essa similaridade não é essencial, porque os conteúdos devem ser ensinados por transmissão e aprendidos por alunos admitidos como ignorantes e incapazes de aprender ou reconstruir conceitos por si mesmos.

Se a escola partisse do princípio de que o aluno pode aprender por si mesmo, teria de considerar uma similaridade entre aprender e gerar conhecimentos. Tal similaridade se afirma pela necessidade de um problema, tanto na geração de conhecimentos, quanto na aprendizagem autônoma. Os problemas assumidos por investigadores, ou por aprendizes, mobilizam procedimentos orientados à seleção de conteúdos já conhecidos e à produção de novos conteúdos. Assim alunos tornam-se aprendizes investigadores e a relação professor aluno torna-se de orientador e orientando, mediados pelo diálogo.

Não se trata de diálogo vazio de conteúdos, mas de jogos interativos de perguntas e respostas em torno de um objeto a ser problematizado e investigado.

Ora, conteúdos são afirmações que fazemos sobre um objeto de estudo problematizado, ou seja, são respostas a perguntas feitas sobre tal objeto.

Em geral, essa problematização de um objeto de estudo ou temas a serem aprendidos é confundida com jogo intelectualizado¹⁶.

Nota-se um certo hábito por parte dos adultos e até das crianças em atribuir a algumas disciplinas do currículo escolar, talvez pelo grau de dificuldade que possam apresentar para a aprendizagem, um caráter mais intelectualizado, dotando-as de uma predestinada propriedade para o exercício intensivo do pensamento. No entanto, segundo Dewey (1979, p. 54),

¹⁶ Com a expressão “jogo intelectualizado” queremos nos referir àquele tipo de pergunta que normalmente se faz aos alunos e que, para serem respondidas, não exigem deles atitude reflexiva. São os tradicionais e longos questionários aplicados de forma a dissecar o conteúdo estudado, resultando mais em memorização do que em compreensão da matéria estudada.

toda atividade, desde aprender o grego até o aprender a cozinhar, desde o desenho até a matemática, é intelectual – se é que existe alguma coisa intelectual, não por efeito de sua determinada natureza e sim pela sua função – pelo seu poder de provocar e orientar uma investigação e uma reflexão significativas.

Nesse sentido é intelectual toda atividade impulsionada por investigação e reflexão, ou seja, por pensamento reflexivo.¹⁷

Para Dewey, a educação está vitalmente relacionada ao cultivo da atividade do pensar. O pensamento surge de uma situação diretamente experimentada e a curiosidade é um fator básico na ampliação dessa experiência. Ele caracteriza a curiosidade em três graus ou níveis:

1. Curiosidade orgânica: São as primeiras manifestações de curiosidade e está dissociada do ato de pensar. É um transbordamento de vitalidade, uma expressão de uma abundante energia orgânica. Uma inquietação fisiológica que faz a criança intrrometer-se “em tudo”, agarrar, apalpar, bater, espiar.
2. Curiosidade social: Desenvolve-se uma espécie superior de curiosidade sob o influxo dos estímulos sociais. Quando a criança aprende que pode recorrer aos mais para aumentar seu cabedal de experiência, pedindo que lhe forneçam material interessante quando o que tem já não responde de maneira interessante às suas experimentações [...] A criança pergunta sucessivamente [...] o que dita suas perguntas é apenas a ânsia de familiarizar-se com o mundo misterioso em que se encontra.
3. Curiosidade intelectual: A curiosidade eleva-se acima do plano orgânico e social e converte-se em intelectual, à proporção que se metamorfoseia em interesse de descobrir, por si mesma, as respostas a interrogações nascidas no contato com pessoas e coisas [...] A curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim. (pp.45 e 46)

Assim considerando, pode-se qualificar a curiosidade que a criança apresenta nos primeiros anos de escolaridade, especialmente na fase da educação infantil, como orgânica

¹⁷ Miguel Arroyo, em **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**, na página 215, faz afirmações nesse mesmo sentido, no entanto, condicionando as potencialidades pedagógicas dos conhecimentos à prática pedagógica, ao ofício do mestre. Em suas palavras, “todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do seu trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais desses mesmos conhecimentos e artes [...] Os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. Filosofar é extremamente útil para a vida, como a ética, os valores e a sensibilidade estética são úteis quanto o raciocínio matemático. Há algo tão útil à vida como a emoção, o sentimento e a memória? Uma situação de emoção não nos obriga a pensar e raciocinar, tanto quanto a matemática ou a biologia. E o inverso, o estudo, a pesquisa nestas áreas não podem provocar profundas emoções?”

e social, ficando como um desafio constante para a escola, promover condições para que essa curiosidade se desenvolva e se converta em curiosidade intelectual.

Ora, o pensamento não surge do nada, ele não é o cumprimento de um “dever pensar”, há sempre alguma coisa que o ocasiona e o provoca. Segundo Dewey “a origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida”. (p.24)

O pensamento nasce de uma desordem cognitiva e se move na busca de restabelecer a ordem. Nasce de uma questão provocada pelo ato de pensar, nele se refaz e busca como resultado um tipo de pensamento mais elaborado, mais criterioso. É, de fato, um processo contínuo e deve ser provocado.

Esta provocação parece ser um desafio que se impõe à prática pedagógica.

Para Dewey (1979, p.24),

dizer de um modo geral a uma criança (ou a um adulto) que pense, abstraindo da existência, em sua própria experiência, de alguma dificuldade que os embarace ou perturbe seu equilíbrio, é tão ocioso quanto exigir que se ergam no ar a si mesmos, puxando os cordões dos seus sapatos.

Revela-se então a necessidade de operacionalizar ensino e aprendizagem de modo que o que é estudado na sala de aula se apresente como um problema desafiante da curiosidade da criança, a ponto de ela se sentir motivada a investigar a questão, produzindo sua própria aprendizagem, superando o tradicional hábito de ruminar aquilo que lhe é doado.

As curiosidades do tipo orgânico e social, quando respeitadas, garantem à criança, uma aprendizagem significativa. Já a curiosidade intelectual mobiliza a atividade investigativa e esta, o pensamento reflexivo. Promover desafios cognitivos para que as curiosidades orgânica e social se transformem em curiosidade intelectual, é tarefa para uma prática pedagógica que esteja além da imposição acrítica de fatos, conceitos, fórmulas ou regras implícitas nos conteúdos disciplinares.

Os conteúdos disciplinares são, para a educação escolar, objetos de ensino e de aprendizagem. Assim como o pensamento não surge do nada, ele também não pode funcionar no vácuo. Dewey (1979, p.71) afirma que “só poderão surgir as sugestões e inferências num espírito que possua informações sobre a realidade”.

Quando se critica a educação escolar apontando-a como conteudista, há de se ponderar que, esta crítica, em muito se fundamenta no fato de os conteúdos serem tratados como um fim em si mesmos e não como uma via para o desenvolvimento do pensar.

Embora os conteúdos disciplinares possam ser considerados necessários e importantes para o ensino e para a aprendizagem, uma vez que no processo educativo ensina-se algo a alguém que aprende algo, a aprendizagem, para vir a ser significativa, exige que tais conteúdos tornem-se conhecimentos buscados por um interesse próprio, resultando em uma atividade pensada, refletida e contextualizada em novas situações cheias de significado para quem lida com eles no presente.

Para Freire a educação é um ato de conhecimento e conhecer é algo belo.

Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (SHOR e FREIRE, 1986, p.145)

Segundo Dewey (1959, p.173), “**conhecimento** no sentido de informação, significa o capital atuador, os indispensáveis recursos para outras investigações – para descobrirem-se e aprenderem-se mais coisas”.

No entanto, Dewey (1979, p.71) chama atenção para um fato:

mas grande é a diferença entre tratar-se a aquisição de conhecimentos como fim em si mesma ou como parte integrante do exercício do pensamento. É inteiramente falsa a afirmação de que os conhecimentos acumulados sem ser por ocasião de encontrar-se e resolver um problema possam, mais tarde, ser empregados à vontade pelo pensamento. Para que uma técnica se encontre à disposição da inteligência, deve ser adquirida por meio do exercício da própria inteligência.

Se a intenção explicitada como objetivo a ser alcançado pela educação escolar é que o aluno aprenda a pensar de maneira reflexiva tornando-se capaz de administrar com autonomia e de maneira eficiente as diferentes situações problema que a vida vier a lhe apresentar, os conteúdos disciplinares, objetos da educação escolar, deverão então ser tratados de um modo que sejam capazes de instrumentalizar esse pensar. Neste sentido o aluno deverá ser desafiado a pensar historicamente, matematicamente, cientificamente. Isto significa pensar através do processo como estes conhecimentos, que para ele se

apresentam organizados de forma compartimentada no currículo, foram pensados. Como eles surgiram de uma situação problema e como eles se integram num todo unificador que é o próprio conhecimento.

O problematizar aqui significa criar possibilidades ou situações que levem o aluno a pensar por si mesmo sobre o objeto tomado para estudo e, mais que isto, refletir e investigar seu próprio pensamento e também o pensamento dos outros.

Uma educação problematizadora trabalha os conteúdos numa perspectiva ampliada. Ela ultrapassa os limites impostos pelas disciplinas, buscando no todo que é o conhecimento, conexões significativas entre passado, presente e futuro, entre causas e efeitos, entre teoria e prática. Como diz Freire (1987, p.67), “ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existencia a comunicação”.

Na perspectiva de uma educação problematizadora, restringir a prática pedagógica a uma explicação bem detalhada dos conteúdos disciplinares aos alunos, não é tarefa suficiente. Para Freire, o importante é provocá-los criticamente porque segundo ele, “a crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto” (SHOR e FREIRE, 1986, p.22). Questionamentos devem ser levantados para que os alunos possam, a partir do diálogo, refletir, tirar suas próprias conclusões, aferir julgamentos sobre o assunto que está sendo estudado.

Ele ressalta que “o importante é que a fala [do professor que intencionalmente problematiza] seja tomada como desafio a ser desvendado e nunca como um canal de transferência do conhecimento”. (p.54)

Por exemplo: ensinar e aprender de maneira problematizadora sobre a escravidão negra no Brasil vai além da memorização de datas, de nomes ou de fatos ocorridos que vão perdendo a força dos seus significados através do tempo, que passando, distancia-os dos problemas que ocorrem no presente.

Segundo Freire, “através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto histórico e político em que se insere” (p.24). O diálogo aqui não é algo cristalizado, pois através dele o professor pode vincular o conteúdo a ser aprendido, ao

interesse de aprendizagem intencionalmente provocado e ao que para o aluno possa fazer sentido.

Problematizar esse fato histórico é buscar, através do diálogo, ler nas entrelinhas do ocorrido, suas causas e, sobretudo, compreender as suas conseqüências ainda hoje na realidade social. Poder-se-ia questionar e refletir se quando “alcançaram a liberdade”, os escravos receberam condição para serem de fato livres. Afinal, o que é liberdade? A liberdade impõe limites? A “minha liberdade” depende da liberdade do grupo social ao qual pertença? É possível a um indivíduo viver plenamente a liberdade sem exercer algum tipo de opressão ao outro? A escravidão é uma condição física? Ela pode ser circunstancial ou psicológica? A escravidão é um fato enterrado no passado ou ela ainda existe no Brasil? Ela existe também em outras sociedades, outras culturas? O que dizer sobre o trabalho forçado, a exploração do trabalho infantil ou até mesmo do trabalho mal remunerado? Existem outras formas de escravidão? Na sociedade moderna, o que escraviza o homem?

Esses são exemplos de questionamentos que podem ser usados como ponto de partida para a investigação, para um estudo crítico e conscientizador de um determinado conteúdo disciplinar, neste caso, a escravidão negra no Brasil.

Pode-se observar que a problematização dialógica atribui sentido ao conteúdo disciplinar estudado.

Freire afirma que “o diálogo não é um espaço livre onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum programa e contexto [...] o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. (SHOR e FREIRE, 1986, p.127)

Necessário então se faz, ressaltar a fundamental importância do professor como orientador da discussão. Atividade esta que ele deverá administrar de modo que a investigação prossiga objetivamente no sentido de desvendar, de conhecer o objeto tomado para estudo. Que situações sejam desenvolvidas de modo que os alunos possam, refletindo sobre as idéias que vão surgindo no grupo e pesquisando os dados do conhecimento disponível sobre o assunto, construir a sua própria aprendizagem. Que aprendam de maneira consciente o significado daquilo que intencionalmente lhes é ensinado, podendo assim mudar hábitos e atitudes – educarem-se.

Problematizar os conteúdos disciplinares significa trazê-los para o contexto da realidade experienciada pelo aluno, dando-lhe condição de reinventá-los. É tirá-los das páginas dos livros e restituir-lhes a ação pela qual e na qual se fizeram conhecimentos.

Porque, segundo Dewey (1971, p.81),

a não ser que dada experiência conduza a campo não previamente conhecido, não surgirão problemas e sem problemas não haverá estímulos para pensar. O que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fonte dos problemas [...] o crescimento mental depende da presença de dificuldades a serem vencidas pelo exercício da inteligência.

Parece certo pensar que somente quando o que se ensina na escola for problematizado no contexto do que é vivenciado pelo aluno é que se pode esperar que a educação venha a ser, de fato, ativa e significativa para ele. Porque a atividade aqui referida não se restringe ao esforço de segurar o lápis e responder as questões previamente formuladas por alguém, tampouco memorizar fatos, conceitos e fórmulas. Atividade no contexto de uma educação que intenciona autonomia e criticidade é, sem dúvida, atividade do pensamento, é desenvolvimento do pensar reflexivo. O pensar reflexivo é uma atividade motriz e, como tal, move à investigação e dela também se alimenta, produzindo conhecimento.

2.6. Diálogo investigativo

Educação dialógica, problematizadora, investigativa, são expressões constantes da máxima ou ideal pedagógico freiriano apontando como sendo objetivo da escola o de educar para a conscientização, para a liberdade de pensamento e ação. Esta seria uma educação emancipatória ou libertadora.

Deste quadro conceitual esboçado por essas expressões, interessa-nos a questão sobre o quanto o diálogo na relação professor-aluno pode ser definido como problematizador ou investigativo, e o quanto este diálogo pode ser constituído como diretriz metodológica na sala de aula.

Neste contexto caberia considerar a possibilidade de uma educação dialógica ter que se pautar por procedimentos problematizadores ou investigativos.

Haveria sentido em dialogar sem investigar? E então o que poderia ser “diálogo investigativo”?

Segundo Lorieri (2002, p.78),

dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter idéias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa (diálogo).

Ora, dialogar, para tornar mais claras as idéias que temos como verdadeiras, significa ter que problematizá-las, investigando entre novas composições que podem ser feitas, aquelas que melhor explicam o objeto de estudo.

Quando se dialoga conversando ou discutindo sobre qual das explicações melhor dá conta da realidade, ou seja, qual delas pode ser reconhecida como verdadeira, então se está diante do que definimos como “diálogo investigativo”.

Aprender o diálogo investigativo torna-se um item importante para a atividade de ensinar e aprender, principalmente, quando a educação pretende ser emancipatória, libertadora, proporcionando ao aluno constituir e exercer experiências de liberdade e assim tornar-se um cidadão autônomo crítico e participativo.

Dewey (1979, p.93) define liberdade como “poder de agir e executar independente da tutela exterior”.

Liberdade, para Dewey e Freire, corresponderia à autonomia referida nos PCN's?

Liberdade, autonomia, existe de fato? De que maneira existiria? Pode ser ensinada, outorgada ou existiria apenas como um ideal a ser constantemente buscado por quem de fato a deseja ou por determinado projeto pedagógico?

Para Dewey (1979, p.96),

a verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências.

A liberdade é conquistada consecutivamente através da superação de obstáculos cognitivos e é fruto do pensamento reflexivo, definido por ele como uma “espécie de

pensamento capaz de examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. (p.13)

Seria então este um pensar sobre o pensar?

Para educadores como White¹⁸(1827-1915), cada ser humano é dotado de individualidade, definida como sendo a faculdade de pensar e agir. Neste sentido é que ela afirma ser o objetivo da educação, desenvolver esta faculdade. Em suas palavras: “É a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, preparar os jovens (crianças) para que sejam pensantes e não meros repetidores do pensamento de outrem” (WHITE, 2001, p.17). Esta afirmação constitui o pilar de sustentação do projeto pedagógico de White.

De igual modo, afirma Dewey (1959, p.167) que “tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no que visa à sua mente ou seu **espírito** (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver sua capacidade de pensar”.

Esta pesquisa tem-se conduzido por uma concepção de educação que vê a criança como um ser pensante, capaz de raciocinar, de extrair sentido das suas vivências, seja por conta própria ou, e principalmente, através das suas interações com outros. A criança é aqui reconhecida como um ser capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento de outros, podendo, se preciso, corrigir suas idéias por meio da reflexão.¹⁹

E a educação escolar idealizando que o aluno, criança hoje, aprenda os conteúdos intencionalmente “ensinados” e que venha no futuro, quando adulto, agir com autonomia, deve, de fato, criar condições para que ele aprenda com autonomia, pois esta seria conquistada pelo exercício continuado e refletido. A escola deveria então nortear sua prática pedagógica no sentido de uma educação para o desenvolvimento do pensar reflexivo.

É com base nesta concepção que se investiga a própria atividade investigativa e o pensamento reflexivo, como condição eficaz para a produção ou reconstrução de conhecimento, o que tornariam significativas as aprendizagens escolares. Como estas

¹⁸ Ellen White foi uma educadora e escritora norte-americana. A concepção de educação explicitada em sua obra orientou, em grande parte, a minha educação. Ela é fundadora do projeto pedagógico e educacional das Escolas Adventistas que só no Brasil são 506 escolas espalhadas por todo o território nacional, reunindo 7.516 educadores e 115.489 educandos numa mesma filosofia educacional. Estes dados são referentes a julho de 2002, publicados na revista **Educação Adventista**, veículo informativo da Divisão Sul Americana da I. A. S. D.

¹⁹ Aqui nos referimos a uma das concepções sobre o funcionamento da mente dos aprendizes descritas por Bruner e citadas no capítulo 2 desse trabalho, especificamente na p. 35.

aprendizagens poderiam proporcionar autonomia de pensamento e como esta autonomia de pensamento poderia tornar autonomia de ação?

Nesse sentido Dewey (1979, p.85) conclui que aprender é aprender a pensar e que, a educação, quanto a seu lado intelectual, está vitalmente relacionada com o cultivo do pensar reflexivo.

Que sentido de autonomia estaria sendo buscada pelos PCN's quando falam em formar cidadãos “autônomos, críticos e participativos”?

Até aqui temos trabalhado implicitamente com a hipótese de que não haveria outro sentido forte de autonomia que não o de liberdade delimitada pela capacidade de escolha em contextos não escolhidos. Aqui estaria, ao nosso entender, a importância de ensinar ou favorecer o aprender a pensar com autonomia, ou seja, sem tutela de outrem.

O pensamento reflexivo é base da atividade investigativa, e como tal, não é algo que possa ser doado por alguém que ensina transmitindo saberes. Ele é um processo ativamente construído e conquistado através da superação de problemas vividos como significativos.

Segundo Dewey, o homem, ao interagir socialmente, sofre e provoca alterações no meio social. De fato somos constantemente desafiados por situações que se apresentam a nós como problemáticas e, buscando resolvê-las, podemos investigar a melhor solução possível, ao invés de apenas conduzir-nos emocionalmente para a solução mais rápida, fácil ou menos dolorida.

Vale reiterar que para Dewey (1959, p.162), a reflexão investigativa está vinculada a uma situação problema ou conflito cognitivo. Em suas palavras, “uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas”.

Quando na “atividade” escolar predomina a doação de conhecimentos, subtraindo do aluno a condição de reconstruí-los em sua experiência, como esperar que ele possa encontrar significado naquilo que estuda? Como esperar que perceba a vitalidade de tais conhecimentos e utilize-os de modo a resolver problemas indeterminados? Como esperar que ele de fato os aprenda?

Dewey (1979, p.109) considera que o pensamento reflexivo opera com dados e idéias. Quando uma pessoa se encontra diante de um problema ou de uma perplexidade,

ela pode simplesmente desviar-se da situação, pode também fantasiar, imaginar-se superior a ela ou pode enfrentá-la. Decidindo enfrentá-la, começa a pensar. Busca através da observação de fatos já experienciados, quer seja por ela mesma ou por outras pessoas, solucionar a questão. Durante a observação, idéias vão surgindo e essas novas sugestões guiam passos investigativos subseqüentes.

Em suas palavras,

os resultados dessa vistoria verificam e corrigem a inferência proposta e sugerem outra nova. Essa contínua interação entre fatos revelados pela observação, e as sugestões de soluções e métodos de tratamento das condições, prosseguem até que alguma solução sugerida preencha todas as condições do caso e não contrarie nenhum aspecto que se possa notar. (p.108)

Um processo de ensino que trabalhasse dados, fatos e claro, conceitos teóricos e modelos de análise de modo que o aluno pudesse ver a utilidade, a vitalidade de tais conhecimentos ao invés de apresentá-los como algo fixo, pronto e acabado, poderia estimular uma aprendizagem na perspectiva de uma educação ativa, reflexiva e investigativa, que se venha caracterizar, além disto, pela interação dialógica. Neste caso, as sugestões nascidas no processo investigativo são elaboradas e aprimoradas pelo diálogo referenciado na própria situação-problema.

Diálogo assim entendido envolve interação entre sujeitos de um processo educativo, uma situação-problema sendo investigada, conceitos ou ferramentas de análise e explicação e critérios para construção de consensos fundamentados.

É nesse sentido que o diálogo parece se apresentar como um convite, uma provocação, uma instigação aos processos cognitivos de cada aluno respeitando sua individualidade, sua maneira de pensar e, simultaneamente, as construções coletivas que a englobem em perspectivas teóricas mais amplas.

Se fato é que a produção de conhecimento se dá através do pensar reflexivo e da atividade investigativa e que este opera através dos desafios cognitivos impostos por situações-problema ou perplexidades, é preciso considerar a natureza desses problemas, a partir do ponto de vista do aluno, da aprendizagem.

Os “problemas”, segundo Dewey, não podem ser impostos, eles devem ser verdadeiramente sentidos como uma necessidade de resposta por quem investigará a sua

solução. Esses problemas precisam ser, de fato, uma desestruturação das certezas cognitivas que se tinha sobre o objeto de estudo até o momento de seu surgimento.

Como diz:

já notamos que é artificial, quando se trata do pensamento, começar com um problema pronto de antemão, um problema já inteiramente vestido ou tirado do vácuo, na realidade, um tal “problema” é apenas uma tarefa marcada. Na realidade, o que deve existir, a princípio, não é uma situação e um problema, muito menos só um problema e nenhuma situação; e sim, uma situação perturbada, embaraçosa, árdua, na qual, a dificuldade, por assim dizer, se difunde contaminando-a toda. (p.113)

Essas bases sobre a aprendizagem desenvolvida a partir da reflexão, da investigação e do diálogo seriam suficientes para garantir a educação para a autonomia?

Ora, cremos ter argumentado o bastante para mostrar que, quando o que predomina na educação escolar é o ensino de conteúdos tratados como um fim em si mesmos, desvinculados dos contextos experienciados como significativos pelo aluno, não o levando à reflexão e a investigação, afasta-se do objetivo de uma educação para a autonomia.

Segundo Freire (1987, p.67),

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação [entendida aqui como busca de autonomia de pensamento] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos [...] não pode ser a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Diante deste quadro conceitual até aqui desenvolvido, procurando explicitar a necessidade de nos desvencilharmos de uma prática pedagógica impositiva e querendo chamar atenção para um outro agir pedagógico, sendo este fundamentado no diálogo, no exercício do pensamento reflexivo e da atividade investigativa, partindo para o concreto da sala de aula, o que seria possível vermos?

Segundo Splitter e Sharp (1999, p.33) veríamos:

Crianças ouvindo e construindo as idéias umas das outras; dando e analisando razões; apoiando argumentos apresentados; ajudando uns aos outros a formular perguntas e ampliar pontos de vista; apoiando a hipótese de alguém com um exemplo; desafiando

os outros com um exemplo contrário; criando tempo e espaço para vozes tímidas se expressarem e para vozes agressivas se tornarem mais reflexivas e atenciosas; e mostrando, de várias maneiras, que eles estão tão preocupados com a estrutura e o procedimento da investigação quanto com o seu conteúdo.

CONCLUSÃO

O que motivou a pesquisa foi uma intenção educativa explicitada em projetos pedagógicos dos quais destacamos os PCN's por se tratar de uma proposta oficial do MEC objetivando orientar o processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Os PCN's, ainda que indiretamente, são também um referencial para a prática pedagógica de escolas particulares.

Lê-se nessas propostas que as aprendizagens escolares deverão capacitar a criança para ser um cidadão autônomo, crítico e participativo.

Partimos do pensamento de que a autonomia pretendida seja uma condição conquistada através de situações experienciadas como problemáticas e significativas exigindo ou possibilitando, no caso à criança, um pensar autônomo. Agir com autonomia requer do sujeito capacidade de pensar reflexivamente, de fazer julgamentos, de escolher, de decidir pela melhor solução possível, no contexto, para o problema que lhe é apresentado. Seria então o objetivo da educação escolar o desenvolvimento do pensar autônomo?

Aí vem a necessidade de sabermos como operacionalizar ensino e aprendizagem de modo a alcançar este fim por nós adotado como um ideal. Este foi o fio condutor da pesquisa cujo resultado é este trabalho.

No primeiro capítulo, procuramos retratar a criança no seu modo de ser e de aprender, através da imagem por nos captada na prática. A criança é aqui admitida como sendo naturalmente curiosa, por isso, seu interesse espontâneo por aprender tudo que se lhe apresenta como novo. Ela pergunta sempre, questiona, busca na interação com as outras pessoas com as quais convive responder aos desafios impostos pela sua curiosidade.

Buscamos, através dos diferentes autores estudados ou citados refletir sobre as sugestões que tínhamos e, ao mesmo tempo, entender a causa de um certo desencantamento com a aprendizagem que se observa na criança à medida que vai crescendo e se tornando adolescente. Embora esses autores possam apresentar diferenças de pensamento ou filosofia, nós os reunimos exatamente pelos aspectos que concordam e apesar das expectativas iniciais serem outras, dois autores acabaram se destacando como referências desta pesquisa: Dewey e Freire.

A criança e a sua aprendizagem são o foco da pesquisa. E o universo onde está inserida é a escola que ensina intencionalmente o que ela deverá aprender para vir a ser o que a sociedade espera. A intenção ou ideal explicitado nas propostas pedagógicas nos parece destoar da realidade praticada nas salas de aulas onde ainda impera o modo tradicional de educar que quase nenhuma oportunidade de atividade dá à criança. A atividade a que nos referimos, pensando alcançar o ideal proposto, é atividade cognitiva, que neste caso deveria se desenvolver de modo contrário à memorização mecânica de regras, fatos e conceitos impostos segundo o interesse de quem ensina. Esta imposição de conteúdos administrada do ponto de vista do ensino, revela falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

No segundo capítulo, fizemos uma leitura da prática pedagógica de dois modelos de escola por nós tipificadas como a tradicional e a pretendida. É claro que esses dois modelos, e o modo como foram descritos, podem não dar conta de retratar a educação como um todo, no entanto, eles revelam a realidade por nós percebida na prática.

Ao nosso parecer, por mais que se tenha buscado incluir novas técnicas tentando superar ou adequar a realidade praticada ao ideal discursado, no essencial, ensino e aprendizagem, processo que deveria se desenvolver numa relação de consideração recíproca entre sujeitos que se educam continuamente mediatizados pelo mundo e através das situações que experienciam, ainda se mostram como dois universos de significação distintos. A escola tem priorizado o ensino e este é, na maioria das vezes, impositivo, pois, o conhecimento, objeto de ensino e aprendizagem, tem sido apresentado de maneira descontextualizada, fragmentada, sem significado para o aluno que tem o dever de aprendê-lo, muitas vezes, sem entendê-lo. Nota-se que, até mesmo diante de propostas mais renovadoras como os PCN's que buscam colocar a criança como protagonista da própria aprendizagem, nem sempre a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas consegue superar o modelo tradicional tão criticado.

Na escola há dois sujeitos imprescindíveis sem os quais a educação não aconteceria – o professor e o aluno. Pensamos que qualquer e toda intencionalidade educativa deverá ser trabalhada nesta relação. Embora esta afirmação pareça ser óbvia, ela não se tem mostrado assim na prática. É nesse sentido que apontamos como objeto de pesquisa o diálogo na educação escolar das crianças, colocando-o como mediador entre o

ensino e a aprendizagem. O diálogo é defendido aqui como uma atitude necessária e possível ao professor que se vê comprometido com uma educação significativa para a criança, assim como uma diretriz metodológica para operacionalizar a relação ensino-aprendizagem de modo a desenvolver o pensamento reflexivo da criança, considerando este como fundamento da atividade cognitiva autônoma.

Aprender para vir a ser autônomo implica aprender com autonomia, implica uma educação voltada para aprender a aprender – para ser.

Para Dewey (1979, p.228), aprender é aprender a pensar – reflexivamente. E “o pensamento não trabalha com meras coisas, mas com os seus significados”.

Aprendizagem não pode ser confundida com memorização acrítica de conteúdos disciplinares. Aprendizagem é um processo ativo de constante busca de significados. Apreendemos os significados das coisas e elas nos tornam assim significativas quando curiosamente sobre elas indagamos, interessadamente as investigamos, experimentamos, fazemos conexões entre o já sabido e o novo que está sendo no momento aprendido.

E se o que queremos é que a criança de fato aprenda, então, olhemos para ela, conheçamos a sua natureza, os seus interesses e com ela dialoguemos para, a partir de então, podermos ajudá-la a superar seus próprios limites. Porque, segundo Taille (2001), aprender e desenvolver são um processo constante de superação de limites.

A curiosidade é uma característica da criança e é fundamental para a aprendizagem. Dewey (1979) diz que ela é um fator da ampliação da experiência, é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo.

E, chamando atenção para o que é na sala de aula praticado, ele afirma: “lidando com símbolos para fins de expor bem a lição, descobrir e dar respostas certas, descobrir as fórmulas prescritas de análise, o aluno vai adquirindo uma atitude mecânica e não reflexiva, decora em vez de investigar o sentido das coisas”. (p.235)

“Aprender, no sentido próprio, não é aprender coisas e sim, a significação das coisas”. (p.233)

Este pressuposto acha-se atualizado na obra educativa de um dos principais discípulos contemporâneos de Dewey. Trata-se de Matthew Lipman que lê a filosofia de John Dewey, em função pessoal, aplicada aos estudos de estética.

Para Lipman et al (1999, p.24), nos processos educativos em geral os significados não podem ser doados, eles precisam ser procurados por meio do envolvimento de professor e alunos no diálogo e na investigação.

Isto porque o diálogo parece ter a capacidade de cutucar nossas idéias, fazer novos pensamentos brotarem e nos levar a conhecer as coisas que existem. Segundo Marie-France Daniel, estudiosa canadense da filosofia de Lipman, “o diálogo interpela a criança na inteligência que lhe é própria, no sentido de que a motiva a formular ela mesma sua compreensão. Dialogando, a criança aprende a construir seu próprio sistema de conhecimentos. Assim fazendo, ela toma consciência da realidade que a cerca e simultaneamente aprende a agir sobre esta realidade”. (DANIEL, 2000, p. 175)

No diálogo, idéias e pensamentos tornam-se acessíveis e compartilhados. Não são idéias sem corpo, tampouco, são desconexas de conteúdo e significado. São idéias em torno de um conteúdo de estudo problematizado a partir de contextos experienciados pelo aluno e que se tornou objeto de investigação. Articulando diálogo e investigação, o diálogo torna-se “diálogo investigativo”, o qual processa ser feito em “comunidade de investigação dialógica”. Este é o principal conceito pedagógico de Lipman. Nesta condição a criança pode estruturar o seu pensamento partindo daquilo que já conhece e daquilo que pensa considerando como parâmetro o pensamento e os saberes dos outros componentes do grupo. Como dizem Splitter e Sharp (1999, p.60), “dentro do diálogo está o potencial para a criação de novos pensamentos que de outra forma não aconteceriam”.

Vale ressaltar que, ao se criticar o modelo tradicional como sendo impositivo, conteudista, verbalista e procurar dele se desvencilhar, é preciso cuidar para não cair em outros extremos. A educação é também transmissão de conhecimentos já adquiridos, no entanto, a questão primordial é atentar para o fato de que essa educação intencionalmente transmitida só será significativa para o aprendiz quando o que é ensinado for por ele reelaborado, reconstruído no contexto das suas experiências.

Daí, a questão-eixo desta pesquisa: pode a introdução do diálogo tornar mais significativa a relação ensino-aprendizagem, ainda que se mantenham os moldes tradicionais da escola quanto aos conteúdos e estruturas curriculares?

Será que o diálogo investigativo é compatível ou mesmo necessário à realização dos objetivos preconizados nos PCN's?

Ora, educar para a autonomia parece estar de acordo com uma visão de educação como processo de construção e reconstrução. Processo de diálogo com o mundo e com os outros.

Freire nos diz que o diálogo é simultaneamente criativo e re-criativo. “Ele [o diálogo] sela o ato de aprender, que nunca é individual embora tenha uma dimensão individual [...], ele é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”. (SHOR e FREIRE, 1986, pp.13, 14 e 124)

Seguindo esta pista, nosso esforço pôde concentrar-se nas relações entre diálogo investigativo e aprendizagem significativa, que serviriam de base para a constituição da autonomia, seja de pensamento, de aprendizagem, para realização de escolhas em contextos não escolhidos.

Nossa posição, ao final da pesquisa, é que a introdução do diálogo investigativo em comunidade – professor e alunos – como diretriz metodológica organizadora da relação de ensino e aprendizagem, pode alterar a prática pedagógica em nossas escolas, preservando-as em seus objetivos e valores, mas desvencilhando-as dos procedimentos impositivos e dos contextos de aprendizagem não significativos.

O resultado esperado seria o favorecimento de aprendizagens ativas e significativas, levando ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e à formação de pessoas mais autônomas, críticas e participativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2002a.

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002b.

ALVES, R. **Perguntas de criança**. **Caderno Mensal Sinapse da Folha de São Paulo**, Edição On-line, de 24 de Setembro de 2002.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHAVES, E. **Uma Nova Educação para Uma Nova Era**. Livro a ser publicado pela Editora Senac – SP, em 2004, (mimeo)2002.

COSTA, C. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DANIEL, M-F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2000.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DEWEY, J. (1859-1952). **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. (1859-1952). **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DEWEY, J. (1859-1952). **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. (1859-1952). **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. (1859-1952). **A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DIMENSTEIN, G. & ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Educação e Realidade, 1993.

- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- LORIERE, M. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RESTREPO, L.C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROUSSEAU, J-J. (1712-1778). **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SHOR, I., FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SPLITTER, J. L., SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.
- WHITE, E. G. (1827-1915). **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2001.