

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL PPGEDU/UFRGS/UNEMAT**

**A participação ativa e efetiva do aluno no processo
ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção
do conhecimento**

Josivaldo Constantino dos Santos

Porto Alegre
2002

Josivaldo Constantino dos Santos

**A participação ativa e efetiva do aluno no processo
ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção
do conhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Carmem Maria Craidy

Co-orientador:

Prof. Dr. José Manuel Ruiz Calleja

Porto Alegre

2002

À minha tia Maria Ferreira, que transformou os produtos da prateleira de sua “bodega” em temas geradores para minha alfabetização e fez dos papéis de pão, meus primeiros cadernos.

Ao meu inesquecível amigo e mestre, Padre Expedito Pereira Calvacante, pois mais do que o ensino dos saberes, me ensinou a viver.

Aos meus pais Antônio e Anália que apesar da distância me fortalecem com carinho e com orações.

Às minhas filhas Janaina e Ana Paula, simplesmente minha vida.

À minha esposa, amiga, companheira e grande amor, Rosimeire (Rosi), verdadeira cúmplice deste trabalho, pois o acompanhou desde a sua gestação mental até o seu nascimento expresso nestas páginas. Faço esta dedicação a você que deixou de viver sua vida profissional em dedicação à minha; pedindo demissão de seu trabalho (conquistado por concurso público) para me acompanhar a Porto Alegre, e ser a responsável pelo resultado estético deste trabalho. Dias, noites e madrugadas lendo livros de metodologia científica, digitando, corrigindo, contribuindo com sugestões, suportando o meu mau humor, até o momento da defesa. Espero poder retribuir. Te amo.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer às pessoas e instituições que direta ou indiretamente, participaram significativamente desta minha conquista.

À UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, instituição que me proporcionou o amadurecimento intelectual;

Ao Departamento de Pedagogia – UNEMAT - Campus de Sinop/MT, espaço dialético na construção de minhas utopias;

À CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior;

Ao PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de ingresso, realização e conclusão deste Mestrado;

À Prof^a. Dr.^a Carmem Maria Craidy, minha orientadora, por sua presença marcante e decisiva na construção deste trabalho;

Ao Prof. Dr. José Manuel Ruiz Calleja, meu co-orientador, pelas valiosas sugestões;

Aos professores e professoras do PPGEDU/UFRGS, pelo convívio neste espaço de reflexão teórica;

Aos meus alunos e alunas por tudo que me ensinaram;

Ao mais que amigo Padre Jorge Albertini por infinitas razões;

À amiga Liliane Batista Barros, que fez de sua casa o meu “lar doce lar” nas etapas deste curso, em Cáceres/MT;

Às amigas mestrandas, Claudete Inês Sroczynsky e Heloísa Salles Gentil, que compartilharam comigo as angústias, as alegrias, as novas descobertas e a vida na nova cidade (Porto Alegre/RS);

Ao casal Dilson e Adriana pela amizade e acolhida em Porto Alegre/RS;

À Escola OESP (Organização Estudantil de Sinop) e a todos/as os/as professores/as e alunos do Ensino Médio, sujeitos desta pesquisa;

À Elisson Souza Garcia, aluno do segundo ano do Ensino Médio pela preciosa colaboração nas filmagens das entrevistas com os alunos;

Ao Prof. José Carlos Garcia, Coordenador do Ensino Médio da Escola pesquisada, por acreditar na capacidade que os alunos possuem, de participar ativa e efetivamente na construção do conhecimento, razão de seu esforço de construir comigo propostas de distribuição de aulas que viabilizem metodologias participativas;

À Professora Doutoranda Rosane Salete Freytag, pela revisão da redação;

Ao Professor Mestrando Genivaldo Rodrigues Sobrinho, pelo abstract;

*A todos, o meu carinho,
Josivaldo.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUÇÃO	09
1 SITUANDO O PESQUISADOR: A EMPIRIA GERANDO INQUIETAÇÕES	20
1.1 Descrevendo o que encontrei	21
1.2 As primeiras práticas	23
1.3 A conscientização	25
1.4 Novos olhares	29
2 CARACTERIZANDO A PARTICIPAÇÃO	32
2.1 A participação como condição de construção do conhecimento pelo aluno	44
3 ESCOLA: SEMENTEIRA DA PARTICIPAÇÃO	50
3.1 Participação e situações-limites, na fala dos professores	54
3.2 Mobilizar para a participação	58
3.3 A importância da participação na fala dos professores	60
3.4 O que é participar na escola e na sala de aula, na fala dos professores	63
3.5 Alunos participativos: a fala e a ação de uma professora	72
3.6 A negação da participação: práticas anti-pedagógicas na sala de aula	84
3.7 A negação da participação: um Conselho de Classe anti- pedagógico – um grande obstáculo a um processo	

participativo, democrático e dialógico na relação professor/a-aluno em sala de aula	87
3.7.1 Vamos ao que se chama Conselho de Classe da escola pesquisada	89
3.8 Participar da avaliação é participar de todo o processo ensino-aprendizagem	95
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE COMPLEXA	100
4.1 A sala de aula e a importância do/a professor/a no contexto da sociedade complexa	100
4.2 As características da complexidade e o processo ensino-aprendizagem	107
4.3 Um novo perfil de sociedade, uma nova postura do/a professor/a.....	112
5 PARTICIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA, UMA PRÁTICA SUGERIDA	120
5.1 Critérios para o estudo dos conteúdos.....	121
5.2 A avaliação e o espaço ocupado pelas provas dentro de uma ótica participativa	123
5.3 Critérios para a auto-avaliação-participativa e para a obtenção da média escolar	129
5.4 Por uma prática pedagógica relacional, participativa, dialógica e democrática	134
5.5 Alunos participativos: o princípio da autonomia	138
5.6 Alunos participativos: construindo o sentido de sua aprendizagem	139
5.7 Algumas sugestões	146
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS	163

RESUMO

Neste estudo, de caráter etnográfico, foi investigado o processo participativo enquanto tomada de decisão e condição para a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola e especialmente no interior da sala de aula. Partindo de experiências participativas com os alunos, o autor (pesquisador), entende que é possível proporcionar condições para que os alunos participem ativa e efetivamente da construção de sua aprendizagem, e portanto, da construção do conhecimento. Neste trabalho dissertativo, fica claro que a participação **ativa e efetiva** do aluno no processo ensino-aprendizagem, só acontece, se for possível sua decisão a níveis de **planejamento**, de **execução** e de **avaliação**. Através da pesquisa de campo (observação participante e entrevistas), foi mostrada a compreensão que os sujeitos da pesquisa possuem sobre o significado da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Este trabalho mostrou que os professores observados e entrevistados possuem um entendimento apolítico do que seja participar, e os alunos, possuem um desejo latente de participarem, de tomarem decisões significativas a níveis de planejamento, de execução e de avaliação. Na construção deste trabalho dissertativo, fica evidente que a escola precisa desenvolver o germe da participação, para que haja produção do conhecimento e para o desenvolvimento da competência política do aluno enquanto cidadão. É fundamental, à escola e aos/às professores/as, não só ensinar a participação e a democracia, mas ensinar pela participação e pela democracia.

Palavras-chaves: processo ensino-aprendizagem, autonomia, participação, construção do conhecimento, relação professor/a-aluno.

ABSTRACT

In this ethnographical study, it was investigated the participating process while decision and condition take to the knowledge construction in the teaching-learning process which occurs at school and specially inside the classroom. Leaving from participating experiences with students, the author (researcher) understands that it is possible to provide terms so that students take active and effectively part of the construction of his/her learning and therefore of knowledge construction. In this paper, it is clear that the student's active and effective participation in the teaching-learning process only happens, if it is possible his/her decision during the planning, performance and assessment stages. Through the field research (participating observation and interviews), it was shown the comprehension the research subjects own about the meaning of student's participation in the teaching-learning process. This work showed the observed teachers and interviewees own a non-political understanding of what is to take part, and the students own a latent wish of taking part, of making significant decisions during the planning, performance and assessment stages. While writing this paper it is evident that the school needs to developed the germ of participation, so that exists knowledge production and for the student's political competence development while a citizen. It is fundamental to school and to the teachers not only to teach participation and democracy, but to teach by participation and by the democracy.

Key-words: teaching-learning process, autonomy, participation, knowledge construction, teacher/student relationship.

INTRODUÇÃO

A questão da participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, como condição fundamental para a construção do conhecimento, mesmo sendo necessária e contundente, conforme verificado por intermédio do processo investigativo que realizei com um grupo de alunos e professores/as, numa escola de Ensino Médio, é uma questão, cuja importância, até o momento, ainda não chegou a ser assimilada pelos professores e professoras da Região Norte do Estado de Mato Grosso. Afirmando isto porque mantenho freqüentes contatos através de palestras, seminários, cursos e atividades de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com professores e professoras desta região.

Este trabalho de dissertação, procura portanto, levar os envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem (professor/a, aluno), a entenderem e a viverem a participação enquanto tomada de decisão e enquanto condição para a construção do conhecimento. Neste sentido, entendo que, propiciar condições para os alunos participarem ativamente e efetivamente da construção de sua aprendizagem, e portanto, do conhecimento, é tornar possível sua decisão na escola e na sala de aula, a níveis de planejamento, de execução e de avaliação.

A pesquisa foi realizada com professores/as e alunos do Ensino Médio de uma escola particular, situada no centro da cidade de Sinop, cidade esta, localizada a quinhentos (500) km ao norte de Cuiabá, capital do Estado. A escolha desta escola e não de outra, para a realização da pesquisa, deu-se por dois motivos:

1º- pelo fato da escola ser administrada pelos próprios professores e professoras, em um sistema de cooperativa de ensino, o que leva a supor que haja uma prática mais efetiva da participação, da solidariedade, do diálogo, da descentralização do poder, enfim, da democracia (o período em que permaneci na escola realizando a pesquisa de campo, foi suficiente para perceber que isto não ocorre).

2º- pelo fato que, de 1995 a 1997, enquanto professor dessa escola, desenvolvi uma experiência participativa em conjunto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, no sentido de participarem como agentes de decisão, se não no planejamento, mas nas formas de execução dos conteúdos e na avaliação dos resultados, no intuito de que se sentissem de fato, construtores do conhecimento e não meros receptores de saberes acumulados. Foi uma iniciativa que de fato provocou, que despertou, em muitos alunos, o desejo de aprender e a mudança de atitudes na relação com o saber, o que me incentivou, já na época, a pesquisar sobre o processo participativo enquanto condição para a construção do conhecimento.

A escola pesquisada, funciona apenas nos períodos matutino e vespertino, e o Ensino Médio, é oferecido apenas pela manhã. São no total, cento e quatorze (114) alunos matriculados no Ensino Médio, divididos em quatro (4) turmas: 1º ano A; 1º ano B; 2º ano e 3º ano. Este nível de ensino, nesta escola, está voltado à preparação para o vestibular. É um ensino propedêutico.

São dez (10), o número de professores e professoras que trabalham com o Ensino Médio. Nove (9), já são graduados, e apenas um (1) professor ainda está cursando o ensino superior. Também nove (9), lecionam em outras escolas e até em universidades. Essa observação se faz importante, visto que, atividades e metodologias participativas, requerem tempo e dedicação, o que pode não ocorrer quando o/a professor/a possui todos os períodos ocupados e em escolas diferentes, ministrando muitas vezes, disciplinas diferentes.

O tempo de experiência desses professores e professoras no magistério, varia de quatro (4) a dezoito (18) anos, porém, o que me chamou a atenção, foi o fato de que oito (8) de um total de dez (10) professores e professoras do Ensino Médio, lecionam na escola, a menos de um (1) ano, e antes mesmo do término dessa pesquisa, três (3)

professoras deixaram a escola e foram substituídas por outras, e ainda, para o próximo ano (2002), a direção e coordenação da escola, juntamente com a diretoria da cooperativa, pretende dispensar outros/as professores/as.

A rotatividade entre os professores e professoras nesta escola, compromete quaisquer perspectivas de um trabalho pedagógico pautado por metodologias participativas, e a direção e coordenação pedagógica da escola já se perceberam disso.

Na realização desse trabalho, optei pela pesquisa qualitativa, visto que ela (a pesquisa qualitativa) segundo Minayo (2000),

se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

A pesquisa qualitativa, é rica em formas para a realização da coleta de dados, porém, optei inicialmente pela observação de caráter etnográfico, visto que, o método etnográfico segundo Fonseca (s/d), é um *instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa, cujo ponto de partida deste modelo é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo (p.2).*

O trabalho de campo (com a observação), teve início em vinte e um (21) de Janeiro de 2001, onde marquei presença nas reuniões pedagógicas preparatórias ao início das aulas que só aconteceu em Fevereiro, bem como em um encontro de três (3) dias dirigido por um professor de Cuiabá, com o tema: a escola como espaço de aprendizagem.

O período de observações mais sistemáticas no interior da sala de aula, nos Conselhos de Classe e em outras reuniões e atividades pedagógicas, teve seu término no final do mês de Maio, porém, continuei freqüentando a escola esporadicamente até o mês de Dezembro. Foram no entanto, cinco (5) meses de observação sistemática, registrada no diário de campo.

Na escola, especificamente na sala de aula, onde as relações entre professor/a-aluno, acontecem mais freqüentemente, o foco principal das observações e análises, foram os/as professores/as e suas práticas, visto que, pelo teor deste tema e objeto de investigação, são os professores e professoras que precisam e que podem proporcionar condições, que podem mobilizar os alunos para a participação efetiva dos mesmos no processo ensino-aprendizagem.

Os alunos, também foram observados, no intuito de que eu captasse como agiam e reagiam mediante a forma como o/a professor/a conduzia as relações pedagógicas e interpessoais na sala de aula, de que forma eram receptíveis ou não às ações do/a professor/a. Ou seja, ao observar as manifestações dos alunos na sala de aula, o intuito foi analisar o fazer pedagógico do/a professor/a, perceber por meio de sua prática, de sua ação, como ele/a lida com a tomada de decisões, ou seja, como se dá e como é entendida a participação dos alunos na realização do processo ensino-aprendizagem.

As observações em sala de aula, foram realizadas apenas em três (3) turmas, em um total de oitenta e sete (87) alunos: 1º ano A, 1º ano B e 2º ano, devido a todo o trabalho realizado pelos professores e professoras no 3º ano, estar voltado emergencialmente para o vestibular no final do ano. Embora todo o Ensino Médio da escola, esteja voltado à preparação para o vestibular, esta preocupação no 3º ano, por ser o último ano, é mais acentuada; as atividades são centradas mais em questões simuladas para a obtenção de êxito no vestibular, não exigindo portanto, por parte do aluno, nada mais do que ouvir atentamente as explicações do/a professor/a.

Dos dez (10) professores e professoras do Ensino Médio, foram observados em sala de aula, e entrevistados, somente quatro (4): três professores e uma professora. A escolha desses professores e da professora ocorreu devido às áreas em que atuavam: as chamadas ciências exatas, ciências humanas e ciências biológicas. A escolha dessas áreas e das respectivas disciplinas, Matemática, História e Biologia, foi simplesmente para diversificar as observações e não torná-las monótonas, observando apenas disciplinas de uma mesma área.

Na verdade, seriam apenas três (3) os professores (incluindo a professora), observados, mas no decorrer das observações, houve modificações no horário da escola, e na sala onde eu fazia observação nas aulas de matemática, houve troca de professores, e passei a observar as aulas do professor que passou a assumir as aulas de Matemática nesta sala. Entretanto, considere as observações já realizadas com o primeiro professor, devido ao tempo significativo que havia já dedicado a observar as aulas dele.

Utilizei-me também, do questionário, o que chamei de questionário prévio, que tinha como objetivo, apenas me levar a saber um pouco, qual o pensamento dos alunos sobre a escola, sobre o próprio estudo, sobre seus professores e professoras, bem como, se trabalhavam, se desenvolviam outras atividades além do estudo, se recebiam uma mesada fixa dos pais. Este questionário foi aplicado somente aos alunos.

Dos oitenta e sete (87) alunos que compõem as três (3) turmas observadas, oitenta e dois (82), responderam o questionário prévio, que foi realizado em sala de aula. Foi possível através deste questionário, obter informações sobre o que fazem estes alunos, e dessa forma, melhor compreender suas ações e reações em sala de aula. Dos oitenta e dois (82) alunos que responderam o questionário:

- 48,78% (40 alunos) tem quinze (15) anos, o que representa a maioria dos alunos;
- 69,51% (57 alunos), não trabalham;
- 71,95% (59 alunos) não recebem mesada, mas quando precisam de dinheiro os pais dão.
- 82,92% (68 alunos) além do estudo, exercem outras atividades tais como: aulas de inglês, computação, curso de modelo, treinos esportivos, catequese, academia, etc. A grande maioria dos alunos, está com todos os dias da semana ocupados, ficando livre somente à noite, e nem todas as noites.
- 70,73% (58 alunos) disseram que gostam de estudar. Os demais, estão divididos entre “não” e “às vezes”. O que me chamou a atenção, é que as justificativas por gostarem de estudar, não estão relacionadas à escola, nem aos professores e professoras, muito menos aos conteúdos e disciplinas, e sim, a fatores externos à ambiência escolar, o que nos leva a questionar o grau de sentido e de significado que a escola e o processo ensino-aprendizagem proporcionam a estes alunos.

Um outro instrumento de coleta de dados que utilizei, foi a entrevista com três (3) professores, uma professora e seis (6) alunos, sendo dois (2) de cada turma observada (1º A; 1º B e 2º). Foram portanto, entrevistadas apenas dez (10) pessoas em um universo mais amplo, visto que, segundo Guy Michelat (1987), citado por Paro (2000), *numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada tem de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico* (p. 22).

Uma das minhas grandes dúvidas no decorrer da fase de observação e leituras, era: que critérios utilizar para escolher o grupo de alunos para as entrevistas? Eis que, no mês de maio, cinco (5) meses após o início da pesquisa de campo, um grupo de alunos organizou-se em duas chapas para fundar e concorrer às eleições do grêmio estudantil na escola. Era tudo o que eu queria! Estava pesquisando sobre a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem como condição para a construção do conhecimento, e me deparo com um grupo de alunos desejando participar das decisões em sua escola, em prol de seus pares! Estava decidido o critério de escolha. Esperei terminar as campanhas das chapas concorrentes¹ e convidei para as entrevistas, alunos da chapa vitoriosa e também alunos da outra chapa.

Foram realizadas, quatro (4) entrevistas com os professores, ou seja, cada um foi entrevistado uma vez, enquanto que, com os alunos foram realizadas três (3), uma entrevista para cada dois (2) alunos.

As entrevistas tanto com os professores, professora e alunos, aconteceram na escola, em horários previamente combinados. Com os três (3) professores e a professora, as entrevistas, que aconteceram no mês de maio, foram gravadas, e com os alunos, foram filmadas e aconteceram no mês de agosto.

¹ Observação interessante e confirmada: segundo vários alunos do Ensino Fundamental, a chapa vencedora só foi vitoriosa porque fez uma campanha enganosa: prometeu para os alunos menores que se ganhasse aumentaria a hora do recreio e diminuiria o preço do lanche. Minha filha Janaina, aluna da 5ª série, ficou indignada com o não cumprimento das promessas de campanha e se propôs a organizar um “abaixo assinado” solicitando a anulação das eleições.

Como não era minha intenção, e nem é próprio de uma pesquisa qualitativa, obter resultados uniformes entre os entrevistados, e nem dar a estas informações coletadas um tratamento estatístico, não utilizei a entrevista padronizada/estruturada e nem a entrevista não-padronizada/não-estruturada, que permite uma total liberdade dos entrevistados e do entrevistador, onde questões e respostas fluem naturalmente sem a necessidade de uma sequência. Fiquei entre os dois extremos, ao optar pela entrevista semi-estruturada, que segundo Lüdke e André (1986), *se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias correções* (p. 34), ou seja, dizem as autoras:

... o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se deseja contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 34).

Todo esse processo de investigação, resultou neste trabalho de dissertação, dividido em cinco (5) capítulos.

No primeiro capítulo, faço uma descrição reflexiva das minhas primeiras práticas enquanto professor em início de carreira, dos equívocos que cometi no meu fazer pedagógico diário e em minha relação com o saber e com os alunos. Descrevo ainda, sempre de modo reflexivo e crítico, como fui passando por um profundo e inquietante processo de conscientização, adquirindo novos olhares para minha prática, até mudar radicalmente, mesmo sem segurança teórica, o meu fazer pedagógico. Meu grande objetivo a partir de então, passa a ser, em parceria com os alunos, substituir os verbos **sentar**, **escutar**, **obedecer** e **fazer** (que são os verbos mais “conjugados” pelos alunos dentro do modelo pedagógico tradicional), pelo verbo **participar**. Ou seja, que o aluno possa participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, tomando decisões a níveis de planejamento, execução e avaliação, como condição para a construção do conhecimento.

O segundo capítulo é voltado para a compreensão do que é participar, para sua importância enquanto uma necessidade humana universal, bem como ao entendimento

dos níveis e dos graus que a participação pode alcançar. O capítulo procura ainda, não perder de vista, o entendimento da participação enquanto tomada de decisão, e enquanto condição para a construção do conhecimento, por isso, é feita uma reflexão sobre a necessidade da escola desenvolver no cotidiano da sala de aula, o que Bordenave (1994), chama de mentalidades participativas, visando a construção do conhecimento e a construção e conquista da cidadania e da autonomia do aluno enquanto sujeito cognoscente e enquanto pessoa.

O capítulo procura alertar de que são nas micro relações que acontecem as aprendizagens, e, portanto, o exercício constante da microparticipação, é também condição para a macroparticipação ou participação macro social.

Em todo processo participativo estão em jogo as relações de poder, pois, a participação é uma forma de poder e, portanto, sua aceitação e realização é conflitante. Faz-se necessário salientar, que mesmo reconhecendo o caráter conflitante da participação, não é objetivo deste capítulo, nem do trabalho como um todo, fazer essa abordagem, e sim, centrar as atenções no entendimento da participação enquanto construção do conhecimento.

No terceiro capítulo, é solidificada a idéia chave do segundo capítulo: a escola precisa ser o ambiente onde se desenvolva o germe da participação, tanto para a produção do conhecimento, como para o exercício da competência política do aluno/cidadão. Além de ensinar a participação, é fundamental ensinar pela participação.

O processo participativo, é mostrado como o “inédito viável”² do qual nos fala Freire (1996), e que por isso, “situações limites”³ precisam ser ultrapassadas para que o processo participativo torne-se de fato viável. Neste capítulo, estão reunidas e analisadas as falas dos três professores e da professora. Estas falas giram em torno de

² Para Freire as mulheres e os homens (...) encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de situações-limite.

³ Essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Estas definições são notas de Ana Maria Araújo Freire no livro de Paulo FREIRE, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 205.

como cada um percebe a importância da participação, dos obstáculos que encontram e que dificultam e até impedem ações pedagógicas interativas e participativas na sala de aula.

O capítulo apresenta ainda, várias falas, que demonstram haver entre quase todos os entrevistados, um entendimento simplista e apolítico do significado do que é participar, reduzindo o processo participativo em sala de aula, à realização de atividades coletivas pelos alunos.

As observações realizadas na sala de aula, em reuniões pedagógicas, Conselho de Classe, sala dos/as professores/as e em outros ambientes da escola, detectaram práticas extremamente anti-pedagógicas e que, portanto, por si só, dificultam e negam a participação dos alunos. Neste capítulo essas práticas são analisadas. Por outro lado, há exemplos extremamente opostos e que garantem a participação dos alunos, no planejamento, na execução e na avaliação. Por enquanto, ainda são ações isoladas, mas sempre bem vindas para amadurecer a compreensão da necessidade e da possibilidade de todos os professores e professoras, criarem vias participativas no fazer pedagógico da sala de aula. O capítulo termina refletindo sobre o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem, que marginaliza e exclui o aluno, ao promover a competição e não a cooperação entre os sujeitos. Uma reflexão sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, de caráter participativo, dialógico e democrático, é elaborada no quinto capítulo.

O quarto capítulo, visa situar o processo ensino-aprendizagem no contexto da sociedade complexa, sociedade esta que necessita para sua própria existência, segundo Melucci (1996), de atores sociais participativos.

Visto que toda esta reflexão a respeito da participação como condição para a construção do conhecimento, tem suas bases nas relações pedagógicas e sociais que acontecem no interior da sala de aula, o início do capítulo é dedicado a uma breve porém séria reflexão sobre a importância e o papel do espaço da sala de aula e sobre o papel dos professores e professoras no contexto social em que vivemos, que devido à

planetarização da sociedade, deve pautar-se na capacidade de desafiar, de provocar, de mobilizar o aluno para despertar o seu desejo em aprender, ou seja, é função do/a professor/a e da escola, ensinar a aprender a aprender.

Quando o processo ensino-aprendizagem não é desafiante, nem provocativo, os alunos sentem, e se manifestam de várias maneiras. O capítulo traz as falas dos alunos, falas essas, que expressam o desejo latente de participarem, de serem provocados, de serem desafiados (suas falas continuam no quinto capítulo). Neste sentido, é feita uma análise das posturas extremamente conservadoras, autoritárias, fixas, rígidas e repletas de certezas, dos professores e professoras, na realização do processo ensino-aprendizagem, tendo como suporte teórico, as três (3) características da sociedade complexa, apontadas por Melucci (1996): *diferenciação, variabilidade e excedência cultural*.

A intenção desta breve análise, é mostrar que se faz necessária a mudança de postura, de atitude, de paradigmas do/a professor/a, visto que estamos inseridos em um novo perfil de sociedade: a sociedade complexa, que se sustenta, de acordo com Melucci (1996), pela permanente condição de incerteza. Esta condição de incerteza nos diz o autor, nos impele a fazermos constantes escolhas e a tomarmos decisões. É esta condição de incerteza que nos leva à participação. Portanto, neste novo perfil de sociedade, um processo educativo, um fazer pedagógico que não caminhem por vias participativas, estão fadados ao fracasso, e a perpetuarem a “cultura do silêncio” e da imobilidade.

No quinto e último capítulo, apresento a experiência participativa que realizamos, os alunos e eu, no período de 1995 a 1997. Esta apresentação se dá de maneira reflexiva, tendo como os principais suportes teóricos, Freire (1996), Zabala (1998) e Charlot (2000). Este capítulo, além de apresentar uma experiência de participação que deu certo, mesmo na época, sem referenciais teóricos que a sustentasse, sugere a mesma experiência agora bem mais amadurecida teoricamente, após a pesquisa realizada, como uma possibilidade pedagógica na conquista da autonomia e da cidadania por parte do aluno, e na construção do conhecimento.

Paralelamente à reflexiva apresentação da experiência participativa, são introduzidos novos elementos colhidos através da pesquisa realizada, principalmente através das manifestações dos alunos entrevistados, manifestações essas, sempre desejosas de participação.

1 SITUANDO O PESQUISADOR: A EMPIRIA GERANDO INQUIETAÇÕES.

Procurei construir novos olhares para velhas questões, ... (Moll, 2000, p. 25).

Uma pesquisa na área educacional para ser bem desenvolvida, além de um sólido referencial teórico que lhe dê suporte e credibilidade, é importante que nasça a partir de uma relação bem próxima entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa, ou seja, é importante que haja uma sintonia, uma afinidade entre ambos. Posso afirmar que o objeto de pesquisa que ora apresento, surgiu das minhas angústias profissionais, que me levaram a reflexões sobre minha prática pedagógica, reflexões estas na época (1993) ainda alicerçadas pela praticidade e superficialidade do senso comum. Assim como Bourdieu (2000), tenho a convicção de que ... *construir um objeto científico é antes de mais nada e sobretudo romper com o senso comum* (p. 34), e sendo assim, este rompimento de que fala Bourdieu, acontece quando há a promoção deste conhecimento fundamentado no senso comum em um conhecimento científico, pois de acordo com Boaventura (1999), ... *o conhecimento do senso comum (...), tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico* (p. 56). Foi portanto, este diálogo com o conhecimento científico, que me deu condições de compreender com bases mais sólidas, as possibilidades de uma participação efetiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem⁴, na construção de um saber

⁴ Participação que se inicia desde o momento do planejamento e se estende até a avaliação dos resultados alcançados tanto pelos alunos como pelo/a professor/a.

autonomamente consolidado e portanto significativo que não os conduza à exclusão escolar e social⁵.

Desvendar a história das suas práticas é sem dúvida alguma preparar-se para a construção de novos objetos (Marre, 1991, p. 9), e simultaneamente à construção de novos objetos, sinto-me desvendando a história das minhas práticas, desnudando os objetos que já foram pré-construídos, pois como nos diz Bourdieu (2000), é assim, sem dúvida, porque não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática – e a prática científica não é a exceção (p. 21).

1.1 Descrevendo o que encontrei

Iniciei minhas atividades como professor na Escola Estadual de 1º Grau (hoje Ensino Fundamental) São Vicente de Paula na cidade de Sinop, região Norte do Estado de Mato Grosso, em Fevereiro de 1988, três meses após ter concluído a graduação em Filosofia, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande – MS. Nesta escola exerci paralelamente no período de um ano, o Magistério e a Supervisão Escolar. Por ser graduado em Filosofia, obviamente que não deveria estar exercendo a função de supervisor, mas as circunstâncias do momento me proporcionaram esta experiência. Para amenizar a minha falta de contato com assuntos e práticas

⁵ A exclusão escolar não se limita apenas à ausência física do aluno das dependências da escola, através de desistência ou expulsão, mas se caracteriza mesmo com o aluno na escola, quando ele começa a se sentir impotente a não mais acreditar em sua capacidade, ao sentir-se pequeno (inferior) em relação aos demais, quando sua auto-estima não mais funciona e ele não vislumbra mais sentido algum em continuar o ano letivo, pois seus momentos de fracassos predominam sobre os momentos de sucesso. A exclusão social a que me refiro acontece quando a escola e a relação professor/a-aluno em sala de aula, não proporciona ao aluno o interesse para compreender o funcionamento do mecanismo social, ou seja, quando os conteúdos ensinados, e atividades realizadas pela escola, são distantes da realidade social do aluno, contribuindo para o fechamento das vias de acesso à sua compreensão de como a sociedade se organiza e caminha, bem como impedindo-o de perceber qual é o seu papel enquanto pessoa e cidadão no contexto social (local, regional, municipal, estadual, nacional) em que vive. Há exclusão social portanto, quando há ausência de criticidade no aluno, quando ele apenas (...) *está no mundo, mas não com o mundo (...)*, quando ele (...) *destemporaliza-se isto é, torna-se um ser massificado, coisificado e acomodado ao status quo (...)*, quando ele se torna, desta maneira, um ser alienado e cujo único papel é obedecer, silenciar, não pensar e seguir os comandos ... Adimardo Serafim OLIVEIRA, Introdução ao pensamento filosófico, p. 130.

pedagógicas, devido a minha formação, entrei em um curso de Magistério o qual conclui três anos depois, que foi o período em que permaneci na escola enquanto professor. Foi com estas gritantes limitações e formação não apropriada para o magistério que entro em uma sala de aula para ser professor. Uma vez em sala de aula, teria que agir como professor. Mas como age um professor? A vivência ensinou-me que um professor ministra aulas, dá lições para os alunos fazerem em casa, corrige essas lições, verifica os cadernos, dá muitas provas difíceis para testar seus conhecimentos, pune com castigos diversificados suas indisciplinas e desobediências e ao final do ano, aprova ou reprova boa parte deles.

O que é preciso para um aluno ser aprovado ou reprovado? A convivência também ensinou-me que para ser aprovado o aluno só precisa tirar notas boas nas provas e para ser reprovado basta apenas fazer o contrário. Aprendi também que um aluno com notas bem acima da média mínima exigida pela escola, pode até se dar ao luxo de ser indisciplinado⁶, pois como há uma prática entre os/as professores/as de “tirar ponto” pela indisciplina, ele mesmo assim seria aprovado com a média mínima ou, em último caso iria para o Conselho de Classe e devido às suas boas notas o Conselho seria favorável à sua aprovação. Quanto ao aluno que não consegue chegar à média exigida pela escola, e ainda é indisciplinado, desatento e/ou agressivo, este está mais apto à reprovação. Este é um dos poderes da nota.

Nas escolas em que trabalhei, a recuperação acontecia ao final de cada bimestre ou ao final do ano, e geralmente, o/a professor/a procedia da seguinte forma: escolhia alguns capítulos do livro (de preferência o maior número de capítulos possíveis, pois a recuperação é entendida como punição), dava algumas aulas sobre os mesmos, pedia aos alunos que estudassem em casa e no dia estipulado pela escola aplicava uma prova. O resultado dessa prova geralmente era somado com a média do bimestre e dividido por dois, ou simplesmente a nota da recuperação anulava a média bimestral ou ainda, podia ser anulada a nota mais baixa (ou a média ou a nota da recuperação). Tomada uma dessas decisões, estava selado o destino do aluno, aprovado ou reprovado.

⁶ Segundo Diva Chaves SARMENTO, *O Discurso e a Prática da avaliação na escola*, p. 100, numa sociedade com característica autoritárias, disciplina tem sido tomada como submissão a ordens e respeito às normas estabelecidas. O termo indisciplinado, que utilizo refere-se ao aluno que não acata às ordens e normas que o/a professor/a e a escola estabelecem.

1.2 Minhas primeiras práticas:

Foi com esta visão que ingressei no magistério. Foi agindo e decidindo intuitivamente sobre as situações que surgiam em sala de aula que fui acreditando que ser professor era muito fácil. Fui cada vez mais me convencendo, que ser professor era agir como eu estava agindo, e que precisava apenas ter competência intelectual, ou seja, conhecer com clareza os conteúdos que ensinava, transmitir esses conteúdos através de uma exposição eloqüente e convincente, cobrar dos alunos a devida atenção às minhas exposições orais, bem como os resultados dessa aprendizagem, através das provas que aplicava. Para mim estava mais do que certo que a aprendizagem do aluno se processava dessa forma. Aprendizagem ou não aprendizagem se limitava aos sucessos ou aos fracassos obtidos com os resultados das provas. O interessante era que todos os professores e professoras, também possuíam esta convicção, que ficava cada vez mais clara em nossas conversas na sala dos/as professores/as e nas reuniões do Conselho de Classe, da qual os alunos não participavam e ainda continuam não participando. Havia consenso entre os professores e professoras, que o nosso papel era dar aulas, vencer os conteúdos previamente programados e, o papel dos alunos consistia em “aprender” o que nós ensinávamos (transmitíamos), caso contrário seria inevitável a reprovação.

Micotti (1999), mostra que esta forma de agirmos e de entendermos a educação e o ensino, é própria do ensino tradicional. Este tipo de ensino, diz a autora,

acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor; a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. (...) As aulas consistem, sobretudo, em explicações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem (p. 156-157).

Neste sentido, acreditávamos que o máximo que o/a professor/a poderia fazer pelo aluno, seria proporcionar-lhe oportunidades para a recuperação, mas esta recuperação só poderia ser feita caso o aluno não tivesse ultrapassado enquanto baixo aproveitamento, o limite permitido de três disciplinas tidas como disciplinas fundamentais. Todos os professores e professoras pensando e agindo assim, a

reprovação era vista (e ainda é) como natural, como uma conseqüência lógica do não aprendido. Continua-se a reprovar os alunos com a consciência tranqüila do dever cumprido.

Para combater a indisciplina, quantas e quantas vezes utilizei as chamadas “provas relâmpagos” valendo dois pontos, com a plena consciência de que os alunos indisciplinados não iriam conseguir resultados satisfatórios⁷.

A disciplina que lecionava era História, e levava o seu ensino muito a sério, inclusive, não admitia que os alunos respondessem as provas com palavras decoradas. As provas por mim aplicadas exigiam dos alunos uma certa capacidade de interpretação no intuito de que, com suas palavras chegassem às conclusões que eu gostaria que chegassem. A maioria dos alunos não conseguia, pois não sabia interpretar, não aprendeu a interpretar, queria apenas provas com possibilidades de escolha de alternativas ou provas de assinalar verdadeiro ou falso como sempre era acostumada a fazer com os demais professores e professoras. Quando, raramente, cedia aos seus desejos, elaborava questões complicadas e repletas de “pegadinhas” ou como se diz nas escolas: de “mata burros”. Nesta perspectiva, a noção de qualidade do/a professor/a, consistia na sua capacidade de elaborar provas complicadas.

Agindo dessa forma, os resultados negativos iam se acumulando. A indisciplina, a indiferença e a agressividade por parte de muitos alunos, iam cada vez mais fugindo do meu controle, o que acarretava em punições tais como: abaixar as notas, mandá-los para fora da sala de aula e/ou suspendê-los das aulas.

Nas aulas, que geralmente eram expositivas, tema como a atual política nacional que está à disposição em noticiários de televisão, revistas e jornais, não era do interesse dos alunos. Fazer uma associação de um fato político, ou econômico que estudamos por exemplo sobre o período do início da República, com a atual situação vivida pelo país,

⁷ Não que os alunos indisciplinados (no sentido que expliquei na 6ª nota de rodapé) sejam incapazes de aprender, mas devido à falta de concentração, de atenção em que se encontravam nos momentos de aulas, a prova relâmpago (prática comum, de caráter punitivo entre os/as professores/as), os encontrava desprevenidos por terem ficado desatentos e conseqüentemente os resultados negativos em termos de notas eram esperados.

os alunos em sua grande maioria não conseguiam, muitos nem se esforçavam. A História, segundo eles, só tinha a finalidade de estudar as coisas do passado e isso não os atraía. Nas provas eu continuava a exigir associações entre os acontecimentos históricos passados e atuais, e os resultados eram os mesmos. Minhas aulas não contemplavam as minhas próprias exigências. As situações de fracasso dos alunos eram constantes e inevitáveis devido a forma como eu vinha agindo.

À medida que a situação de aprendizagem de muitos alunos se agravava, os pais vinham me inquirir a respeito, e quantas vezes eu mesmo me antecipava e os conclamava. Minha justificativa era a mesma que a grande maioria dos/as professores/as utilizavam (e continuam a utilizar):

-“Não sei o que está acontecendo, eu explico ... explico e seu filho não aprende!”

-“Ele não aprende pois é muito indisciplinado e desatento”.

-“Ele não estuda, não participa, não faz tarefa ...”

O culpado pela não aprendizagem do aluno era sempre ele mesmo, e disso eu tinha plena convicção, pois a minha função eu estava desempenhando muito bem.

Explicando essas minhas justificativas perante os pais, pela não aprendizagem dos alunos, Micotti (1999), fala que no ensino tradicional, há a idéia de que *o fracasso não provém do professor, quem transmite o conhecimento e teria ensinado mal, mas de quem recebe o conhecimento e aprendeu mal. Idéias como essas justificam e ajudam a manter o ensino tradicional* (p. 157).

Ao final do ano, surgiam muitas recuperações e muitas reprovações. Em torno de 15% a 20% dos alunos reprovavam, mas isso de início não me tirava a tranqüilidade, pois 80% foram aprovados. Houve ano em que as reprovações giraram em torno de 30% a 35% dos alunos, mas o que me tranqüilizava mais uma vez era acreditar que “se mais da metade dos alunos passa, a culpa não é do professor”. Era essa a máxima que vigorava entre os professores e professoras.

1.3 Enfim, a conscientização:

Apesar desse processo de relação professor/a-aluno ser tão desigual, embora visto como natural pela escola que exigia dos/as professores/as apenas competência técnica e profissional, passei a não me sentir bem com a forma pela qual vinha agindo.

Sempre me valorizei enquanto professor e minha capacidade profissional nunca foi questionada. Os alunos, os pais, professores/as e direção da escola constatavam o nível das aulas, a minha dedicação em aprofundar-me nos temas que trabalhava, devido as aulas serem todas bem planejadas e bem comunicadas. Estava faltando alguma coisa, pois apesar de ser considerado um ótimo professor, a minha relação com os alunos era conturbada, exigia deles o que eles não podiam oferecer por falta de oportunidades. Todo o meu empenho em explicitar os meus conhecimentos, todo o meu zelo para com a “qualidade” das minhas aulas a fim de proporcionar condições de aprendizagem aos alunos, eram desfeitos na preparação, na execução e no resultado da avaliação da aprendizagem.

Eis algumas frases que muitos alunos me diziam durante e após as provas que aplicava:

- *Professor, você explica bem, mas eu não consigo entender;*
- *Na aula até que eu entendo, mas na prova eu não consigo explicar;*
- *Professor, você conseguiria fazer esta prova que você deu pra gente?;*
- *É professor!!...você não está nem aí pra gente, porque você é professor e já sabe tudo!;*
- *Professor, você já reprovou alguma vez?;*
- *Professor, você já se esqueceu que você já foi aluno?;*
- *Um dia eu serei professor e vou reprovar todo mundo.*

Com todas essas indagações e desabafos dos alunos, fui percebendo que tudo aquilo que eu produzia com eles em sala de aula, era destruído com a avaliação, ou melhor, com a forma de avaliação que eu utilizava. Todos esses questionamentos colocavam em xeque a modalidade de avaliação por mim utilizada, e interferia negativamente no desenvolvimento de meu trabalho pois, muitos alunos ficavam desmotivados para as aulas e com as aulas, após freqüentes resultados negativos nas provas, ou seja, as aulas e a escola passavam a não ter mais significado para eles, uma vez que já vislumbravam a reprovação. Muitos somavam suas notas e concluíam que já

estavam reprovados no 3ª bimestre. Outros durante o 2ª bimestre calculavam que não conseguiriam obter a média mínima. O que lhes restava? Na maioria das vezes, dedicavam-se à indisciplina, a posturas agressivas⁸ contra professores/as, contra colegas, contra o patrimônio da escola, ou até mesmo ficavam indiferentes para com todas as atividades que os/as professores/as organizavam na sala de aula, e atividades da escola como um todo. Ficavam aguardando o momento da tão esperada recuperação, que recupera (quando recupera), apenas nota e não a aprendizagem.

Como já disse, toda esta situação começou a me preocupar, e esta preocupação afetou-me enquanto profissional e enquanto pessoa. Passei então a fazer uma auto-crítica, pois segundo Morin (1997), é preciso ... *estar conscientes de suas próprias zonas cegas e de suas carências, e é aqui que o auto-exame crítico permite-nos descentrarmos-nos relativamente em relação a nós mesmos e, assim, reconhecer e julgar nosso egocentrismo* (p. 79).

Acredito que foi a partir de meu auto-exame crítico, que passei a ouvir e a compreender os anseios e angústias de meus alunos. Foi o auto-exame, como nos diz Morin (1997), que não me deixou ... *esconder demais de mim mesmo minhas negligências, minhas falhas, minhas inconstâncias, meus erros e minha estupidez* ... (p. 83). Eis algumas indagações que passei a fazer a mim mesmo.

-“O que significa ser professor?”

-“Eu sou um bom professor?”

-“O que significa ser um bom professor?”

-“O que eu quero dos meus alunos e para os meus alunos?”

-“O que estou fazendo com meus alunos?”

-“Por que eu não estou satisfeito com minha prática?”

-“Por que grande parte dos meus alunos não consegue êxito nas provas?”

-“Como podem me achar competente se há tantas reprovações?”

-“Em quais aspectos preciso mudar na minha atividade diária em sala de aula?”

-“O que devo fazer para proporcionar melhores condições de aprendizagem para meus alunos?”

⁸ Posturas agressivas como: murchar pneus e riscar a lataria dos carros dos/as professores/as. Pixar as paredes da escola, quebrar carteiras e cadeiras na sala de aula, etc...

Já estava no final do ano de 1993 quando me dei conta de que precisava transformar a minha prática em sala de aula. Percebi só depois de cinco anos que deveria começar esta mudança pela forma de ministrar as aulas e, principalmente pela maneira de avaliar o que era produzido nas aulas. Como fazer isso? Eis a grande questão!

De todas as questões que fazia a mim mesmo, em busca de um entendimento sobre minha prática, a questão: o que devo fazer para proporcionar melhores condições de aprendizagem para meus alunos, era a que mais me tornava ansioso, pois se conseguisse proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos, acreditava que conseqüentemente poderia modificar também a minha forma de avaliá-los. Neste período estava trabalhando já há três anos, desde 1991 em uma Escola particular de Pré, 1º e 2º Graus⁹, com turmas de 5ª a 8ª séries e 2º Grau. Também nesse período já trabalhava na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nos Departamentos de Letras, Pedagogia e Matemática, como professor das disciplinas de Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação.

O meu ingresso na Universidade ocorreu em 1991, um semestre após a implantação do Campus Universitário de Sinop (Campus onde atuo até hoje) e a partir daí fui tornando-me mais assíduo às práticas de leituras, pela necessidade que tinha de ampliar meus conhecimentos e sobretudo porque a disciplina de Filosofia da Educação, exigia muito de mim.

A relação professor-aluno que mantinha na Universidade, era um pouco mais dinâmica, aberta e dialógica em relação à que mantinha com meus alunos no então 1º e 2º Graus. Esta diferença de postura decorria talvez do fato dos acadêmicos já serem adultos e portanto mais independentes que os alunos de 1º e 2º Graus. Mesmo assim, fui percebendo aos poucos, que era possível fazer com que esses alunos (do 1º e 2º graus) fossem mais participativos. Na Universidade no início do semestre, apresentava o conteúdo a ser trabalhado, o discutia com os acadêmicos e juntos decidíamos as formas de executá-lo, bem como quantas avaliações iríamos fazer e de que forma seriam. Os

⁹ Hoje, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

acadêmicos discutiam, propunham, ponderavam, discordavam, concordavam enfim, havia essa forma de participação. Por que então não fazer algo semelhante ou melhor com os alunos de 1º e 2º Graus? Como disse anteriormente, esses questionamentos em relação ao 1º e 2º Graus começaram a se fazer presentes no final de 1993, embora as inquietações já acontecessem há muito tempo.

1.4 Novos Olhares:

Em Janeiro de 1994, quando iniciei minha especialização em Filosofia Contemporânea na PUC de Belo Horizonte - MG, entrei em contato, superficialmente, através de um amigo, com um material escrito sobre as experiências educacionais desenvolvidas dentro de uma proposta denominada Escola Plural na rede municipal de Belo Horizonte - MG, assessorada pelo educador Miguel Arroyo e que trabalhava não mais com seriação e sim por meio de ciclos e com uma prática bem definida de auto-avaliação. Foi a leitura sobre essa experiência da Escola Plural que me inspirou a procurar nova direção para o meu trabalho, acreditando que era possível mudar o foco do meu olhar, até então centralizado apenas no/a professor/a enquanto sujeito da educação, para um olhar mais voltado à relação professor/a-aluno-professor/a, ambos sujeitos do processo educacional e portanto, ambos construtores de conhecimento.

Paulo Freire começou a fazer parte de minhas leituras, e por meio dessas leituras fui percebendo a importância da relação dialógica entre professor/a e aluno, ou seja, percebi que era preciso urgentemente, iniciar uma relação e uma convivência dialógica com meus alunos. Precisava trazê-los para perto de mim e para isso fazia-se necessário ir ao encontro deles, ficar atento aos seus anseios e ouvi-los para poder compreendê-los. Precisávamos aprender e ensinar juntos e, para alcançar este ousado objetivo, eu tinha que oportunizar a eles, condições para participarem ativamente no planejamento e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Paralelamente às leituras de Paulo Freire, dediquei-me também às leituras sobre Avaliação da Aprendizagem, nos mais variados enfoques, desde a compreensão da avaliação enquanto instrumento de mensuração, bastando para tal apenas as provas ou exames, até às concepções e práticas mais progressistas que compreendem a avaliação enquanto a releitura sobre todo o processo ensino-aprendizagem, análise dos sucessos ou erros do/a professor/a e do aluno, para uma tomada de decisão que venha a contribuir para o crescimento de ambos dentro do processo.

Os pontos chaves que impediam uma ação eficaz no desempenho do meu trabalho enquanto professor e no desenvolvimento do aprendizado do aluno, estavam sendo identificados na medida em que as reflexões sobre as leituras se processavam. Foram detectados dois pontos que deveriam a partir de então serem combatidos. O primeiro ponto, que se referia à relação professor-aluno, na construção do conhecimento, à minha postura e atitudes frente ao conhecimento, frente à escola, à educação e ao aluno, estava sendo reconstruído pela assimilação e aceitação da proposta de Paulo Freire. O segundo ponto, que se referia ao meu conceito de avaliação e à forma pela qual eu vinha praticando o processo e o ato avaliativo, também passava por uma reconstrução, reconstrução essa que se direcionava para uma prática progressista, emancipatória e dialógica da avaliação. Esta nova postura que processualmente fui absorvendo, estava fundamentada em educadores e educadoras nacionais como Ana Maria Saul, Jussara Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi, Pedro Demo, Menga Lüdke e muitos outros e outras.

Através dessas reflexões sobre esses dois pontos chaves que truncavam o meu trabalho e a aprendizagem dos alunos, fui percebendo que todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem em sala de aula, só seria mais qualificado, duradouro e fértil, se toda essa rotina que acontece no âmbito da escola e especialmente na sala de aula, fizesse sentido para o aluno, que já se sentia excluído de todo esse processo, pois desde que adentra à escola até ao momento de retornar para casa, os verbos mais conjugados por ele são os verbos *sentar*, *escutar*, *fazer* e *obedecer*. Meu objetivo a partir desse momento, passou a ser, substituir estes quatro verbos tradicionalmente incorporados à prática pedagógica, e que até a bem pouco tempo ordenava que meus alunos conjugassem. Passamos juntos a conjugar em todos os tempos o verbo *participar*.

Participar do seu próprio processo de aprendizagem, de uma forma ativa com o intuito de não se excluir e não ser excluído, e de construir conhecimento.

2 CARACTERIZANDO A PARTICIPAÇÃO

Penso que a grande conquista do século XXI será a participação (Gandin, 2000, p. 30).

Por acreditar que a participação real e efetiva do aluno no processo de sua formação é a condição fundamental para a construção do conhecimento, faço agora algumas reflexões sobre o que é participar.

A participação precisa ser entendida como uma necessidade fundamental do ser humano, assim como o são por exemplo o ato de se alimentar e de dormir. É, pois, uma necessidade humana universal (Bordenave, 1994; Caramuru, 1996; Dallari, 1984, Demo,1999).

Bordenave (1994), apresenta a participação como sendo própria da natureza social do homem e assim sendo, ela o acompanha no processo de sua evolução, desde a tribo e o clã, até os dias de hoje, nas associações, empresas, partidos políticos, etc.

Caramuru (1996), reforça a afirmação de Bordenave ao falar que sem a participação o homem social não existe, visto que ela sempre existiu na vida social do homem.

Segundo Demo (1999), a participação está *no cerne dos desejos políticos do homem*, pois é ela *que sedimenta suas metas eternas de auto gestão, de democracia, de liberdade, de convivência* (p. 17).

No que se refere ao desenvolvimento intelectual e à relação do sujeito com o saber, a participação exerce um papel fundamental e insubstituível, visto que, é pela educação (um movimento, um processo longo, complexo e inacabado), que segundo Charlot (2000), o sujeito se constrói e é construído pelos outros, ou seja, *a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda*¹⁰ (p. 54), só é possível pela participação do outro e com o outro, o que significa que *... eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo ...* (p. 54).

Neste sentido, a participação é vista por Dallari (1984), como um compromisso vital, *exigida como um direito e procurada como uma necessidade* (p. 43). É portanto, diz Bordenave (1994), *o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo* (p. 16).

Bordenave (1994) apresenta duas bases que sustentam a participação: uma base **afetiva**, onde se participa por sentir prazer na realização de coisas numa interação com os outros, e uma base **instrumental**, visto que, fazer coisas em interação com os outros, é muito mais eficiente e eficaz que fazê-las sozinho.

Ele alerta para que não haja o predomínio de uma base sobre a outra, e sim, o equilíbrio entre ambas, pois quando há o predomínio da base afetiva, as pessoas adquirem um comportamento que não visa a obtenção de resultados práticos, o que ele chama de participação *consumatória*. Quando a base instrumental, prevalece sobre a

¹⁰ Pelo fato da criança nascer inacabada, explica Charlot (2000), ela deve construir-se, e essa construção só pode partir do seu interior, razão, da educação ser entendida como autoprodução. A necessidade da mediação do outro, é devido à criança só poder construir-se *apropriando-se de uma humanidade que lhe é exterior*. Bernard CHARLOT, *Da relação com o Saber: elementos para uma teoria*, p. 54.

base afetiva, a participação transforma-se em instrumento para atingir objetivos, e nesse caso, as pessoas se coisificam.

Visto que a participação é uma necessidade humana universal, a não participação significa marginalização. Porém, o fenômeno da marginalidade, não é refletido aqui (neste capítulo), enquanto não participação de determinados setores sociais no consumo de bens, tanto materiais como culturais da sociedade. Ou seja, a marginalidade não é entendida aqui, enquanto consequência do não usufruto dos bens de primeira necessidade e que portanto causam situação de pobreza, ignorância, alienação, etc. Tampouco entende-se a marginalidade social como consequência de *déficits educativos*, bastando integrar os grupos marginalizados na perspectiva modernizadora da nossa sociedade, onde a participação se resume na inclusão dos marginalizados no processo do consumismo de bens materiais e culturais próprios da sociedade atual.

A marginalidade é entendida aqui como causa lógica e natural de um desenvolvimento social que reparte de maneira desigual o acesso aos benefícios sociais (Bordenave, 1994). O super desenvolvimento de uns, provoca o subdesenvolvimento de outros. Neste sentido, a participação consiste na intervenção ativa da construção da sociedade, o que, segundo Bordenave (1994), *é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis* (p. 20).

Tomar decisões, é inerente a qualquer ato de participar ou a processos participativos, e *é decidindo*, nos diz Freire (1996), *que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca ...* (p. 119). Isto significa que *ninguém pode viver sem tomar decisões* (Dallari, 1984, p. 22), e aqueles que por inúmeros motivos diz Dallari, se negam a participar, ao serem obrigados por forças das circunstâncias a manifestar uma opinião, *encontram muita dificuldade e são facilmente enganados, pois não estão preparados para tomar decisões* (p. 34).

Ora, esta intervenção ativa na construção da sociedade por meio da tomada de decisões, faz com que o sujeito interaja com outros sujeitos, e essa interação entre os

sujeitos, promove o desenvolvimento pessoal de cada um dos envolvidos no processo participativo. Assim sendo, pode-se dizer que a participação é também a condição para o desenvolvimento pessoal, haja visto que pela participação, o sujeito (aluno ou qualquer outro cidadão) desenvolve ... *a auto-expressão, o (...) pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda a valorização de si mesmo pelos outros* (Bordenave, 1994, p. 16).

Minha preocupação pessoal enquanto educador/pesquisador, é que o ambiente escolar possa proporcionar ao estudante, condições para um desenvolvimento pessoal alicerçado em sua auto-expressão criadora e em sua auto-construção, o que sem dúvida, segundo Gutiérrez (1988), só aumenta o seu poder e sua vontade de auto-afirmar-se. Auto-expressão criadora e auto-construção, só se concretizam plenamente em um processo consciente e permanente de participação.

Charlot (2000), enriquece esta reflexão, dizendo que no processo de aprendizagem, *sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si* (p. 72). Uma imagem positiva de si, enquanto estudante, enquanto cidadão, passa pela construção da autonomia que segundo Freire (1996), *vai se constituindo na experiência das várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas* (p. 120). Eis, portanto, a importância e a necessidade da participação no desenvolvimento pessoal do ser humano, ser social por natureza.

Voltando à questão da participação em todos os níveis, levantada por Bordenave (1994), este autor nos diz que participar, em diferentes níveis, significa *fazer parte, tomar parte, e ter parte*. Fazer parte, é participar passivamente, é exercer uma participação em um nível menos elevado, visto que *é possível fazer parte sem tomar parte*, o que mostra *a diferença entre a participação passiva e participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado* (p. 22).

Ter parte, é uma diferença qualitativa na participação, ou seja o sujeito que toma parte, que é participante ativo, sente-se leal, comprometido e responsável pelo grupo ou

organização a que pertence. *A prova de fogo da participação*, diz Bordenave (1994) *não é o quanto se toma parte mas como se toma parte* (p.23).

Olhando por este prisma, o autor apresenta a democracia participativa como a instância em que os cidadãos por *fazerem parte* da nação, sentem que possuem parte real na forma de conduzi-la e portanto, *tomam parte* na construção de uma sociedade nova da qual se *sentem parte*.

Neste sentido, a citação abaixo sobre o Orçamento Participativo de Porto Alegre, compactua com a reflexão de Bordenave ao mostrar que o cidadão por ir além do **fazer parte, toma parte e sente-se parte** desta democracia participativa que está sendo processualmente reconhecida e coroada de êxito. Fedozzi (2000), diz que:

o OP de Porto Alegre parece ter trazido uma importante inovação, na medida em que o sistema de direitos, que define as regras da participação e da distribuição dos investimentos, não são impostos verticalmente ou artificialmente (de forma heterônoma) pelo Estado representativo (Executivo ou Legislativo), como acontece com as práticas populistas e/ou autoritárias, que acabam tutelando a participação. Mas, sim, esse sistema de direitos foi e é construído num processo consensual – o que, evidentemente, não exclui o conflito mas o pressupõe – , sugerindo assim uma situação, não apenas de pertencimento ou inclusão da sociedade civil em instituições políticas preexistentes, mas uma igualdade de direitos de participação dos atores populares na própria produção e definição das regras do jogo que definem essa nova instituição política (p. 75).

Alfonsin, citada por Fischer e Moll (2000), por sua vez, nos fala sobre o papel pedagógico da democracia participativa instalada em Porto Alegre. Segundo ela,

a democracia participativa tem ainda, em Porto Alegre, um claro papel pedagógico: comunidades inteiras, literalmente aprendem e se apropriam de habilidades democráticas. Ouvir o outro, exercer a capacidade de argumentação e convencimento, inscrever-se e aguardar a sua vez de falar, respeitar o tempo coletivamente acordado para as intervenções e para o término da reunião, afirmar a parte sem perder de vista o todo da cidade constituem-se, sem dúvida, fantásticos legados aos participantes de processos como o Orçamento Participativo, por exemplo (p. 165).

As citações de Fedozzi e de Alfonsin, nos colocam diante de exemplos de macroparticipação ou participação macro social, que é uma fase avançada da

participação onde as pessoas vão além da microparticipação (familiar, associações) e intervém, constituindo ou modificando a sociedade através de processos dinâmicos (Bordenave, 1994), e conseqüentemente se modificando, se desenvolvendo enquanto pessoas, por estarem aprendendo e se apropriando de *habilidades democráticas*.

Além do processo de micro e de macroparticipação, Bordenave caracteriza vários tipos de participação. Ele chama de *participação de fato*, a participação que os homens tiveram desde as comunidades primitivas, tanto na família nuclear, ou do clã, bem como na caça, pesca e agricultura, culto, recreação e defendendo-se dos inimigos.

A *participação espontânea*, é a participação das pessoas em grupos de amigos, de vizinhos, no bairro, que se caracteriza por uma organização não estável e sem propósitos claros e definidos a não ser os de carência psicológicas, afetivas e de prestígio social.

Outra forma de participação, é a *imposta*. As pessoas nesta forma de participação, são obrigadas a desenvolver atividades tidas como indispensáveis, é o caso do serviço militar (servir o exército) e da disciplina escolar.

Na *participação voluntária*, são os próprios participantes que criam, planejam e estruturam o grupo, tais como: associações, cooperativas e partidos políticos. Bordenave chama a atenção para o fato de que a participação voluntária pode ser *provocada* por agentes externos que ajudam as pessoas na realização dos seus objetivos ou pode ser *manipulada*, dirigida no intuito de que objetivos previamente estabelecidos por quem manipula, possam ser alcançados.

A *participação concedida*, é considerada como legítima tanto pelos subordinados quanto pelos superiores. Quem concede a participação aos subordinados, são obviamente os superiores. Temos como exemplo nesta categoria de participação, os trabalhadores que participam nos lucros de determinadas empresas. Este é o tipo de participação que interessa aos donos do poder.

Segundo Bordenave, *o grau de controle dos membros sobre as decisões tomadas*, é uma questão fundamental na participação num grupo ou organização. É diferente a participação em atividades em que os próprios membros do grupo decidem, do que em atividades controladas por outros.

O autor apresenta em ordem crescente, sete graus que a participação pode alcançar em qualquer organização.

1 – *Informação* – Este é o menor grau de participação. Neste grau, os membros da organização ou do grupo, são informados pelos dirigentes sobre as decisões tomadas.

2 – *Consulta facultativa* – Neste grau de participação, os dirigentes podem, se quiserem e quando quiserem, ouvir as críticas, sugestões ou pareceres dos subordinados, na resolução de algum problema.

3 – *Consulta obrigatória* – Os dirigentes, neste grau de participação, tem o dever de consultar os subordinados em determinadas ocasiões, mas a decisão final pertence aos dirigentes.

4 – *Elaboração/recomendação*. Este é um grau mais avançado de participação. Neste grau, os subordinados podem elaborar propostas e recomendar medidas, cabendo aos dirigentes, aceitar ou rejeitar mediante justificativa.

5 – *Co-gestão* – Este é um grau superior de participação, visto que mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade, os membros compartilham da administração.

Segundo Demo (1999), *co-gerir, que seria similar a co-participar, significa a conquista de espaço crescente na administração do próprio destino, (...), crescente conquista de participação na solução dos problemas* (p.92).

6 – *Delegação* – Neste grau de participação, a administração reserva certos limites, dentro dos quais os administrados ou subordinados, podem decidir sem consultar seus superiores no momento da decisão.

7 – *Autogestão* – Este é o mais alto grau de participação, pois o grupo determina seus objetivos, estabelecendo meios e controles pertinentes sem recorrer a uma autoridade externa. Não há diferença entre administrados e administradores. Demo (1999), diz que:

... autogestão supõe acesso de todos à posição de comando, prestação de contas constante, desburocratização totalizante, etc. No extremo, suporia eliminação da distinção entre trabalho intelectual e manual, permitindo, por exemplo, que qualquer operário chegasse à direção da empresa. Isto já demonstra que a autogestão reclama grande dose

de igualdade entre os interessados, ao lado de organização relativamente simples (p. 91).

Uma outra questão fundamental na participação num grupo ou organização, é a importância das decisões de que se pode participar. Bordenave (1994,p.33-34), aponta de forma decrescente, seis níveis nos quais as decisões podem ser organizadas:

Nível 1 – *Formulação da doutrina e da política da instituição.*

Nível 2 – *Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.*

Nível 3 – *Elaboração de planos, programas e projetos.*

Nível 4 – *Alocação de recursos e administração de operações.*

Nível 5 – *Execuções das ações.*

Nível 6 – *Avaliação dos resultados.*

De modo geral, diz o autor, aos membros de uma instituição ou movimento, é permitido (quando é permitido) a participação nos níveis 5 e 6, ficando restrito aos burocratas, tecnocratas ou lideranças, a participação nos níveis 1 e 2. Isto não acontece segundo o autor, numa democracia participativa, pois tal forma de gerenciamento da sociedade,

promove a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e decidem lá em cima e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões cá em baixo (p.34).

Gandin (2000) por sua vez, fala de três níveis em que a participação pode ser exercida. O primeiro nível diz o autor, é a *colaboração*. Neste nível, a autoridade ou dirigente, já decidiu, e apenas conclama as pessoas para contribuírem com seu apoio, trabalho ou com seu silêncio a fim de que a decisão tomada por ele, tenha êxito. Diz o autor, que esta forma de participação,

decorre de um, pensamento ainda ligado às idéias de senhor-súdito e de rei-povo que, embora superadas no discurso, pertencem à mais clara realidade atual, tanto na relação entre nações como nas que se estabelecem entre grupos e pessoas (p.56).

O segundo nível, é o nível de *decisão*. Decisão esta que acontece como escolha entre alternativas que já foram traçadas anteriormente pelo chefe ou dirigente. Na realidade o resultado desta decisão não afeta os aspectos mais amplos e fundamentais,

pois aos membros do grupo ou organização, resta apenas a decisão sobre aspectos menores. Este nível de participação possui uma aparência democrática ao superar o nível da colaboração, mas ainda assim, a verdadeira participação não acontece.

O terceiro nível de participação o autor denomina de *construção em conjunto*. É um nível que na prática é pouco freqüente visto que, as estruturas sociais existentes não são próprias para este nível de participação, e que as pessoas de um modo geral, devido à sua inserção nesta sociedade desigual e excludente, *não estão orientadas para esse modo de convivência*, e portanto, *não acreditam na igualdade fundamental que tem entre si; acreditam no mais sábio, no mais rico, no mais poderoso, no mais forte ...* (p.57).

A construção em conjunto, continua o autor, só chega a acontecer quando as diferenças menores entre as pessoas, são superadas, fazendo com que o poder também esteja com elas e não só com os dirigentes. Assim sendo, cada um, conscientemente, com o seu saber específico, com sua forma própria de adesão, unem-se através de suas idéias e seus ideais, do conhecimento que possuem da realidade em que vivem, e munidos de propostas e ações procuram transformar a realidade, criar o novo, onde todos saem ganhando com o trabalho de todos. *Para que a participação, entendida como o compromisso pessoal com o coletivo, seja um fato, diz Zabala (1998), será necessário dar oportunidades de participação em todos os níveis* (p. 107).

Quero exemplificar este terceiro nível de participação apresentado por Gandin, com uma citação de Fedozzi (2000) que expressa o sentido da co-gestão que desde o ano de 1989, funciona em Porto Alegre/RS, através do Orçamento Participativo. Ele diz que o Orçamento Participativo,

expressa-se através de um sistema de partilha do poder, onde as regras de participação e as regras de distribuição dos recursos de investimentos são construídas de forma procedimental e argumentativa, na interação institucional que se processa entre os agentes do Executivo e as comunidades da sociedade civil (p.69).

A isto, pode-se chamar de construção em conjunto. Neste sentido, Demo (1999), deixa claro que *cogerir o Estado está entre os desafios mais fundamentais da democracia, o que supõe cidadania suficiente* (p. 94).

Sendo a participação, uma necessidade humana universal, por que tão poucas pessoas participam de modo real e pleno das mais importantes decisões sociais? Caramuru (1996, p. 117) sintetiza as idéias de Bordenave (1994), e nos apresenta alguns fatores que dificultam e até impedem essa participação real.

- *os valores da ideologia dominante introjetados nos subordinados;*
- *a longa etapa de dependência por que passa o homem, nos primeiros anos de sua vida;*
- *as relações familiares estruturadas no princípio de autoridade paterna ou materna;*
- *os interesses antagônicos das pessoas, grupos e classes sociais extraídos das desigualdades de capacidades intelectuais ou físicas, de estratificações sociais, de graus de poder econômico, financeiro, estético, etc;*
- *as filosofias administrativas e/ou educacionais das instituições.*

Pelo fato da existência de fatores que impedem uma real e efetiva participação, se faz necessário, diz Bordenave (1994), entender a participação como uma habilidade que deve ser aprendida e aperfeiçoada através da prática e da reflexão.

O autor, tece uma crítica à democracia liberal, por esta exigir dos cidadãos, uma macroparticipação sem antes passarem pela aprendizagem da microparticipação. Segundo ele, a família, a escola, a fábrica e até partidos políticos, que deveriam ensinar a participar, não o fazem.

É importante e fundamental, reafirma ele, a microparticipação que se dá no âmbito das comunidades, sindicatos, organizações estudantis e demais expressões associativas, pois são nesses ambientes que se desenvolve e se amplia a prática de participar e conseqüentemente uma educação para a participação.

Além da microparticipação que acontece naturalmente nos grupos, organizações e associações, o autor diz que *aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia*

desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação (p. 25-26), levando em consideração que *a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal, ou seja, só se aprende a participar participando* (p. 74).

Neste sentido, cabe ao/à professor/a, instigar, provocar constantemente o desejo pelas práticas participativas, visto que todo o processo educacional segundo Faundez (1993), *deveria (...) começar por uma prática da participação e desenvolvê-la ao longo do próprio processo pois, como em tudo, a participação deve ser aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática* (p. 34).

Como vimos, não basta apenas participar por participar. É preciso que alunos e professores/as sejam sabedores/as do porquê e do para que é importante participar, ou seja, sejam sabedores/as das implicações que a participação terá em suas vidas, na escola e na sociedade como um todo. Sejam sabedores/as de que é pela participação que se constrói o conhecimento, que se constrói e se conquista a cidadania. *Participar por participar* nos diz Demo (1999), *é fórmula certa para matar a participação* (p. 129).

Betânia Alfonsin, citada por Fischer e Moll (2000), ao refletir sobre a participação popular no Orçamento Participativo em Porto Alegre, deixa claro que: para que não haja uma participação inconsciente, que se esgote nela mesma (participar por participar), e torne o sujeito que se diz participante, uma *mera figura decorativa*, é preciso construir um *patamar mínimo de entendimento*, ou seja, construir um *patamar mínimo conceitual*, visto que, diz ela: *a participação popular só pode se dar em condições dignas e eficientes (...), quando há informação e formação adequada da população para inserir-se no processo em condições de compreender, minimamente, o que está sendo discutido/ decidido* (p. 162-163).

De acordo com a citação de Alfonsin, percebe-se que essa preocupação e necessidade de se criar o que ela chama de *patamar mínimo conceitual*, para que haja uma participação ativa por parte do sujeito participante, precisa ser sem dúvida, assumida pela instituição escolar e refletida na relação professor/a-aluno, aluno-

professor/a, aluno-aluno, em prol da construção do conhecimento na sala de aula e da construção da autonomia e da cidadania. Que isso não fique só no discurso e na vontade. É preciso, diz Alfonsin, *traduzir essa vontade em metodologia* (p. 163). É isto que este meu trabalho, de dissertação, resultado de minha prática pedagógica e de minhas pesquisas, está se propondo: conscientizar para a prática de uma metodologia participativa como condição para a construção do conhecimento.

Segundo Vasconcellos (1998), *a participação é uma necessidade ontológica, qual seja, a pessoa vem a ser pessoa através dela, pelas relações que estabelece nos grupos aos quais pertence* (p. 101). No mesmo sentido, Freire (1996), diz que participar é assumir, é *cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo* (p. 59-60), ou seja, participar é “conditio sine qua non” para que a pessoa humana se torne um ser de relações, um ser social, um ser que produz e que se produz no conhecimento.

No que se refere, ao valor inestimável e insubstituível da participação enquanto exigência vital, enquanto necessidade ontológica da pessoa, Lima (1984), vê o processo participativo, alicerçado na discussão, também, como um importante fator de estimulação do desenvolvimento mental e, portanto, de produção do conhecimento. A citação abaixo, soa como um desabafo de sua parte quando ele diz :

O lamentável das organizações heteronômicas (chefia, hierarquia, verticalidade, etc.)¹¹ não é tanto a dominação e o cerceamento da liberdade, mas o imenso desperdício das capacidades dos indivíduos proibidos de participar. Se todos os operários de uma fábrica fossem estimulados a participar, discutir, criticar, haveria verdadeira explosão de criatividade¹². Os indivíduos que sustentam as organizações heteronômicas, supondo que a dominação lhes traz vantagens, estão sendo privados do imenso enriquecimento que poderia resultar das interações livres (p. 122-123).

No final dos anos 60, o Brasil foi palco de um interesse comum entre a classe estudantil, que foi a sua participação efetiva na política, na economia, na educação e em outros setores da sociedade. Deu certo? Isto não vem ao caso, não é o que queremos

¹¹ A escola com sua organização fundamentada na hierarquia e na verticalidade, é, segundo meu entendimento, a principal organização heteronômica, pois é a responsável formal pela educação socio-cultural dos atores sociais (observação minha).

¹² Para o autor, a criatividade é um processo combinatório, dialético, e que, portanto, a interação entre as pessoas é fonte de criatividade.

enfocar. O importante é que o direito de participar foi conquistado¹³, a duras penas, mas foi. Hoje, o anseio de participação extrapolou a classe estudantil (a que menos participa) e chegou até às associações de moradores, comunidades eclesiais de base, ao movimento dos sem terra, dos sem teto, dos sindicatos organizados, organizações não governamentais, ecologistas, etc. Todos querem exercer a sua cidadania participando. Quem não participa se exclui e é excluído.

Para compreender a importância social da participação e exercê-la com consciência, o autor nos alerta que precisamos aprender a participar, aprender a nos organizar, a dialogar e primeiramente precisamos *aprender a aprender* (p.34). Uma educação que consiste na pura e simples transmissão de conteúdos e que já possui a respeito do comportamento humano, objetivos preestabelecidos, não consegue dar conta da grandeza que é aprender a participar, nem aprender a aprender.

2.1 A participação como condição de construção do conhecimento pelo aluno:

É função específica da escola, promover a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento. Esta sua tripla função ou responsabilidade para com o aluno, se justifica, visto que, o aluno, criança ou adolescente é um sujeito que convive com a presença de diversos tipos de conhecimentos no ambiente (mundo) em que se encontra inserido, e, portanto, é um sujeito que tem a necessidade de aprender (Charlot, 2000).

Para entendermos a necessidade de um processo participativo na construção do conhecimento e, entendermos também o aluno enquanto sujeito-participante-ativo na construção de seu conhecimento, faz-se necessário, definirmos o que é um sujeito, e para isso, recorro a Charlot (2000), que possui uma compreensão de sujeito que vem ao encontro de minhas perspectivas. Segundo ele, um sujeito é:

¹³ Uma coisa foi conquistar o direito de participar, outra coisa, é poder participar de fato.

- *um ser humano, aberto a um mundo (...), portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;*
- *um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;*
- *um ser singular, (...), que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (p. 33).*

Esse sujeito, continua Charlot:

- *age no e sobre o mundo;*
- *encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;*
- *produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (p. 33).*

Como vimos, Charlot define o sujeito como um ser único, humano e social e, portanto, como um ser de relações consigo próprio, com os outros, com o mundo e com o saber. Neste sentido, se faz necessário aprender para construir-se enquanto homem/mulher, para compreender-se e valorizar-se como um ser único, que tem uma história pessoal e que possui experiências próprias, bem como, para reconhecer-se como ocupante de um lugar social, como membro de um grupo social e que portanto, precisa agir em prol de e com esse grupo. Ou seja, se faz necessário aprender para que o sujeito (aluno) construa-se *em um triplo processo de 'hominização'(...), de singularização (...), de socialização* (Charlot, 2000, p. 53).

Se o aluno, sujeito de relações, necessita aprender para construir-se nas três dimensões acima, apontadas por Charlot, é importante indagar como acontece essa aprendizagem, ou melhor, como o aluno aprende?

Ora, a escola e os professores e professoras (onde e com os quais realizei a pesquisa), ao se relacionarem com o processo ensino-aprendizagem, apresentam o que eu denomino de equívoco conceitual, por não diferenciarem, informação, conhecimento e saber. Ao perguntar a um professor, como ele distinguia, informação, conhecimento e saber, ele assim respondeu: *é tudo a mesma coisa, só que o conhecimento, é em grau maior*. Pedi a ele que me explicasse melhor este jogo de palavras, no que ele me respondeu: *não dá pra explicar, é muito complicado porque informação, conhecimento e saber, tá tudo junto*. Por esta “explicação”, pode-se deduzir como é o entendimento de

muitos professores e professoras do que seja construir conhecimento, e como isto reflete na relação professor/a-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Charlot (2000), nos ajuda a superar este equívoco conceitual. Segundo ele, a **informação** está no mundo objetivo, *é um dado exterior ao sujeito* (p. 61). A informação, por ser exterior ao sujeito, pode ser estocada, armazenada em livros, computadores e somente torna-se conhecimento quando sofre a ação do sujeito, caso contrário, não passará de simples e mera informação. Micotti (1999), complementa esta reflexão, ao afirmar que *se um indivíduo (sujeito) não se der conta dela, para este indivíduo, ela não se transformará em conhecimento* (p. 155).

Se as informações tornam-se conhecimento quando sofrem a intervenção, a ação do sujeito, o **conhecimento**, é portanto, no diz Charlot (2000), *o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas* (p. 61), ou seja, o conhecimento é subjetivo, está relacionado com as experiências e atividades de cada sujeito. É o resultado de uma relação do sujeito com o objeto que se deseja conhecer. Por ser uma experiência interior, o conhecimento é uma construção e, *como tal, é intransmissível, está 'sob a primazia da subjetividade'* (Charlot, 2000, p. 61).

O **saber**, por sua vez, contempla os aspectos subjetivos (individuais) e objetivos (sociais), pois compreende informação e conhecimento, visto que *é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, (...). Pode, portanto, 'entrar na ordem do objeto'; e tornar-se então, 'um produto comunicável', uma 'informação disponível para outrem'* (Charlot, 2000, p. 61). Em outras palavras, por possuir aspectos subjetivos e por proporcionar ao sujeito a apropriação de informação, o saber é também conhecimento, e este conhecimento é construído individualmente porém, em uma relação interpessoal, o que significa que o saber individual se constrói na relação, no confronto com os saberes dos outros, que *co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber* (Charlot, 2000, p. 61). Como vimos, embora sejam relacionados, informação, conhecimento e saber, são distintos. Micotti (1999), nos diz que:

para construir o saber, o aprendiz aplica os seus conhecimentos e modos de pensar ao objeto de estudo; age, observa, seleciona os aspectos que mais chamam a sua atenção, estabelece relações entre os vários aspectos deste objeto e atribui significados a ele, chegando a uma interpretação própria (p. 158).

Visto que o objetivo central deste trabalho, é refletir sobre a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento, se faz necessário a compreensão desta distinção, haja visto que no ambiente escolar, especificamente no convívio da sala de aula, o ensino abrange a informação, o conhecimento e o saber, e neste sentido, o professor entrevistado tem alguma razão quando disse que ... *informação, conhecimento e saber, tá tudo junto.*

Necessariamente, a obtenção de informações, não requer a participação dos alunos, visto que ela (a informação) se encontra em qualquer ambiente exterior a eles, e desse modo, não são resultados das elaborações pessoais dos mesmos, não são construídas por eles.

O que temos pois, em nossas escolas brasileiras e, particularmente, na escola em que pesquisei? Temos um ensino pautado na apresentação de informações, veiculadas por intermédio de aulas expositivas, prática essa que não garante aos alunos o acesso ao saber. Por que não há essa garantia? Porque o saber, como já vimos em Charlot, se constrói na relação do sujeito com outros sujeitos, ou seja, na relação do aluno com outros alunos e com o/a professor/a. O saber se constrói na interação, na troca de experiências, no ouvir reflexivo e inquiridor, no debate de idéias, enfim, no diálogo, na participação. Assim sendo, nos diz Marques (1995):

Os processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente em comunidades comunicativas (...) em que os homens aprendem uns dos outros e uns com os outros, (...). Aprendizagem é esse entrelaçamento da personalidade de cada um e do mundo sociocultural (p. 29).

Que interação, que relação interpessoal há em uma aula expositiva que se limita a apresentar informações?¹⁴É comum, ou melhor, já virou rotina ouvir os professores e

¹⁴ Estou levando em consideração que há aulas expositivas que vão além da mera apresentação de informações, e promovem a interação entre os alunos e professor/a, em busca da construção do conhecimento. Mas isto é exceção, não é regra.

professoras de quaisquer níveis de ensino, reclamarem que há alunos e mais alunos que não aprendem, que expõem o conteúdo, que explicam várias vezes e nada dos alunos aprenderem! Este desespero por parte dos professores e professoras, mostra o que Micotti (1999), com muita pertinência afirmou. Segundo ela, *a confusão entre informação e conhecimento conduz à idéia de que basta a presença de um indivíduo no ambiente em que as informações são expostas para que haja aprendizagem* (p. 156).

Enfatizo, de que, em uma aula expositiva com fins de apenas apresentar informações, o aluno não avançará, não colocará suas representações de mundo em confronto com as demais representações dos colegas, não se sentirá desestabilizado em suas idéias prévias de mundo, porque não há situações problemas que o desafie, que o provoque, fazendo com que haja aprendizagem. Suas idéias prévias de mundo, continuarão tais e quais. Micotti (1999), nos alerta que:

se em sala de aula, (...) cada aprendiz continuar com suas próprias idéias, sem desenvolvê-las, sem avançar no estudo das disciplinas que compreendem o modo como os outros indivíduos estudaram e desenvolveram conceitos sobre o assunto, dificilmente conseguirá desenvolver seus conhecimentos e elaborar seus modos de compreender o mundo em que vive (p. 156).

Ora, para que os alunos possam se apropriarem do saber que circula nos conteúdos das mais variadas disciplinas no ambiente da sala de aula, este saber precisa corresponder aos seus interesses, o que corresponde a ter sentido para esses alunos, tem que ser um saber significativo, o que significa que ao estudar uma disciplina, nos fala Micotti (1999), os alunos precisam entender, *quais são as questões que ela propõe a respeito do mundo; os seus métodos e teorias e como essa disciplina ajuda o ser humano a compreender mais e a compreender melhor o meio em que vive* (p. 158).

Se faz necessário, porém, que os significados sejam processualmente construídos, e este processo de construção de significados não acontece “ao estalar dos dedos”, nem em um “passe de mágica”. É um processo complexo e demorado, o que, de acordo com Micotti (1999), *coloca a necessidade de trabalho didático, organizado de modo a atender o ritmo de desenvolvimento dos aprendizes, voltado para a passagem do conhecimento individual em saber socializado* (p. 158).

Estou propondo que este trabalho didático organizado, do qual nos fala Micotti, no intuito de proporcionar ao aluno um saber significativo, passe impreterivelmente por vias participativas. Neste sentido, o processo participativo é condição sem a qual não há aprendizagem e nem há construção de conhecimento, visto que, segundo Charlot (2000), ... *o espaço do aprendiz é, (...), um espaço-tempo partilhado com outros homens* (p. 68), é portanto, um espaço participativo.

3 ESCOLA: SEMENTEIRA DA PARTICIPAÇÃO

A maior inteligência da participação está em mostrar-se tão necessária, quanto viável (Demo, 1999, p. 02).

Acatando o entendimento de Faundez (1993) e Bordenave (1994), de que a participação precisa ser entendida enquanto habilidade a ser aprendida e aperfeiçoada por meio da prática e da reflexão, um dos ambientes mais propícios dentre outros para o desenvolvimento desta habilidade, é sem dúvida a escola e especificamente o espaço da sala de aula.

A escola enquanto instituição formal da educação, é o local onde as crianças adolescentes e jovens passam a maior parte do dia em contato com a produção cultural e intelectual da humanidade, ou seja, em contato com o conhecimento produzido no decorrer da história da humanidade. É nesse ponto que nos defrontamos com um sério problema: a escola, tradicionalmente, dividiu esta produção cultural e intelectual em disciplinas e conteúdos para que fosse apreendida e aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens. Acreditou-se que com esta divisão, entendida como sendo de caráter didático, se pudesse “transmitir” estes saberes às gerações mais novas, de uma forma processual, sistematizada e, conseqüentemente, mais acessível.

Mas, onde está o sério problema? O sério problema, consiste na forma pela qual o conhecimento produzido historicamente pelas mais diversas sociedades humanas, se

apresenta às gerações mais novas na escola: estanque, compartimentado, desarticulado do todo.

Ora, já estamos no terceiro milênio, e mais do que nunca, nos alerta Morin (2000): o conhecimento do mundo tornou-se uma necessidade intelectual e vital e, portanto, precisamos das vias de acesso às informações sobre o mundo, mas isso apenas não basta: é fundamental e imprescindível, que possamos articular e organizar estas informações para percebermos e concebermos o que ele chama de o Contexto, o Global, o Multidimensional, o Complexo.¹⁵

Para Morin, na educação atual, não existe esta possibilidade de articulação e organização das informações sobre o mundo, devido a esta divisão por meio de disciplinas. Segundo ele,

existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (p. 36).

Para que, na educação do futuro, na educação do terceiro milênio (portanto, na educação de agora), o conhecimento seja pertinente, seja significativo, é preciso que o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, tornem-se evidentes, nos diz Morin, porém nos alerta: *para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento (p. 35)*, o que implica na mudança de postura, de atitudes, na forma de compreender e de agir no mundo, na forma de realizar o processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Entender e assumir o processo participativo como condição para a produção do conhecimento pelo aluno, é superar processualmente a divisão dos conteúdos escolares

¹⁵ Para um maior e melhor entendimento, ver Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 36-39.

em disciplinas compartimentadas, e, construir também processualmente, por meio de metodologias participativas, fazeres pedagógicos mais interdisciplinares.¹⁶

Acredito que é muito pertinente, apostar no processo participativo como condição fundamental de produção do conhecimento pelo aluno, visto que, historicamente, é perceptível, que a construção da pessoa e a construção da história não se dá a nível individual e sim, por meio de um processo participativo. Demo (1999), diz que na realização da história humana, a melhor obra de arte é a sua participação. Ou seja, *a história que vale a pena é a participativa* (p.17).

Se alguns dos grandes objetivos da educação, é propiciar ao educando condições reais de construção de conhecimento, de conquistar sua autopromoção e de intervir na sociedade em que vive a fim de que possa exercer sua capacidade de criar a sociedade almejada, Demo (1999), é categórico ao afirmar que *isto passa necessariamente pela participação* (p.17).

Da mesma forma, Faundez (1993), nos fala que *se o processo educacional é um processo destinado a criar uma nova pedagogia, uma nova democracia, uma nova concepção de poder, uma nova sociedade* (p.34), é preciso pois diz o autor: *estar vigilante para que este processo se faça através de uma participação crítica, criativa, livre e ativa* (p.34).

Neste sentido, a grande riqueza a nós proporcionada pelo exercício da microparticipação no âmbito da sala de aula, além da construção do conhecimento, *é a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de autodeterminação, do espaço de criação. É o exercício da competência política* (Demo, 1999, p. 18).

¹⁶ A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferência de leis de uma disciplina para outra e, inclusive em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. Antoni ZABALA, *A prática educativa: como ensinar*, p. 143.

A competência política aqui entendida como reconhecimento de si enquanto sujeito fazedor de história e capaz de exercer significativamente sua influência nos rumos da sociedade, já esta no âmbito da macroparticipação.

A escola é ou necessita ser, o espaço favorável a uma educação que se paute pela participação, proporcionando ao aluno, o seu envolvimento e engajamento na busca coletiva do bem comum, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e da construção de uma sociedade viável para todos, ou seja,

A escola é um lugar possível de educação consciente, crítica, criativa e participativa, desde que seus integrantes acreditem em um, processo político de educação, e que possam produzir mudanças nas relações interpessoais e sociais (Dalmás, 1999, p. 29).

Dalmás apresenta as condições para que seja possível à escola proporcionar uma educação participativa: é preciso que os/as educadores/as acreditem na educação enquanto processo político, e na possibilidade de produzirem as necessárias mudanças nas relações interpessoais e sociais, e na relação com o conhecimento.

Isto é possível, contanto que o/a professor/a que se envolver na realização desta árdua mas viável tarefa, possa em primeiro lugar, ter amor pelo que faz, ter amor por sua profissão. Precisa desejar que o aluno aprenda. Precisa querer ensinar.

A partir desta primeira e fundamental exigência, é preciso ainda que se tenha competência teórica, conhecimento do que faz, para que faz, para quem faz e o que deseja alcançar. É preciso ainda ter muita disponibilidade e muita persistência, pois só agindo dessa forma, os/as professores/as que estiverem comprometidos/as com esta causa, podem ultrapassar as *situações-limites* em busca da realização de uma educação e de um processo ensino-aprendizagem participativos: *o inédito viável*. Freire (1999).

Acredito profundamente, assim como Dalmás (1999), de que *a vivência de uma metodologia participativa na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provoca, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, iniciando pela parcela menor, que é a escola (p. 28).*

3.1 Participação e situações-limites na fala dos professores:

Sou sabedor das dificuldades que esta busca por uma postura participativa implica no processo ensino-aprendizagem pois, Dallari (1984), nos alerta de que aqueles que não estão habituados a participar resistem à participação por não estarem preparados para decidir. Gandin (2000) nos fala que *uma metodologia participativa (...) só não se aprofunda como prática por causa da consciência verticalista das pessoas e das condições repressoras de nossa sociedade* (p. 81).

Esta consciência verticalista está presente no ambiente escolar, no corpo discente, docente e administrativo, ou seja, isto já é um reflexo das condições de opressão e de domínio que nossa sociedade historicamente vem impondo. Percebo nitidamente esta situação na escola onde desenvolvi a pesquisa, através das observações feitas e nas conversas (entrevistas) com os três (3) professores e com a professora do Ensino Médio. Analisemos algumas falas:

- Os professores se esforçam muito para buscar essa participação, mas como hoje nós estamos vivendo num mundo capitalista, globalizado, onde que as pessoas se preocupam muito com o individual e não com o coletivo, fica muito difícil a gente buscar esta participação por parte dos alunos.

- As pessoas sentem dificuldade de mudar (...). Infelizmente o nosso conservadorismo é muito grande (...). Portanto os próprios colegas professores, eu percebo assim que eles sentem dificuldade de mudar. O professor está acostumado de uma maneira e pra ele mudar não vai ser fácil.

A primeira fala deste professor, é uma parte de sua resposta sobre o conceito que ele tem sobre participação. Ele afirma que há esforços por parte dos/as professores/as em envolver os alunos em posturas participativas, mas torna-se difícil conseguir esta participação devido estarmos vivendo numa sociedade que valoriza mais o individual que o coletivo.

Nesta fala: ... *fica mais difícil a gente buscar esta participação por parte dos alunos*, ele exime os/as professores/as de quaisquer responsabilidades pela não participação dos alunos, e deixa claro que os mesmos foram contaminados pelo vírus do *mundo capitalista, globalizado*, que é a preocupação *com o individual e não com o coletivo*.

Ora, criar condições de participação constante, é tarefa nossa enquanto professores/as, e portanto, endosso as palavras de Arroyo (2000), quando ele diz que *depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca* (p.64).

Ainda, a fala do professor entrevistado mostra que *os professores se esforçam muito para buscar esta participação* e portanto já fazem a sua parte, só não conseguindo êxito devido a fatores sociais mais poderosos que suas ações.

Independente desses obstáculos apresentados na fala deste professor cabe aos/as professores/as proporcionar condições propícias para o exercício da prática participativa em suas respectivas salas de aula e na escola como um todo pois, como afirma Dalmás (1999),

O clima relacional de uma escola provém, basicamente dos educadores que nela atuam. São eles que determinam as relações internas, através do acolhimento, da aceitação, da empatia, da real comunicação, do diálogo, do ouvir e do escutar, do partilhar interesses, preocupações e esperanças (p. 40).

Em sua segunda fala que é parte da resposta sobre o que a escola (pesquisada) está fazendo para proporcionar condições aos alunos para o exercício da participação na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, o professor (entrevistado) já admite *difficuldade de mudar*, pois *o nosso conservadorismo é muito grande*. Admite categoricamente que *o professor está acostumado de uma maneira* e portanto esta mudança não será fácil.

Entendo que está caracterizado nesta segunda fala o que Gandin (2000) denominou de *consciência verticalista* dos/as professores/as, pois assumir como prática pedagógica uma postura alicerçada na participação efetiva do aluno no processo de construção de sua aprendizagem é romper com esta *consciência verticalista* que é a prática tradicional do/a professor/a, e construir processualmente o que passo a chamar de *consciência horizontalista*, que permite a descentralização e socialização do poder na sala de aula e em todo o ambiente escolar, o que acontece somente a partir de um processo participativo.

Gandin, ao fazer a apresentação do livro de Dalmás (1999), deixa claro que

precisamos vivenciar a participação, enquanto distribuição do poder, em grupos, movimentos e instituições de pequeno porte para que possamos abrir perspectivas de mudanças na consciência e nas estruturas, mesmo quando estas mudanças envolverem níveis mais amplos de participação (p. 14).

Transformo em pergunta a afirmação do professor: por que para o professor *não vai ser fácil mudar?* Arroyo (2000) nos faz ver que a mudança não é fácil pois, ... *nossa docência está condicionada pelas estruturas em que ela acontece. O como somos docentes condiciona nossa docência ... (p. 110).* Está aí a dificuldade, mas jamais a impossibilidade.

Quando o professor (entrevistado) diz que ... *o nosso conservadorismo é muito grande*, concordando com ele, digo que, do mesmo tamanho do nosso conservadorismo é a *dificuldade de mudar*, ou seja, este é o nosso condicionamento do qual fala Arroyo, porém, somos condicionados, mas não determinados. Portanto, essa mudança é viável. Para Freire (1996), *é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica ... (p. 88).*

Analisemos outras falas:

- *Na nossa sociedade sinopense o que acontece? Muitos aqui na nossa escola mesmo (se referindo aos alunos), os pais vieram de situações financeiras quebradas, falidas, uma hecatombe financeira feia. Então o que acontece? Hoje conseguiram alguma coisa, então acomodaram (acostumaram) a esses filhos a terem do bom e do melhor.*

Então eles não tem aquele incentivo – vamos atrás, vamos pesquisar, mostrar o que é interessante e o que não é (...)! A participação vai muito do gosto da pessoa. Não adianta. Tem aluno por mais que você faça, por mais que você demonstre fisicamente através de experiências (...), o aluno não se interessa (...). Eu acho complicado pegar todos os alunos e fazer que tenham uma participação total.

Esta fala, é parte da resposta deste professor à pergunta: o que caracteriza que o aluno é participativo na sala de aula?

Durante toda a sua fala, o professor atribuiu o desinteresse dos alunos pela participação, à acomodação a que estes foram submetidos pelos pais. Acomodação esta que lhes tiraram todo o interesse e *incentivo* a buscar e a participar. Esta acomodação segundo o professor, é uma forma dos pais compensarem os filhos por possíveis privações que passaram quando a família (de classe média e geralmente do sul do país) chegou à cidade de Sinop, financeiramente *quebrada, falida* e, atualmente estão estabilizados, *conseguiram alguma coisa*, e portanto, *acomodaram a esses filhos a terem do bom e do melhor*.

Para este professor, a família é a grande responsável por seus filhos na condição de alunos, não serem participativos na sala de aula, na escola e nem fora da escola.

Dalmás (1999), reforça a fala deste professor no que se refere às famílias ao dizer que:

As famílias, de modo geral, vivem em uma estrutura social verticalista, mantida pelos pais que não estão acostumados a participarem e a dividirem seu poder. Dependendo das escolas, os pais pertencem à classe média ou desta para cima. Estão habituados às estruturas não participativas da sociedade capitalista (...). O medo do novo ('como está sempre deu certo, para que mudar?'), o saudosismo ('no meu tempo...'), leva as famílias a se desinteressarem por mudanças provocadas por um processo eminentemente criativo e transformador ... (p.82).

Tendo como fundamentação a análise que fez sobre as famílias de classe média que tem seus filhos na escola em que trabalha, o professor foi taxativo: *não adianta, tem*

aluno por mais que você faça (...), não se interessa, pois, afirma ele, a participação vai muito do gosto da pessoa. Todas essas situações-limites (Freire, 1999) apresentadas por este professor, só comprova o que Demo (1999) nos diz: participação é conquista¹⁷. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição (p.21).

É preciso pois, aprender a participar, e o aprender diz Arroyo (2000) *é inseparável do como aprendemos* (p.115), o que significa que é participando que se aprende a participar (Bordenave, 1994).

Só se pode entender e praticar a participação em toda a sua dimensão, se houver por parte dos que tentam entendê-la, a plena consciência da complexidade social em que estamos inseridos (abordarei este assunto no quarto capítulo).

3.2 Mobilizar para a participação:

No que se refere a aprender a participar, ou em outras palavras, a conquistar a participação, Dalmás (1999) nos diz que um elemento que favorece o envolvimento dos alunos no processo participativo é a motivação¹⁸.

É preciso motivar, e isto não é tarefa fácil, pois o motivador, em nosso caso, o/a professor/a, precisa estar motivado/a, precisa querer ensinar e dessa forma os alunos são cativados pela motivação de quem os motiva. Dalmás diz que *... motivar é mobilizar, isto é, desafiar a pessoa, como um todo, com o objetivo que se comprometa e assuma plenamente o processo. Sabe-se quão difícil é provocar a pessoa até que se motive a*

¹⁷ O autor diz que *participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Pedro DEMO, Participação é Conquista: noções de política social participativa, p.18.*

¹⁸ Dalmás utiliza o termo motivação, porém, substituiu este termo por mobilização, compactuando com Vasconcellos, visto que o termo mobilização, parece *muito mais abrangente, envolvendo o todo do sujeito... enquanto que o termo motivação pode ser aplicado a várias concepções... Celso VASCONCELLOS, Construção do conhecimento em sala de aula, p. 49.*

engajar-se (p. 97) na construção do conhecimento.

Goulart (1996), diz que ... *o cognitivo só se expressa na medida em que se enlaça ao desejo do sujeito* (p. 69). Também Fita (1999), diz que *toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas* (p. 68), o que significa que o sujeito precisa querer aprender, precisa sentir necessidade de aprender, precisa desejar. Neste sentido, mobilizar o aluno significa provocar sua sensibilidade, seu desejo para querer aprender, proporcionar condições e criar atitudes que favoreçam à aprendizagem e à construção do conhecimento.

Mobilizar, para Vasconcellos (2000),

implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação com o objeto, que corresponda em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início (p. 52).

O autor ao refletir sobre a dialética da mobilização, nos apresenta que no processo educacional, primeiramente acreditava-se que o aluno era motivado pelo/a professor/a; posteriormente essa visão cedeu lugar à crença de que o aluno se motiva sozinho, que a motivação se dá de uma maneira intrínseca. Atualmente, nos diz o autor, possuímos uma compreensão que supera as anteriores, e para mostrar essa nova compreensão, parafraseia Paulo Freire e afirma que: *ninguém motiva ninguém; ninguém se motiva sozinho; os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade* (p. 53).

Nesta visão, para mobilizar o aluno a fim de que ele participe da construção de sua aprendizagem, e da construção do conhecimento, é preciso fazer isso *em comunhão*, ou seja, mobilizá-lo a participar, já o envolvendo em processos participativos. Assim sendo, entendo o processo participativo na escola e na sala de aula, também como um poderoso fator de mobilização que desperta o desejo e a necessidade do aluno em

conhecer. *Pela participação dos alunos, cria-se uma rede de mobilização, não ficando só polarizada no professor* (Vasconcellos, 2000, p.66).

Quando o professor (entrevistado) diz: *eu acho complicado pegar todos os alunos e fazer que tenham uma participação total*, em sua afirmação está subentendida a dificuldade, mas não a impossibilidade e inviabilidade, ou seja, é difícil, mas é possível e viável.

3.3 A importância da participação na fala dos professores:

Para Bordenave (1994), é extremamente fundamental que a escola, em sua trajetória educativa, desenvolva nos alunos, hábitos participativos por meio de um exercício constante e reflexivo da participação.

Os professores entrevistados, todos, teoricamente são favoráveis que a escola, a começar pela que trabalham, seja pautada por uma educação participativa. Este pensamento e esta vontade estão claros em suas falas:

- A participação traz para o aluno uma maior comunicação. Traz uma melhor aprendizagem, pois quando você participa, geralmente você envolve na questão, você envolve na matéria, no conteúdo, no trabalho, ou seja, traz um maior prazer pra quem tá participando.

Este professor, apresenta em sua fala, o que um processo participativo proporciona ao aluno:

- *uma maior comunicação;*
- *uma melhor aprendizagem;*
- *o envolvimento na matéria, no conteúdo, no trabalho;*
- *um maior prazer...*

Em se tratando de envolvimento do aluno num processo participativo, Becker (1997), diz que: *quando o aluno se envolve de fato num projeto e se vê diante de um problema ou questão colocada pelo professor, acaba buscando e lendo informações*

muito além daquilo que o professor poderia dar em sala de aula ou exigir dele como estudo (p. 12).

Acredito também por experiências participativas que vivi com meus alunos, que pelo exercício reflexivo e constante da participação na sala de aula, os alunos se comunicam com maior eficiência e segurança, aprendem melhor e num clima de liberdade e de diálogo.

O fato de um processo participativo proporcionar *uma melhor aprendizagem*, deve-se ao envolvimento natural, espontâneo e responsável dos alunos, nas atividades de aprendizagem, envolvimento este, também causado pelo prazer de participar.

O meu sentimento pessoal é que nada disso que este professor apresentou em sua fala, acontece em suas aulas. Vejamos outro professor:

- *Quando o aluno começa a participar, ele começa a criar situações... A partir do momento que você é colocado no meio de alguma coisa, você sente mais prazer em fazer (...), você se sente enaltecido, você se sente honrado. Pô, tô participando!*

Este professor, também apresenta o que um processo participativo proporciona ao aluno:

- *condições de criar situações ...;*
- *prazer em fazer;*
- *enaltecimento;*
- *honra (no sentido de mérito).*

Isto foi o que este professor sentiu, quando na escola em que estudava (cursando o 2º Grau), pode participar ativamente de uma determinada atividade.

Para o aluno *criar situações*, é sinal de que sua criatividade está sendo utilizada e desenvolvida. É sinal de que ele está efetivamente engajado, envolvido no e com o processo ensino aprendizagem, o que é característica de um processo participativo.

Por que o enaltecimento? Por que a honra pelo fato de estar participando? Bordenave (1994), responde, dizendo que *o entusiasmo pela participação vem das contribuições positivas que ela oferece* (p. 12). Esse dois professores, apresentaram algumas dessas contribuições.

Entretanto, se faz necessário que este professor em suas aulas, propicie a seus alunos, condições de participarem ativamente, pois, de acordo com observações feitas, sua fala não condiz com o que acontece na sala de aula, salvo alguns raros e esporádicos momentos. Outro professor:

- *Participar pra mim, é o mesmo que caminhar. Se você não participa (...), não caminha, você não tem pegadas, você não tem rastros. Se você não tem rastros, você não tem história. Se você não tem história, você não tem identificação.*

Na fala deste professor, está claro que aquele que participa:

- constrói sua história;
- constrói sua identidade;
- registra sua marca, seus rastros.

Neste sentido, o aluno que exerce a prática participativa, não apenas passa pelo processo educacional, mas sente que faz parte e que tem parte neste processo. Ele se identifica com aquilo que aprende, pois interfere ativamente com suas ações no processo. É dessa forma que ele, no dizer do professor entrevistado, *registra sua marca, seus rastros.*

Faundez (1993) nos diz que *é participando de todas as atividades, e sobretudo do nível de tomada de decisões, que o povo se tornará ele próprio, (...), um verdadeiro sujeito de sua história* (p. 49), portanto, a participação nos dá a oportunidade de construirmos nossa história e nossa identidade. Por que então, não começarmos pela escola e pelo pequeno-grande mundo da sala de aula?

3.4 O que é participar na escola e na sala de aula na fala dos professores:

Mesmo apresentando através de suas falas, a importância da participação para o aluno e para qualquer cidadão, os professores entrevistados não demonstram possuir um conceito mais político, do que seja participar na escola e na sala de aula. Não está claro para eles, o participar como atividade cognitiva para aprender, como condição de produção do conhecimento pelo aluno. Há um entendimento simplista e apolítico do significado do que é participar. O processo participativo em suas falas, se reduz simplesmente à realização de atividades coletivas por parte dos alunos. Analisemos algumas falas:

- ... a gente percebe quando é um assunto na aula de história, que você busca lá um fato, que você tenta buscar, comparar com a realidade, envolver o assunto atual, a gente vê uma certa participação;

- ... para buscar esta participação, eu tento muito... muito, tá explicando, tá comparando com a realidade, tá colocando os acontecimentos cotidianos da história, da sociedade, os personagens, alguma coisa assim que chama a atenção do aluno (...). Sem contar que uma participação do aluno, que ele sente assim, uma maior importância: filme, questão do vídeo, a questão de uma gincana na sala de aula né? A questão de no começo da aula contar uma piadinha, (...);

- ... tem que fazer alguma coisa, pois o aluno tá dormindo na sala: buscar uma gincana, buscar uma brincadeira, um assunto interessante, alguma coisa. Eu sempre busco, pra tentar buscar a participação do aluno;

- Eu sempre em sala de aula estou colocando o aluno para expor conteúdos. Busco também, eles perceber a importância que tem você tá lá na frente passando o seu saber pros outros e tá envolvendo os outros nesse saber. Isso pro aluno é importante.

Nestas quatro falas proferidas pelo mesmo professor, o seu entendimento sobre a participação do aluno, se resume em prender a sua atenção na aula que está sendo ministrada, através de estratégias que ele denomina de ... *alguma coisa assim que chama a atenção do aluno*.

Estratégias como: relacionar um fato antigo com a realidade atual, filmes, utilização de vídeos, piadas, brincadeiras, conteúdos expostos pelos alunos, ou seja, isto é entendido por ele como participar. Sem dúvida, estas atividades servem de instrumentos positivos (quando bem utilizados) que auxiliam os envolvidos num processo participativo, mas vê-las como o fim da participação, é ser simplista no entendimento do que é participar, e da dimensão política do processo educacional e do processo participativo.

Estas estratégias ou técnicas apresentadas por este professor, além de não significar muito para um processo participativo, também não garantem a construção do conhecimento, visto que, *a construção do conhecimento não depende da técnica em si, mas do elo significativo que se estabelece, ou não, entre a ação do sujeito e o objeto que lhe é dado a conhecer (ação x significação)* (Vasconcellos, 2000, p. 89).

A participação, no sentido que foi colocada nestas quatro falas, acontece quando o aluno é hipnotizado pelas mais variadas estratégias utilizada pelo/a professor/a, e dessa forma, o aluno participativo é visto como aquele que está atento à exposição dos conteúdos pelo/a professor/a ou pelos colegas, respondendo as perguntas que lhe são solicitadas e perguntando quando algo que está sendo exposto não ficar claro.

Neste tipo de “participação”, nada parte dos alunos, que estão receptivos a tudo o que vier do/a professor/a, ou seja, é o/a professor/a, quem determina o que fazer e como fazer, e aos alunos compete participar fazendo. Vejamos isso em alguns fragmentos das falas apresentadas:

- ... *você busca lá um fato (...) comparar com a realidade (...);*
- ... *eu tento muito tá explicando, tá comparando (...) tá colocando (...);*
- *Eu sempre busco (...);*
- *Eu sempre em sala de aula estou colocando o aluno para expor conteúdos;*

Nestas falas fica evidente que o professor está sendo o centro das decisões, e que os alunos apenas fazem parte, participam passivamente (Bordenave 1994) do processo ensino-aprendizagem. Ao professor a palavra, aos alunos o silêncio, visto que a palavra numa relação autoritária em educação, pertence, segundo Faundez (1993), *àquele que detém o saber e o poder. E o silêncio pertence a quem deve escutar a ‘verdade’ e*

receber os conhecimentos transmitidos por quem ‘conhece’. Um possui a ‘cultura da palavra’, o outro, a ‘cultura do silêncio’ (p. 63).

Em um processo participativo não deve haver a “cultura do silêncio”, pois todos precisam possuir a “cultura da palavra”. É preciso pois, superar esta tensão entre quem detém a palavra e quem é silenciado, pois de acordo com Faundez (1993), *só essa prática permitirá aos participantes tomar parte em todas as atividades educativas e notadamente naquelas que dizem respeito às decisões no interior do processo ... (p. 63 - 64).*

Analisemos outras falas que exprimem o entendimento do professor do que seja a participação do aluno em sala de aula:

- O aluno participar em sala de aula, é ele vir, é ele questionar, é ele trazer problemas do dia a dia. É quando você tá colocando uma situação ..., exemplo: um automóvel parte do repouso e atinge uma velocidade de 40 km/h em meia hora, então ele freia bruscamente. Ô! professor, então é isso que aconteceu naquele acidente? É aquilo que aconteceu naquela corrida de fórmula 1? Então, é ele trazer uma situação corriqueira dele, que ele tem observado. Nisso ele começa a participar, porque aí ele começa a entender.

- Para tornar os alunos mais participativos, eu retomei a política de grupo (...). Fiz grupos escolhidos por mim onde eu coloquei aqueles alunos com maior facilidade juntos com os de menor facilidade na aprendizagem. Então eu fiz aquela miscigenação, (...), trazendo um maior número de informações extra-apostila para eles e fazendo com que eles pesquisem dentro do grupo, eles trabalhem no grupo até os próprios exercícios da apostila (...). O que está acontecendo? Está havendo um questionamento maior. Aí cai na participação.

Na primeira fala deste professor, está claro que no seu entender a participação do aluno precisa partir dele próprio, de seu próprio interesse, de sua espontaneidade, pois segundo ele, *o aluno participar em sala de aula, é ele vir, é ele questionar, é ele trazer problemas do dia a dia (...). É ele trazer uma situação corriqueira dele, que ele tem observado.*

Ora, esperar ou exigir essas atitudes espontâneas dos alunos, sem despertá-los para essa necessidade, sem mobilizá-los para a participação, sem discutir com eles as implicações de um processo participativo para a vida individual e coletiva em sociedade, é esperar por algo que não vai acontecer. É preciso criar no espaço da sala de aula, condições de interação, pois no que se refere à participação, *ninguém se desenvolve, aprende essa arte isoladamente em espaços fechados, em vivências reduzidas, mas em convívio e interação com os semelhantes* (Arroyo, 2000, p. 66).

É imprescindível, diz Mori (1998), em sua Dissertação de Mestrado sobre o Ensino Médio, que os/as professores/as proporcionem

aos alunos o gosto e a busca pela pesquisa nos diversos setores sociais e intelectuais, onde eles possam 'aprender a aprender' nas variadas possibilidades teórico/práticas que a escola puder oferecer, tais como a participação dos alunos em oficinas diversas, mini-palestras (proferidas pelos estudantes), feiras, festivais, concursos, elaboração de trabalhos de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento e participação em grêmios estudantis, sindicatos, partidos políticos, (...). Assim, o jovem passa a formar a consciência de adversidade, de humanização e socialização, de iniciativa e de competência ... (p. 112-113).

A prática reflexiva da participação, é condição para o seu aprendizado, é condição para formar a consciência da complexidade que nos envolve a todos. Ao/a professor/a que está orientando o processo ensino-aprendizagem, compete proporcionar condições na sala de aula para o processo de “aprender a aprender”, de participar participando.

Na segunda fala do professor entrevistado, ele apresenta uma estratégia que segundo ele, torna os alunos mais participativos: o trabalho em grupo. Menegolla e Sant’Anna (1999), apresentam a importância do estudo em grupo. Segundo ambos, neste tipo de estudo, de trabalho,

a atenção se concentra no grupo, pois a aprendizagem é efetivada através do trabalho e do estudo grupal e requer uma dinâmica de cooperação mútua. Favorece a participação ativa, a descentralização dos poderes e responsabilidades na tomada de decisões. Favorece a aceitação e o desenvolvimento de sentimentos positivos e a cooperação interpessoal. Promove a coesão, a conscientização do

grupo para o trabalho coletivo, a cooperação entre os estudantes propiciando o crescimento e o desenvolvimento social do indivíduo no grupo (p. 91).

Na citação dos dois autores, o estudo em grupo traz para os alunos, benefícios de cunho pessoal e social, porque desenvolve o hábito de decidir em conjunto numa prática participativa, favorecendo sua inserção ativa e consciente no processo de construção do conhecimento, o que oportuniza também, por meio da participação a conquista da cidadania, nas demais esferas da sociedade, além da escola.

Com esta reflexão, quero mostrar que a forma como o professor entrevistado demonstrou organizar os grupos de estudo, ainda está centrada nele, em suas vontades, em seu poder. Ainda é ele quem decide, portanto, não há nesta forma de estudo em grupo, a descentralização do poder. Os alunos apenas executam ordens, realizam tarefas, trabalham com o que o professor traz. Isto fica mais evidente quando o professor fala: *... eu retomei a prática de grupo (...). fiz grupos escolhidos por mim onde eu coloquei aqueles alunos com maior facilidade juntos com os de menor facilidade na aprendizagem, (...), trazendo um maior número de informações extra-apostila para eles ... Participar, está além deste tipo de atividade. Arroyo (2000), brilhantemente nos faz ver que num processo participativo, nós professores e professoras,*

... nos situamos num projeto educativo comprometido com o direito ao desenvolvimento pleno, não pensamos apenas em programar trabalhos em grupo, pesquisas coletivas sobre a matéria ou tema de estudo (...). Pesquisar juntos, produzir algo juntos é enriquecedor. Porém não é apenas essa interação que se espera para que aconteça um processo formador. Quando se tem como horizonte que os educandos se formem e se desenvolvam como humanos, essa aprendizagem somente se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendam umas das outras, aprendam dos adultos e dos semelhantes o que elas são, o significado que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam. Quando a interação permite esse revelar-se de pessoas, há pedagogia (p. 167).

Não vejo nessas atividades em grupo, narradas pelo professor entrevistado, essa interação que permita *esse revelar-se de pessoas* do qual fala Arroyo.

Perguntado aos três (3) professores e à professora o que a escola vem fazendo para criar um ambiente participativo que envolva o corpo docente e discente, as respostas foram:

- *A escola tá fazendo de tudo (...), tem buscado eventos atraentes para a educação, como o “Papo Sério”, como gincana... .*

- *A escola oferece condições (...). A gente tem gincana com alunos, a gente faz brincadeiras com alunos, nós temos agora o “Papo Sério” com todo o 2º grau, onde o aluno pode falar, o aluno debate, a gente questiona com o aluno.*

De fato, a escola promove atividades recreativas onde grupos de alunos competem entre si em algumas modalidades esportivas. Os alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio são divididos em dois grupos: os azuis e os brancos. A prova final e decisiva, é a contagem de roupas, calçados, brinquedos e alimentos que foram arrecadados durante a semana pelos alunos com a finalidade de atender entidades que ajudam os necessitados. Esta é a gincana que a escola promove.

A escola bimestralmente, passou a promover a partir deste ano (2001), uma manhã de atividades envolvendo o Ensino Médio. Esse evento é chamado “Papo Sério: evento de informação, formação e motivação do Ensino Médio”. No evento do 1º bimestre foram lidos por alguns alunos, textos de sensibilização, foi passada uma fita de vídeo de Lair Ribeiro sobre auto-ajuda, que versava sobre a capacidade de fazer escolhas e assumir as conseqüências de nossas escolhas. Foi lido por uma professora, um texto que apresentava maneiras de como estudar, e a necessidade do aluno ser comprometido com a escola.

O tema principal do “Papo Sério” ficou por conta de uma palestra sobre drogas, com um psicólogo, que encerrou sua palestra com duas músicas: é preciso saber viver dos Titãs e viver, de Gonzaguinha. Essas duas músicas foram cantadas com a intenção de conscientizar os alunos sobre a importância da vida. Esta primeira parte do evento teve início às 7 horas e 30 minutos e foi até às 9 horas e 30 minutos. Após esse período, as atividades, voltaram-se especificamente para os alunos do Ensino Médio (pois até as 9 horas e 30 minutos, a 7ª e 8ª séries estavam presentes).

Nesta 2ª parte, cada professo/a, apresentou testes de vestibular de sua disciplina e os resolvia, dando dicas aos alunos de como deveriam fazer, de como entender determinado tipo de questão e como assinalar nos mais diversos tipos de gabaritos, ou seja, como aprender “macetes” para obter sucesso no vestibular. Foi colocado músicas contendo fórmulas de matemática, química, física, fatos históricos e lições de gramática, para que os alunos fixassem os conteúdos. Ao final foi realizado uma dinâmica de grupo envolvendo os alunos, e estava terminado o “Papo Sério”, que é considerado pelos/a professores/as e direção da escola, como um evento participativo.

Um grupo da escola, composto por alguns/as professores/as e alunos, no último Sábado de cada mês, acompanha a equipe da Pastoral da Criança nos bairros carentes da cidade. Alunos e professores/as, desenvolvem atividades recreativas e educativas e levam sucos e pães para a hora do lanche, juntamente com a sopa oferecida pelos voluntários da pastoral.

Os objetivos dessa representação da escola na Pastoral da Criança, estão explícitos no projeto Pequenas Ações, Grandes Mudanças, elaborado pelo coordenador do Ensino Médio. São eles:

- *Oportunizar aos alunos vivenciarem diferentes práticas de vida;*
- *Desenvolver o senso de responsabilidade dos educandos;*
- *Despertar o senso de solidariedade, enquanto agente de transformação;*
- *Mostrar que educação se faz também fora da sala de aula.*

As disciplinas do Ensino Médio que estão envolvidas nesta atividade são as seguintes: artes, matemática, biologia, português, história e educação física.

Segundo minhas observações em sala de aula, presença em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, conversas informais e entrevistas com professores/as e alunos, e, presença nos demais eventos que a escola organiza, percebo que não está havendo reflexos consideráveis desses eventos que se pretendem participativos, no ambiente escolar e nem nas atitudes, nas práticas, na forma de viver o presente dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por quê? Porque são ações que estão isoladas, embora, vislumbradas e elaboradas no espaço escolar, não estão contribuindo para ligar vida escolar e vida social e nem para a construção do conhecimento. Estão

sendo realizadas como mais uma “atividade extra-classe”. Por que tenho essa preocupação? Porque acredito assim como Gutiérrez (1988), que *uma plena participação sócio-política em nível educacional ajudará o estudante a desenvolver seu projeto humano e sua contribuição ao projeto sócio-político global* (p. 91). É a microparticipação preparando a macroparticipação. É na micro que se dá a aprendizagem.

No caso do evento “Papo Sério” voltado para os alunos do Ensino Médio, pergunto: qual é de fato a participação dos alunos? Ouvir palestras, questionar o palestrante no intuito de sanar algumas dúvidas? Cantar? Ouvir dicas e “macetes” para bem responder questões de vestibular? Participar de dinâmica de grupo?

Participar se resume em dividir os alunos em equipes para disputarem entre si, modalidades esportivas ou arrecadarem roupas, calçados, brinquedos e alimentos para somarem pontos para a equipe?

Não é desta participação que falo e nem é esta participação que se pretende para a escola do presente e do futuro. Ora, então estas atividades não podem ser desenvolvidas pela escola? Sem dúvida isto pode ser feito, como já o é nas escolas brasileiras, o que, segundo minha concepção e a dos autores que tomo como base, não pode ser feito, é conceituar, “engessar” a compreensão do que é participar, tendo como base, apenas atividades desta natureza. Viver, estudar e aprender participativamente significa, de acordo com Gandin (2000),

estar um grupo num processo de construção de suas idéias e de sua prática, de tal modo que todos estejam caminhando no mesmo rumo, com cada pessoa e cada conjunto menor de pessoas, realizando suas tarefas práticas. Isto quer dizer que cada um traz suas idéias, sua paixão, seus anseios e suas dificuldades e todos juntos vão organizando este tesouro e decidindo sobre ele a cada momento (p. 33).

No caso específico da presença da escola na Pastoral da Criança, um dos objetivos é *oportunizar aos alunos vivenciarem diferentes práticas de vida*. Os alunos por serem de classe média, vivem em um meio muito diferente daquele que visitam uma

vez por mês acompanhando a equipe da Pastoral da Criança. Pergunto: o que esta vivência precisa proporcionar aos alunos? O próprio projeto elaborado pelo coordenador do Ensino Médio, procura responder através de mais dois objetivos: *desenvolver o senso de responsabilidade dos educandos e despertar o senso de solidariedade, enquanto agente de transformação.*

Estes objetivos não serão alcançados apenas pelo fato dos alunos e professores estarem desenvolvendo atividades com a equipe da Pastoral da Criança. É fundamental e imprescindível, nos diz Fita (1999), que os/as professores/as em equipe, *sejam capazes de incidir positivamente no clima da escola criando um ambiente que favoreça o interesse pelo estudo, o esforço, a solidariedade, a ajuda mútua entre os alunos, entre professores e entre professores e alunos* (p. 109). É preciso criar na escola e na sala de aula, um ambiente de reflexão crítica sobre o que se está fazendo, sobre a dimensão social e política dessa e de outras atividades que a escola desenvolve. Os alunos precisam entender, desenvolver e praticar a solidariedade não apenas uma vez ao mês, mas cotidianamente, através de uma prática educativa solidária, democrática, dialógica e participativa em sala de aula e na escola como um todo, ou seja, *para exercer a solidariedade é necessário compreendê-la, vivê-la em todo e qualquer momento* (Pacheco, 2001, p. 109). Neste sentido, Gutiérrez (1988) nos alerta que é preciso não só *educar para a democracia, para a liberdade e a justiça, mas (...) educar na democracia, na liberdade e na justiça* (p. 73), ou seja, que as relações na escola, na sala de aula, sejam relações democráticas e participativas. E mais ainda, nos diz Zabala (1998):

como em todas as experiências que os alunos vivem, devemos nos perguntar que aprendizagens promovem. Temos que nos perguntar que conteúdos conceituais, procedimentais e sobretudo atitudinais são trabalhados em cada uma das atividades e relacioná-los com as finalidades educacionais que promovem (p. 115).

Por sua vez, Albuquerque (2001), reforça o pensamento de Fita, Gutiérrez e Zabala quando diz que:

se incutimos valores – de democracia, participação, cidadania – que não são vividos na escola, de que servem? O projeto educativo das escolas é também uma forma de mostrar aos alunos como a escola se

posiciona diante da vida. Para isso tem que haver vida nas escolas (p.84).

Para que haja *vida nas escolas*, Freire (1996), propõe a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, ... *as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo* (p. 38). Mas para que isto aconteça, se faz necessário rever, repensar as práticas escolares, rever como está acontecendo a relação professor/a-aluno, a aprendizagem e o conhecimento. Uma crítica epistemológica do nosso fazer pedagógico, é fundamental para retroalimentar este fazer pedagógico.

Se a escola, vislumbra e deseja alunos participativos, é preciso entender, como nos diz Dalmás (1999), que *o processo (...) participativo atinge a estrutura da escola no momento em que enfrenta sua organização verticalista, visando transformar a instituição, provocando nela a vivência de relações horizontalistas e de socialização do poder* (p. 68).

Isto implica na necessidade de mudar a natureza das relações na sala de aula e na totalidade da escola, rompendo com o paradigma da competição, para um paradigma de fraternidade e cooperação. Assim como Gandin e Cruz (1998), entendo que *não poderão o professor e a escola em geral falar na transformação do mundo, na construção de uma nova sociedade, sem mudar o que estão fazendo na sala de aula e no restante de suas atividades* (p. 23).

3.5 Alunos participativos: a fala e a ação de uma professora:

Na busca do “inédito viável”, que neste caso é a participação efetiva do aluno no processo ensino aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento, Freire nos fala das inúmeras “situações-limites” que dificultam o processo de busca, de construção, de uma educação transformadora.

Durante toda a construção desta reflexão, muitos casos de “situações-limites” foram apresentados pelos professores entrevistados e pelos autores citados porém, sempre esteve firme a idéia e a convicção de que a escola é um ambiente propício e possível, viável para a realização de uma educação pela democracia, pelo diálogo e pela participação, que culmina em uma educação consciente, crítica e criativa, capaz de produzir conhecimento e de modificar substancialmente as relações interpessoais e sociais. Reforçando esta minha crença na escola, Gutiérrez (1988), nos diz que:

Se estamos convencidos de que todo homem tem um papel histórico a desempenhar, temos de desejar que o estudante o desempenhe desde os bancos da escola (...). temos de fazer da escola uma forja de homens livres, democráticos, participativos e com capacidade e possibilidade de expressar sua realidade (p. 46).

A citação de Gutiérrez deixa claro a responsabilidade do/a professor/a em iniciar as transformações necessárias no processo ensino-aprendizagem no ambiente da sala de aula¹⁹. O autor diz ainda que *a peça-chave, o instrumento central da ação político-pedagógica na escola, é o docente* (p. 41). Freire e Shor (1993), também compactuam dessa responsabilidade do/a professor/a dizendo que *o professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo* (p. 187).

Com esta convicção de que é o/a professor/a quem precisa dar o primeiro passo para a concretização de um processo participativo, visto que as relações internas são por ele/a determinadas, apresento a vontade e a ação de uma professora de Biologia na busca de tornar seus alunos mais participativos. Sua fala através da entrevista, de como ela vem tecendo os primeiros e fundamentais fios na construção de um ambiente participativo, democrático, dialógico e criativo em sala de aula, foi comprovada através das observações realizadas por mim em sua sala de aula. Ao ser inquirida sobre o que entende por participar, assim ela se expressa:

- participar é planejar junto, conduzir junto, avaliar junto. Quando as duas partes podem se manifestar. Na relação professor aluno, se vai acontecer um bimestre, não sou eu que vou planejar, eu acho que o aluno tem que planejar junto a forma como vai ser conduzido, como vai ser avaliado esses itens todos.

¹⁹ Ver na página 53 a citação de Dalmás.

E continua a professora:

- não sei quem falou um dia desses: aí!! planejei uma aula linda, mas me decepcionei. Por quê? (pergunta para mim, mas responde em seguida) porque não planejei com o aluno. Eu planejei!!! (num tom de convencimento) aí quando eu chego..... me decepciono.

Nestas duas falas, a professora mostra que um processo pedagógico participativo acontece de fato *quando as duas partes podem se manifestar*, ou seja, quando professores/as e alunos, juntos, planejam, executam e avaliam.

No momento da entrevista com cada professor e com esta professora, uma das questões solicitadas era: o que você faz em suas aulas para tornar os alunos participativos? As respostas giraram em torno de algumas estratégias como: passar filme, contar piadas, fazer brincadeiras, realizar gincana na sala de aula, dar trabalhos em grupo, comparar o tema estudado com a realidade, enfim, fazer alguma coisa que chame a atenção do aluno²⁰.

A resposta da professora foi muito diferente das demais:

- Esse bimestre, primeira coisa: nós planejamos. Planejei com os dois primeiros (A e B), com o 2º, com o 3º, até foi sugestão deles. Não tem como você fugir à questão do ensino apostilado²¹ Você tem que vencer as cinco apostilas porque você tá preparando o camarada pro vestibular. Eles falaram: - professora, então vamos fazer assim. Nós temos cinco cadernos pra dar conta, o caderno A, B, C, D e E. Então vamos fazer assim ó – cada caderno você faz uma pequena revisão e dá um pequeno simulado²² pra gente. Se a gente não for bem aí você dá mais um.

Para tornar os alunos participativos, ela planejou com eles. Pelo fato da escola trabalhar com apostilas, os conteúdos não foram planejados em conjunto pois como ela mesma disse: *não tem como fugir à questão do ensino apostilado, você tem que vencer as cinco apostilas...* Apesar do ensino ser através de apostilas, um grande passo já foi dado: foi planejado com os alunos as estratégias para a execução desses conteúdos. Os

²⁰ Ver página 63: a fala dos professores.

²¹ A escola utiliza o método apostilado.

²² A escola bimestralmente realiza um simulado de vestibular com todas as disciplinas, utilizando questões de vestibulares de algumas universidades.

alunos se manifestaram, falaram, sugeriram formas de trabalhar os cinco cadernos, o que mostra que o ensino por meio de apostilas, limita, mas não impossibilita a ação do/a professor/a. Quanto ao método apostilado que é utilizado desde 1982, pela escola onde realizei a pesquisa, se faz necessário uma breve reflexão sobre o mesmo.

O método apostilado possui todas as possibilidades de limitar o trabalho do/a professor/a, pois muitas escolas que o utilizam, o tem como um fim em si mesmo e não como um instrumento a serviço do processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, os conteúdos do método apostilado são seguidos à risca e numa seqüência extremamente rígida, o que impossibilita a abordagem de temas que não sejam os prescritos pela apostila, e que obviamente dificulta o desenvolvimento de posturas criativas tanto dos alunos como dos/as professores/as. A regra é: cumprir todos os conteúdos da apostila no tempo determinado pela mesma. Por exemplo, conteúdos programados para o primeiro bimestre necessariamente precisam ser trabalhados durante o mesmo, caso contrário gera indisposições das mais variadas entre professores/as, direção, alunos e pais. Neste sentido o processo ensino-aprendizagem é entendido como um processo linear, como uma sucessão de pura transmissão de conhecimento. Por exemplo: numa sucessão, A é causa de B que por sua vez é efeito de A e causa de C. Qual é o espaço reservado para o exercício da criatividade de alunos e professores/as num processo ensino-aprendizagem entendido e exercido dessa forma? Creio eu, que nenhum. O que se entende por participação do aluno num processo ensino-aprendizagem que se efetiva de uma forma linear? Acredito também, que sua participação se resume na realização de tarefas propostas e na solicitação de esclarecimento de dúvidas. É possível, partindo desse entendimento, colocar sabor (Rubem Alves) no processo de formação dos alunos? É possível fazer que a escola e o ato de estudar tenham sentido e significado (Charlot) para o aluno? É possível fazer da educação um processo prazeroso (Charlot)? Por experiência própria, arrisco dizer que nada disso é possível.

Quanto aos professores e professoras da escola pesquisada, eles/as são livres para trabalharem os conteúdos da apostila, da forma mais dinâmica e criativa que puderem (embora muitos/as preferem se fechar na apostila). Prova desta liberdade, foi o trabalho participativo que realizei com meus alunos nesta escola no período de 1995 a

1997. Esta possibilidade de não se limitar à apostila e de buscar outras alternativas complementares ao estudo apostilado, tornou-se viável quando a escola passou a ser gerenciada pelos próprios professores e professoras através da Cooperativa de Educadores de Sinop (COOPES), fundada em 1992.

Apesar da liberdade que os professores e professoras desta escola possuem em trabalhar o método apostilado da melhor forma que os convier, ainda não conseguiram proporcionar o que chamam de “interesse dos alunos pelo saber e pela escola”. Segundo esses professores e professoras, os alunos não estão motivados a estudar, não querem e não gostam de estudar. São por estes motivos que freqüentemente sou convidado a discutir com eles/as (professores/as) questões de cunho teórico-prático, momento em que aponto sempre para a possibilidade de proporcionarem condições para uma participação efetiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem, para que haja de fato a construção do conhecimento pelo aluno e dessa forma, esses problemas relatados pelos/as professores/as, sejam compreendidos e sanados. O exemplo que dou, é sempre a experiência participativa que vivi com meus alunos e que refletiu positivamente na escola como um todo.

Voltando ao trabalho da professora de Biologia, percebe-se na postura desta, o início do rompimento da relação vertical entre professor/a-aluno, para uma relação horizontal entre ambos. Neste sentido, Gutiérrez (1998), deixa claro que *para quebrar essa verticalidade temos de alimentar a comunicação pedagógica com as mais variadas formas de inter-relação entre educando e educadores* (p.77). É justamente essa, a postura da professora de Biologia da escola pesquisada.

Ora, se essa relação horizontal proporcionada por vias participativas, é importante para a construção do conhecimento e para a consolidação de uma sociedade democrática que tanto almejamos, teremos que começar também e sobretudo pela sala de aula. Quanto a isso, Gutiérrez, alerta aos/às professores/as, que *na sala de aula teremos de promover as relações e o tipo de poder que desejamos para a sociedade do futuro* (p. 84).

E continua a professora:

- No 2º ano eu coloquei a questão de eles apresentarem (trabalhos), ou se eles achavam que teria que ser diferente. Aí eles propuseram assim: nós vamos apresentar estas partes do vegetal mas depois nós gostaríamos de um trabalho de campo. Então tá fechado eu disse. Vocês acham que seis aulas dá ? Aí eles fizeram as contas, viram quantas equipes e disseram: olha professora, seis aulas dá pra apresentar, na sétima nós vamos pro campo. Vamos lá no campo identificar, tipo de caule, tipo de raiz, tipo de folha... Todos foram. Daquela visita no campo eles vão tirar o relatório. Disseram: nós conseguimos observar o caule do tipo tal que a equipe tal apresentou. Nós conseguimos identificar no ambiente aquele tipo de caule que a gente estudou aqui de maneira teórica. Eles planejaram isso! Tá lá no planejamento! (falou toda orgulhosa de seus alunos). Ainda tem aqueles que estão alienados. Eles vão na valsa da maioria, mas como a maioria gostou de planejar juntos, os outros acabam assumindo. Disseram: professora, nós não gostaríamos que você parasse com as aulas práticas, a gente aprende muito mais quando você traz uma folha pra gente tirar a epidermezinha e observar a célula, do que você desenhar a forma da célula. Eu digo: gente, mas aí vai gerar um outro tipo de avaliação! Como a gente poderia fazer? Vamos fazer aula só pela prática? Eles disseram: não, então a gente pode fazer relatório. Então tá feito! (em sinal de acordo). Então colocaram no planejamento. A cada aula prática vai gerar um relatório valendo (nota). Aí eles escolheram um valor né?, de 0 a 2 pontos cada relatório. Aí a maioria não concordou dizendo: mas de repente só em seis aulas práticas, você fica só com 6!! Aí eu sugeri: gente, por que vocês não colocam então ponto positivo? Cada relatório conta um ponto positivo. Aí tiraram a prova. Então vocês acham melhor tirar a prova? Disseram: com tudo isso não precisa de prova, já chega o simulado que a gente tem que rachar. Eu disse: então por que não fazem assim? Pega o relatório que vai valer ponto positivo. Você é livre pra fazer. Você vem aqui, observa uma epiderme da folha (por exemplo), observou isso, pronto. Aí você vai fazer um relatório, me entregou, você já tá com um ponto positivo. Quando você fizer o simulado, vamos supor, você rachou, rachou, mas só tirou 6. Eu não posso utilizar aquele pontinho positivo que dá para melhorar esta tua nota? Pode, disse eles. O resultado é que mal terminou a aula prática eu já estou com os relatórios na mesa!

Esta prática desta professora em sala de aula, é sem dúvida um grande e valioso exercício da microparticipação que conseqüentemente, se interiorizada pelo hábito de

participar, poderá levar o aluno a tornar-se um cidadão participativo em sua comunidade. É por meio do exercício constante e habitual da microparticipação que será possível uma participação macro-social (macroparticipação) consciente e frutífera.

Nas aulas desta professora, a participação dos alunos vai além da realização de tarefas, do cumprimento de ordens como vimos em exemplos anteriores com outros professores²³. Sua postura nos mostra que *compartilhar o poder com os estudantes de modo algum significa renúncia por parte do professor à responsabilidade que lhe compete no processo educativo* (Gutiérrez, 1988, p. 85).

Mesmo passando pelos limites pedagógicos que um ensino apostilado traz, mesmo lecionando num Ensino Médio voltado para o vestibular, esta professora consegue envolver, consegue motivar seus alunos a participarem, para que construam ativamente o seu próprio processo de aprendizagem. O reconhecimento dos alunos vem da seguinte forma:

- *eu gosto da Adélia porque ela pega a matéria e relaciona com alguma coisa que nós estamos vivendo na atualidade* (Guilherme, 1º B).

- *a Adélia é ótima professora, explica bem, leva a gente para fazer aula diferente* (Flávio Silveira, 1º B).

O primeiro aluno gosta da professora e da matéria, porque ele vê sentido, significado naquilo que é feito, ou seja, sua realidade mais próxima ele vê relacionada com o que está estudando. De acordo com Fita (1999), isto é uma aprendizagem significativa, e portanto, uma aprendizagem que gera *uma reflexão crítica por parte do aluno para relacionar a nova informação com os conceitos – base de que dispõem* (p. 70), ou seja, diz o autor: *o que o aluno aprende serve-lhe para resolver novas situações, novos problemas e para realizar novas aprendizagens* (p. 70). O segundo aluno frisou bem que eles não ouvem aula, eles fazem aula, eles participam.

Em sua longa fala que se expressou em forma de diálogo entre ela e os alunos, percebe-se que ela não decide nada sozinha, sempre está provocando seus alunos a se expressarem, a opinarem, a decidirem juntos como serão as aulas teóricas e práticas e,

²³ Ver páginas 63, 64, 65.

principalmente, decidem juntos como serão avaliados. Nessas aula o diálogo flui e aqueles, que segundo ela, *estão alienados*, que *vão na valsa da maioria*, acabam se comprometendo e assumindo com os outros esta forma democrática e participativa de aprender. Tudo o que decidiram diz a professora, *tá lá no planejamento, (...), eles colocaram no planejamento.*

Planejar, por mínimo que seja o planejamento, não deve ser um ato isolado, fechado, individualista, pois ao se planejar, decisões são tomadas e portanto, se faz necessário que aqueles que passarão pelas conseqüências de um planejamento, sejam também eles envolvidos na tomada de decisões, ou seja, que planejem juntos. Aos alunos sempre é negado o direito de planejar com, de decidir com.

Se vemos o aluno como um ser fundamental no processo ensino-aprendizagem, é preciso entender que ele é um ser ativo e portanto, com capacidade para tomar e assumir decisões. Nesse sentido, e de acordo com Menegolla e Sant'Anna (1999), o planejamento *... deve ser o resultado da ação conjunta e participativa das pessoas que vão se envolver na ação. Ele deve ser o fruto de um ato democrático, em que todos possam partilhar das decisões e responsabilidades* (p. 61).

Um dos fatores mais importantes para a concretização de um processo ensino-aprendizagem democrático e participativo, é o diálogo, que também percebi estar presente nas aulas desta professora em todas as turmas que trabalha. Ela utiliza todas as manifestações dos alunos, ouve atentamente a todos e promove o diálogo entre eles, tornando assim a turma bem mais atenta e interativa. A professora, sem conhecimentos profundos de referenciais teóricos que lhe subsidiem a prática, quotidianamente utiliza-se do diálogo como base para suas aulas.

Dalmás (1999) nos diz que *o diálogo-comunicação é elemento essencial no processo de intercâmbio de vivências, experiências, interações, diálogos entre os participantes* (p. 27). O autor fala também sobre os resultados que uma relação dialógica proporciona para o crescimento individual e coletivo. Segundo ele, *o encontro de pessoas por meio do diálogo e do debate em que discutem, decidem e assumem as*

realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa (p. 29).

Um processo ensino-aprendizagem alicerçado no diálogo, na livre expressão dos pensamentos e dos sentimentos, na troca de experiências, nas interações, de acordo com Dalmás, torna a educação “mais humana”. Aulas nesse nível de relação, tornam-se prazerosas e significativas, ou seja, o aprendizado torna-se significativo para o aluno – o aprendizado torna-se mais humano, a docência torna-se uma “humana docência” (Arroyo, 2000), e o aluno torna-se mais humano pois passa a ser visto e valorizado como pessoa.

Em relação à sala de aula e ao aproveitamento da disciplina trabalhada (Biologia), a professora relata que se relacionando desta forma com os alunos, *o resultado é que mal terminou a aula prática eu já estou com os relatórios na mesa*, ou seja, há explicitamente o interesse e a responsabilidade do aluno em começar e terminar uma atividade. Ele vai até o fim porque não só apenas faz parte do processo, mas porque toma parte ativamente do mesmo. Whitaker (1997) diz que *... só vai até o fim quem está realmente interessado nos resultados da ação (...), só pode estar interessado na ação quem estiver implicado nela, participando dela ... (p. 43).*

Em relação a uma visão mais ampla, extra sala, esta postura assumida como prática pela professora em sala de aula, como já frisei anteriormente, além da construção do conhecimento, leva o aluno a processualmente construir a consciência de cidadania, visto que de acordo com Dalmás (1999), a consciência da cidadania surge pelo exercício da participação e a escola é obrigada a proporcionar condições para o exercício consciente da cidadania, que é o caminho para uma efetiva participação política na sociedade, visto que, *... a maior virtude da educação (...) está em ser instrumento de participação política (Demo, 1999, p. 49).*

A participação política, nos diz a CNBB²⁴ (1981), *é uma das formas mais nobres do compromisso a serviço dos outros e do bem comum, (...) e, se exercita através do uso*

²⁴ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil..

responsável da liberdade que é um direito inalienável e um dever para todos (p. 13-14). Este uso responsável da liberdade se exercita além de em outras instituições, principalmente, na escola, na sala de aula.

Mesmo esta professora trabalhando desta forma com todas as turmas do Ensino Médio, só apenas o relato das atividades com a turma do 2º ano está sendo o alvo destas reflexões.

O que me chamou a atenção foi o fato dessa turma que trabalha de uma forma democrática e participativa nas aulas de Biologia, ser considerada pelos/as professores/as, direção e coordenação pedagógica da escola, uma turma desinteressada, agressiva, desrespeitosa e indisciplinada. Disse uma professora, desabafando com a colega na sala dos/as professores/as: *o 2º propedêutico é sinônimo de stress.*

Presenciei durante alguns dias no mês de fevereiro/2001, atividades de dinâmica de grupo com os alunos do 2º ano, organizadas pela psicóloga da escola. Segundo um contrato que cada aluno deveria assinar para participar das sessões, *as atividades de dinâmica de grupo, tem por objetivo melhorar o clima grupal do 2º propedêutico, (...) criar união, resolver conflitos ...*

Essas atividades eram realizadas na biblioteca, sempre nos horários das aulas de Língua Portuguesa, juntamente com a professora da disciplina, na tentativa de criar condições de um melhor relacionamento entre a turma e a professora que já não estava suportando mais trabalhar com estes adolescentes. Enquanto professores e professoras esbravejavam contra esta turma, alguns até saíam da sala no meio da aula por não suportarem a indisciplina dos alunos, nas aulas de Biologia,.....nada a reclamar. Paro (2000), nos alerta para esta questão dizendo que *... o problema é muito mais do professor em não saber lidar com a disciplina conseguindo o respeito por uma atitude pedagógica, do que dos alunos, já que uma mesma classe convive bem com determinados professores e não com outros* (p. 83).

No dia 15 de Março/2001 fui convidado a participar de uma reunião com a diretora, o coordenador do Ensino Médio e a psicóloga da escola. Eis o desabafo: *os professores não conseguem ser ouvidos, não conseguem dar aulas pois os alunos estão infernais*, disse a diretora. Continua o desabafo da diretora: *os professores disseram que não adianta mais falar, pois o instrumento que eles tem para controlar os alunos é só a voz, a palavra. Agora vão apelar para a avaliação, vão ferrar. A única solução é dar prova. Essa é a única linguagem que eles entendem.*

A direção e coordenação se mostraram preocupados com esta visão dos/as professores/as, mas concordam segundo a diretora, que *os alunos não estão interessados em estudar, são desrespeitosos e apáticos*, e portanto querem uma mudança imediata no comportamento dos alunos.

Os alunos não estão interessados em estudar..., diz a diretora. Arroyo (2000), nos faz um valioso e profundo questionamento:

o desinteresse dos alunos por nossa docência não questiona nossa docência? Não nos adverte que deixou de ser humana a docência? É preocupante que a infância, adolescência e a juventude não tenha interesse por nossas lições, mas pode acontecer que tenham interesse por outras lições, por exemplo como aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades. Pode ser que queiram saber como vão se inserir no trabalho, nas artes, na cidadania, como funciona a produção... como ser gente (p. 56).

Gutiérrez (1988), também dá sua contribuição neste sentido nos alertando que *o fato de não se cultivar nem emoções, nem auto-estima, impede que se consiga despertar o interesse em compreender e conhecer a realidade (p. 124).*

Durante a reunião, fui várias vezes solicitado a “receitar” algumas estratégias eficazes no combate à indisciplina e à apatia dos alunos para com as aulas. O máximo que pude contribuir foi levantar algumas questões que poderiam depois serem observadas pela direção e coordenação pedagógica: O/A professor/a gosta do que faz? Deseja que o aluno aprenda? Essas, são duas questões fundamentais, visto que de

acordo com Perrenoud (2000), ... *a competência e a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender encontra-se no centro do ofício do professor* (p. 68).

Ora, para desenvolver no aluno o desejo de saber e a decisão de aprender, o/a professor/a necessita estar motivado/a, mobilizado/a, pois nos diz Fita (1999): *se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; (...)* (p. 88). Seguida a essas duas questões fundamentais, levantei outras: como estão sendo ministradas as aulas? São comunicativas, participativas e despertam o interesse do aluno? Qual o grau de comprometimento do/a professor/a para com a disciplina que leciona? Procura capacitar-se constantemente no intuito de adquirir e ou construir instrumentos que viabilizem aulas mais agradáveis, criativas, desafiadoras e portanto, significativas? O/A professor/a consegue fazer uma ponte entre os conteúdos que ensina e a vida cotidiana do aluno? Ou seja, há relação entre o ensinado e o vivido? Será que a única linguagem que os alunos entendem *é a prova*, com a finalidade de castigar, de punir? Será que os alunos precisam de controle para aprender?

Até esse momento, não havia ainda feito as entrevistas com os professores e com a professora, mas já estava percebendo por meio das observações, as mais variadas formas de relação professor/a-aluno em sala de aula e as formas como o processo ensino-aprendizagem estava sendo conduzido pelos/as professores/as. Já percebia um envolvimento maior e produtivo nas aulas de Biologia, inclusive o tão temido 2º ano.

No dia 17 de Abril, apliquei um questionário para as quatro (4) turmas, no intuito de adquirir uma visão geral do que pensam sobre a escola, sobre seus professores e professoras e sobre o estudo, e analisando minuciosamente, fui percebendo que as minhas aflições ao observar determinadas aulas e professores/as, estavam estampadas nas respostas em tom de desabafo dos alunos.

3.6 A negação da participação: práticas anti-pedagógicas na sala de aula.

Gutiérrez (1988), ao fazer uma análise das relações pedagógicas e sociais travadas na escola nos diz que:

A atividade diária na escola ensina ao estudante, (...), que a organização escolar é a melhor lição para se aprender o que não é democracia (...). Insistente e sistematicamente a escola mata no estudante dois esteios fundamentais da vida democrática: a capacidade crítica e a participação (p. 83).

Para solidificar as verdades ditas por Gutiérrez nesta citação, apresentarei quatro (4) exemplos que considero extremamente anti-pedagógicos e que foram observados em sala de aula. É importante dizer que tudo isto aconteceu com a turma do 2º ano, turma esta que é temida e mal vista por quase todos os professores e professoras, mas que nas aulas de Biologia, é uma turma participativa.

O que faz com que um mesmo grupo de alunos haja de maneiras tão opostas em relação aos/às professores/as e às disciplinas estudadas? Vamos aos exemplos que ensinam como matar a capacidade crítica e a participação dos alunos.

Primeiro exemplo: numa aula de História, o professor levou a turma na primeira aula para a sala de vídeo, e sem falar o nome do filme que iria passar disse: *prestem muita atenção neste filme por que ele acontece na Inglaterra e principalmente por que eu vou cobrar de vocês.* Foram usadas três aulas para esse filme. O filme utilizou a segunda aula que não era de História e foi interrompido no meio, quando tocou o sinal para a terceira aula, recomeçando apenas na quinta aula. O professor havia dito que iria cobrar o filme dos alunos. Fiquei na expectativa de quando e como ele iria conduzir o debate sobre o filme, que aspectos históricos, sociais e culturais ele iria abordar e como iria aproveitar a reflexão feita pelos alunos. Até hoje, este filme não foi discutido. Nem sequer é mais lembrado. O filme era, Joana D'arc.

Pergunto: qual era o objetivo de passar um filme que não seria aproveitado para discussão? Preencher lacunas devido à falta de planejamento? Qual o sentido deste filme para os alunos, nas condições em que ele foi passado?

Em relação a filmes, vídeos, televisão utilizados como recursos didáticos em sala de aula, Almeida (2000) nos fala *que o simples uso de tais tecnologias, por si só não tem o poder de melhorar a qualidade da educação (...), pois não se pode reduzir a aprendizagem à simples apropriação das informações que estes meios fornecem tão fácil e rapidamente* (p. 81).

Segundo exemplo: numa aula conturbada de História, em que os alunos estavam dispersos, andando pela sala e falando mais alto que o professor, ele narrava, forçando muito a voz, a história da Península Ibérica e a formação de Portugal. O interessante, o absurdo e o impossível, é que ele desenhava os contornos da Península Ibérica e localizava no ar, os reinos que formaram Portugal. Isso mesmo! No ar. Seu dedo indicador fazia o contorno em um mapa imaginário. O ar, o espaço vazio, fazia as vezes de um mapa! Ele não utilizava mapas, nem globo para localizar no espaço físico, as regiões que descrevia monologicamente.

Em meio ao tumulto, ele pergunta, talvez para exigir um pouco de atenção: *se eu pedir numa provinha: fale sobre a formação de Portugal, o que vocês me responderiam?* Houve um breve silêncio. Ele mesmo quebra o silêncio e diz: *gostaria que vocês respondessem assim.* E começa a dizer como os alunos deveriam responder na prova. Rapidamente, os alunos tomaram nota, pedindo que ele repetisse outra vez, pois havia falado muito rápido. Terminada as anotações, um grupo de alunos recomeçou a andar pela sala e a colar nas costas dos que estavam sentados, papéis com os seguintes dizeres: **sou viado²⁵ e não nego**, o que gerava revolta em uns e euforia nos demais. O professor continuava a sua aula tranqüilamente como se nada estivesse acontecendo.

Pergunto: qual o significado que esta aula tem para os alunos? Há aprendizagem? Há ensino? Está havendo produção de conhecimento? Esta é uma aula

²⁵ Termo popular que significa indivíduo efeminado, homossexual. A grafia correta é veado e não viado.

criativa e prazerosa? Como entender a indisciplina nesta aula? causa ou consequência de não aprendizagem?

Terceiro exemplo: numa aula de 50 minutos, o professor, durante 35 minutos, escreve no quadro as respostas dos exercícios de História, para que os alunos corrijam. De vez em quando avisa que em breve vai dar uma “provinha”. Os 15 minutos que restam, ele senta-se em sua cadeira e solicita aos alunos que levem até ele, os cadernos e apostilas para que seja dado um visto. Alunos que não haviam feito os exercícios em casa, copiaram do quadro e receberam o visto. Outros, nem se deram ao trabalho de copiar.

O professor, passando todas as respostas no quadro, não criou condições para discutir as respostas dos alunos, para confrontá-las entre si, no intuito de desenvolver a capacidade reflexiva e de debate dos estudantes. Os exercícios e suas respostas, não foram analisados, trazidos para a realidade sócio-cultural-econômica em que os alunos estão inseridos. Os alunos não se acharam, não se encontraram, não se viram na realização destas atividades. Fizeram-na mecanicamente. As respostas trazidas pela apostila, ficaram como sendo “verdades absolutas”, em que os alunos deveriam confiar, ao apagarem suas respostas e copiarem da maneira que a apostila traz. Não houve por parte do professor, nem a preocupação de checar as respostas dos alunos com as da apostila. Todos tiveram seus cadernos vistados, não importando o que foi vistado.

Quarto exemplo: num dos freqüentes momentos de tumulto na sala, o professor solicita que os alunos se interessem por História, pois no próximo ano (2002), irão fazer vestibular e ficará chato para ele, se os alunos não passarem. *O que vão pensar de mim?* Disse ele.

Ora, é esta a finalidade do estudo de História? Passar no vestibular, deveria ser consequência de um estudo bem sucedido, consequência de um aprendizado significativo e não o objetivo do estudo. Fica evidente que a preocupação do professor, é com o resultado prático e não com o processo de construção do conhecimento.

Este quarto exemplo, mostra o que Damke (1995) pensa a respeito da escola de Ensino Médio. Segundo ela,

ingressar na universidade vem se tornando, cada vez mais, o ponto para o qual convergem os esforços da escola de 2º grau. Em torno dessa meta, justifica-se tudo, inclusive a substituição da teoria pelo verbalismo e a prática pela transmissão mecânica de informações (p. 150).

E continua a autora: *resulta de toda esta inversão teórico-prática que o critério básico de julgamento da qualidade da escola e da competência dos professores são os índices de aprovação de alunos nos exames vestibulares (p. 150).* Foi esta a grande preocupação do professor observado: *o que vão pensar de mim caso os alunos não passem no vestibular?*

3.7 A negação da participação: um Conselho de Classe anti-pedagógico – um grande obstáculo a um processo participativo, democrático e dialógico na relação professor/a-aluno em sala de aula.

Um dos momentos mais esperados por mim, foi o momento em que haveria o Conselho de Classe, pois acredito que é neste momento que se pode perceber com maior nitidez a postura político-pedagógica do/a professor/a, como ele/a desenvolve o seu fazer pedagógico e como se relaciona com seus alunos. Finalmente ele chegou em 27 de Abril/2001. Estava curioso em saber quem participaria ²⁶ do COC²⁷, e em que grau²⁸ participaria e, principalmente, através da forma como iriam abordar as questões próprias de um COC, bem como detectar o nível de compreensão que os participantes do COC tem sobre o mesmo e como este Conselho estaria contribuindo para o crescimento da aprendizagem do aluno.

²⁶ Geralmente é comum apenas os/as professores/as, supervisão e orientação pedagógicas participarem do Conselho de Classe. Numa perspectiva mais democrática e participativa, representantes de alunos por série e, representantes dos pais também deveriam participar do Conselho.

²⁷ Conselho de Classe.

²⁸ No que se refere ao grau de participação, no caso dos pais e alunos também participarem do COC, geralmente apenas apresentam fatos, discutem, opinam, porém na hora das decisões, estas ficam restritas

Entendo o COC como um momento muito especial no processo ensino-aprendizagem, momento este que deve ser utilizado com muita responsabilidade, competência e abertura à possibilidades de surgimento de novos caminhos para professores/as e alunos, que conduzam a um compromisso maior de ambos na construção de uma aprendizagem significativa.

O COC, é um momento de séria reflexão em conjunto (professores/as, coordenação, supervisão, orientação pedagógicas, direção, representantes de alunos e pais) sobre o cotidiano da sala de aula e da relação professor/a-aluno, no intuito de elevar a qualidade e a eficiência do trabalho educativo tanto do/a professor/a, como dos alunos. Gama (1997), nos diz que o COC deve:

orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno, analisar as causas do baixo e alto rendimento das turmas, criar condições de assistir os alunos com baixo rendimento, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor, por fim, (...) contribuir para desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho do professor (p. 117).

De maneira mais simples, porém no mesmo sentido, Hoffmann (1999) diz que o COC deveria ser compreendido como um importante momento onde estariam reunidos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, *para conversar, trocar idéias, sugerir alternativas às dificuldades de todos* (p. 115).

Sant'Anna (1998), define o COC como uma atividade em conjunto que tem, como objetivos o *diagnóstico, (...), levantamento de soluções alternativas, elaboração de programas de recuperação, (...), reformulação de objetivos, preocupação, envolvimento ...* (p. 88).

Gandin e Cruz (1998), definem o COC como *um espaço de DIAGNÓSTICO do processo educativo que a escola desenvolve e como tal deve ser um juízo sobre a*

aos/às professores/as e muitas vezes, alunos e pais são convidados a deixarem o COC na hora das decisões.

realidade do professor e do aluno, à luz do Marco Operativo²⁹ das disciplinas, áreas de estudo ou série (p. 103).

3.7.1 Vamos aos que se chama Conselho de Classe da escola pesquisada.

A escola em questão, possui como já vimos, quatro turmas do Ensino Médio: (1º A, 1º B, 2º e 3º anos.)

O COC tem início às 11 horas e 20 minutos da manhã com a previsão para terminar ao meio dia, ou seja, apenas 40 minutos para realizar um COC de quatro (4) turmas com 114 alunos. Os professores e professoras já estavam cansados/as e demonstravam inquietações, pois estavam na escola desde às 7 horas da manhã de Sábado em uma reunião pedagógica e em seguida participaram do COC do Ensino Fundamental, pois também lecionam neste nível de ensino. O coordenador do Ensino Médio não se fez presente pois estava em outra atividade.

A professora que coordenava este COC, assim se expressa ao iniciar o Conselho: *o Conselho vai começar pelo 3º ano e vai ser 10 minutos para cada turma.* Compactuando com a proposta da professora, um professor concorda dizendo: *nada de ficar discutindo aluno por aluno.* A coordenadora do COC, deixa claro que só interessa saber a nota, *se fechou ou não*, quem conseguiu média ou não.

O COC procede da seguinte forma: a coordenadora do Conselho diz o nome de um aluno e de todas as disciplinas, uma a uma, e o/a professor/a da disciplina chamada diz: *ok; ótimo/a; ficou; não fechou ainda; eu acho que não vai conseguir; ainda não fechei a média; passou; ficou de recuperação*, etc. E o Conselho continua. Narrarei

²⁹ O Marco Operativo é definido pelos autores, como *um conjunto de opções, com as explicações teóricas que fundamentam, o porquê desta opção. Expressa a convicção do grupo sobre a disciplina, a área de estudo etc.* Danilo GANDIN, Carlos H. Carrilho CRUZ, Planejamento na sala de Aula, p. 36.

algumas frases que surgiram no momento dedicado a cada uma das séries quando a coordenadora do COC lia o nome de cada aluno.

- 2º ano³⁰

- (E) - *Conversa muito, tem que separar do grupo de conversadores;*

- (F) - *Ái meu Deus!;*

- (G) - *Menina nota 10. Não é só nota, é como pessoa!;*

- (K) - *Tirou zero em Arte.* Neste momento uma professora reclama deste zero em Arte e diz: *a K é uma das melhores atrizes da escola, como pode tirar zero em Arte?* A resposta vem rápido: *ela não entregou dois trabalhos e um estava muito mal feito.* Nada mais se falou sobre o assunto.

- (M) - *Maravilhosa, divina, estupenda, ótima em tudo;*

- (PN) - *A melhor aluna da sala;*

-(S) - *Dá até pena essa guria!*

No final do COC do 2º ano, um professor diz: *gente, vocês perceberam que em Sociologia foi um arraso?* Uma professora diz: *na minha disciplina também.* Logo outra professora interpela os dois: *gente, 2º grau é assim mesmo! Vamos ver a questão da nota, não precisa ficar justificando aluno por aluno. Depois cada um toma as providências em relação às notas, ao que fazer.*

- 1º B

- (E) - *Ótimo, não precisa nem falar nada;*

- (JP) - *Melhorou depois que eu dei uma prensa nele. Perguntei quando é que ele vai criar jeito de homem;*

- (V) - *Passou comigo... não sei... deve ter colado.*

- 1º A

- (C) - *Em Sociologia ele não vai conseguir;*

- (G) - *Ai gente! O que acontece com a G? Alguém sabe explicar?* Esperei para ver se alguém estava disposto a conversar sobre o assunto mas ninguém se propôs a discutir esse caso, e imediatamente passaram para outro aluno. Percebi a cara de desânimo da professora que tentou puxar o assunto sobre a G.

³⁰ Cada letra maiúscula, é o início do nome de cada aluno ou aluna.

Nisto que os/as professores/as chamam de COC, somente as notas baixas dos alunos estão sendo registradas pela coordenadora do Conselho. Não se discute o que o aluno não está compreendendo e porque não compreende. Cada professor/a já está com o seu conceito pronto e apenas o comunica aos demais professores e professoras e à pessoa que está coordenando o COC, o resultado que o aluno obteve. Como ficou evidente nas falas, os/as professores/as apenas deixaram transparecer seus agrados e desagradados em relação aos alunos.

Gama (1997), diz que num COC, é interessante *estar atento aos juízos valorativos que são emitidos, pois eles indicam o que efetivamente é valorizado pelos professores e o que a turma deve ser* (p. 120).

O que os/as professores/as demonstraram e valorizaram em seus alunos neste COC? Valorizaram o silêncio deles: *... tem que separar do grupo de conversadores; conversa muito*. Valorizam uma disciplina rigorosa: *melhorou depois que eu dei uma prensa nele*. Valorizam a nota: *...vamos ver a questão da nota, não precisa ficar justificando aluno por aluno; nota azul; zero em Sociologia; menina nota 10; vem se arrastando!* Valorizam o aluno ideal: *maravilhosa, divina, estupenda, ótima em tudo; foi a filha que eu pedi a Deus; a melhor aluna da sala*.

Em se tratando de aluno ideal, os/as professores/as tanto no COC como em conversas informais na sala dos/as professores/as e nos corredores, expressam o desejo de conviver com um aluno que possua as seguintes qualidades comportamentais que Lahire (1997), brilhantemente apresenta:

Um aluno autônomo, disciplinado, que fica em seu lugar e não se mexe muito na classe, calmo, tranquilo, atento, bonzinho, atencioso, educado, que participa ativamente e escuta o professor, tem vontade, (...) logo começa a trabalhar quando é solicitado, faz os exercícios escolares no tempo previsto, (...) não é distraído, não brinca durante as aulas, não é infantil, não é instável, (...) não se deixa levar pelos que ficam brincando, não conversa com os colegas, (...) é sério, aplicado, cuidadoso, (...) ordenado, não esquece o material, aprende as lições, faz os deveres em casa, não falta, não é medroso, ansioso, angustiado, não entra em pânico, (...) fica contente de ir à escola e mostra interesse pela atividade escolar (p. 56).

Percebo por intermédio da citação de Lahire e pelas observações feitas na escola, que os professores e professoras, vislumbram um modelo de aluno ideal, um perfil ideal de aluno. Quão grande é a decepção quando na realidade tais modelos não existem. O que existem são adolescentes cujas qualidades comportamentais e intelectuais são frutos das relações sociais em que vivem. Ora, desejar estas qualidades comportamentais e ideais, é ser extremamente rigoroso e cruel. Perrenoud (2000), complementa Lahire, ao dizer que *cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. A motivação ainda é tida, com demasiada freqüência, como uma preliminar, cuja força não depende do professor* (p. 68).

Comentemos alguns dos perfis ideais apresentados: o *se mexer muito na classe*, é próprio de um adolescente ativo e sadio. Um adolescente, dependendo do ritmo que o/a professor/a conduz a aula, não consegue ficar fixo no lugar que lhe foi destinado, apenas escutando o/a professor/a com toda a calma, tranquilidade e atenção.³¹

Exigir que o adolescente não seja *instável*, é muito complicado, pois a estabilidade é uma conquista própria dos adultos, e um adolescente por estar em pleno desenvolvimento físico, emocional é instável em suas mais variadas posturas, pois sua maturidade ainda está sendo construída. *Não conversar com os colegas* e manter-se sério, não pode ser próprio de um adolescente, que por natureza é extremamente repleto de energia, de vivacidade. Seria fantástico que nenhum ser humano passasse por situação de *medo, ansiedade e angústia*, mas no decorrer de nossa vida essas três dimensões são uma constante, e as crianças, adolescentes e jovens na escola passam por esses momentos, quando se vêem em situações de possíveis fracassos.

A própria escola e os/as professores/as, se contradizem ao idealizarem um aluno *não medroso, não ansioso e não angustiado*, pois ela mesma promove nos alunos, o medo, a ansiedade, a angústia e até o *pânico*, quando através de vários mecanismos e um deles é a avaliação da aprendizagem (pois não se avalia o ensino), salienta a segregação dos alunos, que culmina com o fracasso de muitos. E quem, em sã

³¹ O adulto na condição de aluno, suporta escutar determinado/a professor/a em determinado tipo de aula. Ele finge. Pelo seu auto domínio, ele suporta ouvir com uma falsa calma, uma falsa tranquilidade, uma falsa atenção. O adolescente não consegue fingir tanto assim, e acaba encontrando uma válvula de escape.

consciência, não tem medo, não se angustia, não entra em pânico, ao se ver à beira de fracassar?

O que também se clarifica no COC realizado pela escola, e no cotidiano dos/as professores/as, é o desejo de que o aluno também venha para a escola com algumas qualidades intelectuais tais como apresenta Lahire (1997), *culto, curioso, que consegue abstrair, (...) compreende o que lhe é dito, não precisa constantemente de explicações, (...) não tem problema de pronúncia, tem uma escrita legível, tem uma boa expressão oral e escrita, e gosta de ler* (p. 56).

Ora, a cultura universal precisa ser ensinada ao aluno, pela escola. Exigir um aluno totalmente culto, é querer demais. A cultura que ele possui é o resultado de seu envolvimento familiar e social, é a sua história de vida, e isso todo aluno possui, mas geralmente não é valorizado e utilizado pela escola.

A *curiosidade* também precisa ser desenvolvida no aluno pela escola. A curiosidade natural, ou a curiosidade ingênua, ele já possui, portanto cabe à escola e ao/a professor/a, elevar esta curiosidade, de ingênua para uma *curiosidade epistemológica* (Freire, 1996, p. 35). Se a curiosidade é inerente ao ser humano, mas precisa ser aperfeiçoada, o mesmo acontece com a capacidade de *abstração* que lhe é peculiar, mas que também necessita ser exercitada, e isto também é uma das funções da escola.

É natural o aluno necessitar sempre de *explicações* e o/a professor/a, não deve se furtar a isto, pois é o seu papel, faz parte do seu trabalho explicar quantas vezes for preciso, pois o aluno que constantemente pergunta é sinal de que aos poucos está construindo o seu conhecimento, que está exercendo a sua curiosidade.

Quanto ao aluno *gostar de ler*, isto também é um aprendizado que a escola deve fomentar, mas não de uma maneira cheia de regras e imposições.

Tendo esta compreensão e atuação da instituição escolar, se desfaz o mito do aluno ideal, deixa-se de exigir do aluno o que ele ainda não pode oferecer. O/A professor/a deixa de ser um/a simples ‘facilitador/a da aprendizagem’ (Carl Roger), para assumir o compromisso do ensino, em parceria com o aluno, não cobrando-lhe uma autonomia que se supõe que ele tenha, mas construindo com ele sua verdadeira autonomia, que não se resume em responder instruções programadas, objetivadas, mas uma autonomia que proporcione ao aluno o entendimento de que ele é também sujeito do seu destino, e que é capaz através da produção de seu conhecimento, de romper barreiras e superar processualmente o seus próprios limites.

A forma como a escola está ensinando, não está agradando aos alunos, e isto contribui, além de outros fatores, para os altos índices de indisciplina, de repetência e de evasão nas escolas brasileiras. A escola precisa fazer sentido para o aluno, ou seja, (...) *é preciso colocar a questão do significado antes da questão da competência* (Charlot, 1996, p.49), pois a criança, o adolescente e o jovem, só terão prazer em ir à escola, em estudar, em aprender determinadas coisas, se tudo isso fizer sentido, se tiver um significado, se tiver ao alcance da sua compreensão.

Enquanto a escola for um recinto para transmissão de saberes, ela não será um ambiente prazeroso e de significados para a criança, o adolescente e o jovem. Aprender exige movimento, descoberta, construção, e movimento, descoberta e construção, tem significado para a criança, para o adolescente e para o jovem, pois é nessa relação que se aprende, e toda relação de saber é sempre uma relação de sentido e portanto, é uma relação prazerosa.

A aprendizagem pela participação, pelo movimento, pela construção, pelo diálogo e *pelo descobrimento é o caminho seguro não só para a aquisição de conhecimento mas, sobretudo, para a estruturação e formação da personalidade* (Gutiérrez, 1988, p. 105).

3.8 Participar da avaliação, é participar de todo o processo ensino-aprendizagem:

A escola em sua teoria, conclama a seus alunos para que sejam ativos, que participem politicamente, diz que a cidadania se conquista com uma participação ativa no meio em que vivemos, que precisamos adquirir conhecimentos que nos dêem subsídios para que criticamente consigamos ser sujeitos de nossa própria história, mas nega ao aluno o direito de participação e decisão no ambiente escolar.

A escola fala de participação, coloca arbitrariamente a “participação” do aluno como critério de avaliação, mas não ensina o que é, nem como e nem quando participar. A participação do aluno se resume ao cumprimento de determinações, de deveres, de normas. Participar do planejamento, execução e avaliação de sua própria aprendizagem é a participação mais política e democrática, e portanto a mais relevante que o aluno pode realizar na ambiência escolar. *Ocorre, no entanto pelo fato de a participação implicar descentralizações, divisão de poder e desaparecimento de privilégios -, o surgimento de inevitavelmente forças contrárias a esse esforço participativo* (Caramurú, 1996, p. 113)

Que privilégio o/a professor/a perderia, que poder ele/a estaria dividindo com o aluno ao proporcionar sua participação ativa na discussão, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem? Como o/a professor/a pode ser em sua prática diária, uma força contrária aquilo que ele/a incentiva teoricamente em sala de aula? Vejamos algumas opiniões de alunos a respeito de como acontece a avaliação em suas escolas:

- *O termo avaliação em minha escola é bastante variado, isto é depende da estrutura de cada professor.*
- *A escola adota um esquema de avaliação, alguns professores adotam outro. O aluno fica desorientado sem saber como está sendo avaliado.*
- *A avaliação é uma palavra que às vezes deixa as pessoas com o cabelo em pé, com medo do que possa vir* (Gama, 1997, p. 14 -15).

As três opiniões citadas reforçam a idéia sobre a exclusão do aluno na participação do processo de planejamento, construção, desenvolvimento e decisão da

avaliação da aprendizagem, da sua própria aprendizagem. Se o direito à participação fosse respeitado, a avaliação seguiria outro caminho e não deixava o aluno “com o cabelo em pé”, “desnortado sem saber como está sendo avaliado”. Quando um aluno afirma que a avaliação em sua escola “depende da estrutura de cada professor”, entende-se que o/ professor/a faz uso de um autoritarismo exacerbado. Tal autoritarismo fica mais evidente quando um outro aluno diz que, mesmo a escola tendo um “esquema” de avaliação, “alguns professores adotam outro”. Isso é puro exercício do poder e da dominação, mesmo que inconscientemente.

Considerando que a participação é uma necessidade universal da pessoa humana, Caramuru (1999), nos diz que:

a deformação da participação se inicia quando o homem aprende a dominar e a ser dominado. Quem domina não quer abrir mão de seu domínio. Já o dominado, ou se acomoda ou (...), quer se libertar para se tornar por sua vez, também dominador (p. 114).

Esta afirmação vem reforçar a questão levantada anteriormente sobre o medo (talvez inconsciente) que o/a professor/a tem em aceitar a participação do aluno no que se refere à avaliação e a todo o processo ensino-aprendizagem, pois ao adquirir o hábito da participação nos planejamentos e decisões, o aluno vai desenvolvendo criticamente a sua consciência e por conseguinte, as oportunidades de aquisição de poder irão surgindo e, quem adquire poder, poderá tornar-se dominador ou ameaçar o poder dominante, visto que, segundo Demo (1999), ... *a participação que dá certo, traz problemas. Pois este é o seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém (p.2)*. Assim sendo, a sala de aula enquanto território de exercício do poder do/a professor/a neste caso, estaria ameaçada, ficaria inviável para ele/a. Olhando por este prisma, é compreensível (embora não admissível) que o aluno mesmo exigindo à sua maneira um certo padrão de avaliação para que todos/as os/as professores/as conheçam e sigam este padrão, sem prejuízo para os alunos no momento de suas avaliações, não seja ouvido e continue apenas fazendo parte passivamente, do que tomando parte ativamente (Bordenave 1994) do processo avaliativo e do processo ensino-aprendizagem como um todo, do planejamento à avaliação dos resultados.

Os alunos de uma forma geral, não estão nem reclamando o direito de participação, pois já assimilaram enquanto subordinados, os valores da ideologia que norteiam as instituições de ensino. O que reclamam, é que no mínimo os/as professores/as avaliem mediante um padrão que seja compreensível para eles. Está evidente que

... a não explicitação de um padrão de exigência, oculta os critérios valorativos utilizados. Em consequência, os alunos, além de desnorteados, acabam ficando a mercê de seus professores e de seus padrões individuais e pessoais de exigências. A avaliação é neste caso, realizada de cima para baixo, sobre o aluno, com toda força da autoridade avaliatória de que se investe o professor, quase sempre usada autoritariamente (Gama, 1997, p. 16).

Podemos pois afirmar que esta é uma prática, ou melhor, uma postura, herdada da concepção humanista tradicional. Nesta visão tradicional, afirma Saviani (1991), *dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento* (p. 25). Sendo assim a única participação que compete ao aluno, é fazer, pois ele é visto como um ser imaturo, um recipiente vazio e conseqüentemente incapaz de planejar o que fazer e como fazer, tarefa esta reservada ao/à professor/a, completo/a, acabado/a e detentor/a do conhecimento.

Neste sentido, a quem interessa a avaliação? A avaliação passa a ser apenas um apoio, ou um termômetro do sucesso ou fracasso do planejamento feito pelo/a professor/a e portanto passa a ser exclusivamente do interesse do/a professor/a, da direção da escola e das Secretarias de Educação. O/A professor/a mediante os resultados da avaliação, presta conta à direção da escola, que por sua vez presta conta à Secretaria de Educação. A avaliação torna-se uma função burocrática que envolve o êxito ou não do planejamento, dos conteúdos, dos procedimentos de ensino, dos materiais didáticos. Ora, *se a relação do avaliador é com uma audiência externa, o avaliado já é colocado necessariamente como elemento não participante, portanto, de mero uso* (Lima, 1996, p. 97).

Transformar esta prática avaliativa excludente, só será possível quando o/a professor/a mudar o rumo do seu olhar e perceber que o homem social que a escola tanto teoriza, nunca existirá totalmente sem a participação. O que a escola e o/a professor/a estão construindo na prática, é o homem marginalizado, excluído, não participante. Uma avaliação de caráter participativo é um importante passo para a construção do conhecimento e para a formação consciente da cidadania. Entende-se aqui cidadão, enquanto um indivíduo capaz *de partilhar a sociedade, suprindo suas necessidades vitais, culturais, sociais e políticas, contribuindo para a construção de uma nova ordem social* (Setúbal, 2000, p. 16).

Ora, essa dimensão de cidadania apontada por Setúbal só será alcançada a partir do momento em que a escola oferecer possibilidades reais de participação efetiva do aluno em tudo o que diz respeito à sua formação, ou seja, que o aluno participe do planejamento à avaliação dos resultados do seu processo de formação. Isto será um processo lento, doloroso e conflitante, pois esta postura ainda não faz parte da cultura pedagógica do nosso sistema escolar. Passar da cultura de domesticação pela não participação, para uma cultura da libertação que requer a participação e consequentemente proporcionar sujeitos críticos justamente por serem participativos, precisa ser a luta de professores/as e escola que se querem democráticos/as.

Enquanto o discurso sobre a avaliação é de caráter horizontal, sua prática assume um caráter vertical pois todas as decisões tomadas nesta esfera, são de cima para baixo, são decisões tomadas sem a participação do aluno. Contra esta postura contraditória entre o discurso e a prática no processo de avaliação da aprendizagem, Freire (1996) nos alerta que: *o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo* (p. 71).

Seria, gratificante atender ao pedido de Paulo Freire, pois assim como Ele e Souza (1997), acredito que:

A participação do aluno na avaliação é a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado capaz de solidariamente construir seu

destino. É a possibilidade de formar sujeitos com autonomia, o que é sem dúvida uma forma de promoção do ser humano, o que é essencialmente o significado da educação (p. 150).

Isto significa que, bloquear os caminhos que podem levar o aluno a uma possível exclusão escolar e social, é possível por meio de uma tomada de consciência que resulta na mudança de atitudes e de postura frente ao nosso fazer pedagógico no cotidiano de nossa escola e de nossa sala de aula.

No capítulo que segue, relaciono o que acontece na sala de aula em termos de relação professor/a-aluno e, o que a Sociedade Complexa exige de nós enquanto atores sociais.

4 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE COMPLEXA

... nos sistemas complexos, os atores, são atores, enquanto possuem recursos para decidir autonomamente qual o sentido da sua ação (Melucci, 1997, p. 24).

4.1 A sala de aula e a importância do/a professor/a no contexto da sociedade complexa:

No interior do processo educacional formal de âmbito escolar, sempre me fascinou e me inquietou o que acontece no espaço do pequeno-grande mundo da sala de aula³². Como se dá o conhecimento neste espaço? Quem ensina quem? Quem aprende com quem? Como acontece a relação professor-aluno nesse espaço? E a relação aluno-aluno? É relevante para o desenvolvimento pessoal e social o que acontece nesse espaço? Afinal, crianças, adolescentes e jovens passam de quatro horas a quatro horas e meia, diariamente, no ambiente da instituição escolar, especificamente, no espaço da sala de aula.

³² Não reduzo a sala de aula à quatro paredes apenas, mas a qualquer ambiente, *qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor/a-alunos (seja a sala em si, a quadra, a oficina, o laboratório, o ateliê, etc.)*. Celso VASCONCELLOS, *Construção do conhecimento em sala de aula*, p. 12.

Por que eu chamo a sala de aula de pequeno-grande mundo? Pequeno, devido às dimensões métricas. As medidas de uma sala de aula, variam muito, dependendo do ambiente sócio-econômico em que a escola se situa. Já estive em sala de aula de 3 metros de largura, por 4 de comprimento e em outra de 6 de largura por 15 de comprimento, ambas repletas de alunos. Grande, porque o conhecimento acumulado pelas gerações, está contido nela, esperando para ser apreendido, aprendido e reconstruído, e onde também, novos conhecimentos poderão ser construídos. A produção cultural e intelectual da humanidade, está ali, na sala de aula, infelizmente, ainda, em conteúdos fragmentados pela tradicional divisão em disciplinas compartimentadas. A pequena sala de aula assume a dimensão do mundo, torna-se planetária.

Pelo fato da sociedade contemporânea, ter se tornado uma sociedade planetária, globalizada, nos deparamos com uma aceleração no ritmo de produção de conhecimento, talvez, devido ao super avanço de tecnologias de ponta, que fazem com que a informação e o conhecimento produzido, transitem tão velozmente entre nós que rapidamente, tornam-se obsoletos, ou seja, mal chegaram, já outras informações e outros conhecimentos despontam.

Neste sentido, a instituição escolar nesta sociedade de dimensões globalizadas, de dimensões planetárias, além de se preocupar em proporcionar condições para que o aluno construa conhecimento, precisa preocupar-se ainda em ensiná-lo a **aprender a aprender**, visto que, para estar à altura das exigências desta sociedade complexa, se faz necessário saber postar-se frente a situações provocadoras e assim, ser capaz de encontrar as soluções para tais situações. Nisto, consiste o aprender a aprender.

Assim sendo, por que uma reflexão a partir da sala de aula? Se partirmos do entendimento de que *uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta* (Vinha, 1998, p.9), veremos o espaço da sala de aula como *um meio propício para a vivência de diversas relações de colaboração e cooperação* (Vinha, 1998, p. 6) e, portanto, um espaço impreterivelmente vinculado à realidade social e existencial dos sujeitos nela envolvidos, ou seja, a sala de aula, *é o principal quadro coletivo de vida das crianças e dos adolescentes, (...). Portanto, é lá que eles se divertem, contam*

histórias, representam mil jogos relacionais de sua idade, fazem e desfazem bandos, criam e superam conflitos (Perrenoud, 1999, p. 134).

As exigências da sociedade complexa, principalmente no que se refere à rapidez na evolução dos conhecimentos e das informações, não suportam mais uma sala de aula estruturada a partir de uma rígida relação hierárquica entre o sujeito que ensina e o que aprende (professor/a-aluno). Caso essa visão de sala de aula venha a permanecer, a tendência será cada vez mais o seu isolamento do contexto social, o que resultará em um processo ensino-aprendizagem, desvinculado do real, bem aquém da realidade existencial dos sujeitos envolvidos neste processo. É fundamental reafirmar o espaço da sala de aula como

o espaço por excelência, para desenvolver no aluno o sentido de 'pertencimento' à sociedade humana e compreender-se como cidadão do mundo. Ele deverá ser capaz de ver o mundo como sua casa e de cuidar dele como de sua morada. Ele deve ser capaz de ter comportamento e habilidades democráticas em três vertentes: competência comunicativa, competência para escolher seus representantes, respeitá-los e substituí-los, caso necessário, e competência para tomar decisões- prepará-las de forma participada e tomá-las respeitando as regras do jogo democrático e o bem-estar dos homens. E, finalmente, ele deve ser capaz de ser solidário com todos os homens e, aprender a amar, com grandeza, tudo que é verdadeiramente humano (Pinto, 1998, p. 27).

A sala de aula, precisa tornar-se um espaço pedagógico voltado ao prazer da construção do conhecimento a exemplo de Aristóteles que prazerosamente ao caminhar, ensinava seus alunos e com eles discutia sobre temas de interesse da juventude: a vida, o Estado, a cidadania, a ética. O mesmo acontecia com Sócrates, que sob as árvores dialogava com seus alunos. A sala de aula (que não se resume a quatro paredes), tornava-se então com estes dois filósofos, um espaço para caminhar, para viajar prazerosamente e significativamente pelas sendas do conhecimento. Neste sentido, a sala de aula precisa ser para o aluno, um espaço de sedução, precisa, como nos diz Soares (1998), ... *provocar no aluno o desejo do fazer, do pensar, do criar e do transformar* (p. 32).

A sala de aula na sociedade complexa, para não ser um espaço amorfo, sem vida e, portanto, sem significado para o aluno, tem que romper com o dogmatismo e com a

certeza de que existem certezas, pois, na sociedade complexa, a incerteza é a única certeza que se tem e neste sentido, a sala de aula precisa ser um espaço afetivo, de relações, que valoriza a dúvida e a pergunta como algumas das condições para a construção do conhecimento.

A sala de aula, é por excelência o espaço educativo, mas ela, de acordo com Corrêa (1998), só educa

... quando tem algo a dizer acerca do cotidiano vivido pelos alunos fora da escola. Assim, o aprendizado de geografia não ignorará os rios e montanhas onde tocam os pés e os olhares dos alunos. A ecologia não será, então, um tema abstrato, mas algo que lhe diz respeito, pelo qual são responsáveis. Quando se falar de democracia na Grécia ou dos totalitários do século XX, falar-se-á e será permitido, incentivado mesmo, a falar da vida política de sua cidade e de seu Estado. Em todas essas ocasiões os alunos serão convidados a se exercitarem na invenção da liberdade e na tarefa do estabelecimento da justiça entre os diferentes e os mais necessitados. O jornal e a televisão presentes em suas casas encontrarão aí eco, interrogando o ensino e a aprendizagem curriculares (p. 37).

Pensando por uma perspectiva participativa, e portanto, dialógica, a sala de aula poderá consolidar-se efetivamente como um espaço de encontro entre sujeitos que aprendem enquanto ensinam e que ensinam enquanto aprendem, através da apropriação de conhecimentos outorgados pela humanidade e da construção de novos conhecimentos através das experiências socializadas e do convívio com as diferenças e com os diferentes. Nesta perspectiva, se faz necessário entender e concretizar o trabalho de sala de aula como *... um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade* (Vasconcellos, 2000, p. 12).

- Qual o papel do/a professor/a neste contexto? Ensinar? Como ensinar?

- Qual o papel do aluno neste contexto? Aprender? Como aprender?

De fato, o aluno precisa aprender, e o/a professor/a, é fundamental na realização do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a importância do/a professor/a no processo ensino-aprendizagem, Lima (2000), nos diz que segundo Wallon, somente através da ação conjunta do professor/a e aluno, é que se poderá dominar o conhecimento historicamente acumulado, visto que a

criança (aluno) por si só, espontaneamente, não poderá construir o conhecimento formal, pois tal tipo de conhecimento exige *um percurso que só poderá ser feito com a intervenção dos indivíduos mais experimentados (...). Dentre estes indivíduos mais experimentados inclui-se, (...), o professor* (p. 67-68), e portanto, nos diz a autora: *cabem a ele tarefas específicas, no sentido de construir no educando uma relação de curiosidade e indagação com o saber bem como criar e / ou consolidar as formas de atividade que levam a construção do conhecimento* (p. 68). Como vimos, o/a professor/a é fundamental, não apenas para ensinar conteúdos, pois há outras formas muito mais prazerosas do aluno inteirar-se dos conteúdos culturais e intelectuais disponíveis na sociedade. Arroyo (2000), nos diz que:

se vemos o professor apenas como um competente reservatório e transmissor de competências, conteúdos e informações, poderemos estar ameaçados. Os recursos tecnológicos poderão cumprir esse papel com maior qualidade. Os mecanismos de concentração e transmissão de informações estão fugindo a nosso controle, nos superam em eficiência. Somente uma visão educativa formadora do nosso papel nos torna insubstituível (p. 167-168).

Demo (2000), reforça por sua vez o pensamento de Arroyo, nos dizendo que

a 'geração digital' quer aprender, sobretudo aprender a aprender, não ser instruída. Informação ela tem de sobra à mão. Precisa de orientação para elaborar, para formular, para propor. O papel do professor continua essencial, mais do que nunca. Porém, sua função é educativa, não instrucionista (p. 25).

E continua o autor:

insistir nas metodologias tradicionais é o caminho certo para apressar o desconforto do professor e mesmo a sua substituição (...). Sua função é (...), sustentar a aprendizagem complexa, crítica e criativa do aluno, tendo este como centro de referência (p. 36).

Vasconcellos (2000), também compactua do pensamento dos autores acima no que se refere ao papel do/a professor/a, dizendo que:

o específico do educador, (...), não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de

despertar o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento (p. 61).

O/a professor/a, é fundamental, no que se refere à sua capacidade de proporcionar uma relação vital entre os conteúdos ensinados e a vida cotidiana do aluno, para que este, segundo Charlot (2000), possa construir-se enquanto homem, principalmente entender-se enquanto único e firmar-se como membro de uma comunidade, dividindo com ela seus valores e nela permanecendo. Segundo Arroyo (2000), *as novas tecnologias poderão transmitir conhecimento, competências, informações com maior rapidez e eficiência do que o professor, (...), mas não os significados interpessoais e dos conteúdos culturais* (p. 168). Portanto, o/a professor/a, é fundamental quando faz do processo ensino-aprendizagem, *...um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros* (Charlot, 2000, p.53).

Ora, à primeira vista, parece que os papéis estão bem definidos, e que portanto, só basta executar, aluno e professor/a, cada um o papel que lhe compete na sociedade. Não é bem assim, pois fazer do processo ensino-aprendizagem, um processo prazeroso e repleto de sentido para o aluno, a fim de que possa ser construído o conhecimento, não é tarefa fácil.

Não é tarefa fácil pois, para conceber e praticar o processo ensino- aprendizagem desta maneira, se faz necessário o domínio de habilidades que estejam à altura das exigências da sociedade contemporânea. Por que tudo isso? Porque a escola, não é uma ilha, isolada do contexto social, ela, os/as professores/as e os alunos, estão situados em um ambiente histórico e portanto, precisam corresponder às exigências decorrentes deste ambiente histórico. A sociedade contemporânea, é o ambiente histórico a qual pertencemos, sofremos as conseqüências deste pertencimento, porém, simultaneamente, influenciamos, deixamos nossas marcas neste ambiente. Mas em que sociedade vivemos? Qual o modelo de sociedade na qual estamos inseridos?

O sociólogo e psicólogo clínico italiano, Alberto Melucci, um dos maiores intelectuais da Europa, na área das ciências sociais, afirma que a sociedade em que vivemos, é com certeza, muito diversificada em relação à sociedade moderna, que podia ser compreendida linearmente.

Segundo ele, não sabemos ainda conceituar a atual sociedade, e desse modo, para aceitarmos a diversidade que a caracteriza, a adjetivamos como: *pós- industrial, capitalista tardia, sociedade pós-moderna, sociedade de informação, sociedade complexa, etc* (Melucci, 1997, p.18). Nenhum desses adjetivos, diz ele, consegue expressar significativamente o teor da sociedade contemporânea, ou seja, estamos em um constante *impasse teórico*, na tentativa de conceituarmos a sociedade contemporânea. Por que esse impasse teórico? Melucci (1996) afirma, que vivemos nesse impasse teórico, porque ainda a sociedade é interpretada sob o prisma de dois paradigmas: o paradigma da sociedade capitalista e o paradigma da sociedade industrial, paradigmas estes que *não são mais úteis para a interpretação das mudanças que testemunhamos mas que não somos capazes de compreender a partir desses modelos* (p. 199). Sociedade Complexa, é o termo mais utilizado por Melucci para definir a contemporaneidade.

Melucci, em uma conferência realizada em 19 de Março de 1996, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), apresenta três (3) processos sociais fundamentais que caracterizam a complexidade. Esses três processos, ele denomina de: *diferenciação, variabilidade e excedência cultural*.

É a partir desses três (3) processos sociais que caracterizam o sistema social complexo, que situo minha reflexão a respeito do pequeno grande-mundo da sala de aula e da relação professor/a-aluno na construção de um conhecimento, que torne o aluno, capaz de compreender, de viver e de interferir conscientemente nos rumos desta sociedade complexa.

4.2 As características da complexidade e o processo ensino-aprendizagem:

Melucci (1997), diz que *no processo de diferenciação*, os campos de ação da vida, das experiências e das relações tanto individuais como sociais, se multiplicam de acordo com uma variedade de regras, de lógicas e de linguagens que são características específicas de cada um desses campos de ação, ou *âmbito*, como ele denomina. São essas, as características de um sistema diferenciado, e justamente por possuir tais características,

não é possível, num sistema diferenciado, transferir modelos de ação que valem de um âmbito para outro âmbito, ou seja, não é possível uma transferência automática do modelo de ação. Cada vez que entramos num novo âmbito, num campo diverso do sistema, devemos adotar, assumir um modelo de ação, de regras, de linguagem que são próprias deste sistema (p. 21).

Durante as atividades de pesquisa (observações, questionários, entrevistas, conversas informais) estive frente a frente com posturas extremamente fixas e rígidas de professores/as, na realização do processo ensino- aprendizagem. Professores/as que ainda não perceberam que estamos vivendo e atuando em um sistema diferenciado e não mais em um sistema simples, cujo subsistemas funcionariam de modo semelhante. Professores/as que usam os mesmos modelos de ação, para as mais diversificadas situações, que usam os mesmos modelos, regras e linguagens, para lidar com personalidades e culturas diferentes, em tempo e espaço diferentes. Professores/as que insistem em ensinar as mesmas coisas, do mesmo jeito, para pessoas totalmente diferentes. Professores/as que esperam e exigem as mesmas respostas de pessoas que são, que pensam e que agem de maneira diferenciada uma das outras. Professores/as que repetem os mesmos modelos de ação, durante as quatro horas e meia que estão em sala de aula, diariamente, e falam de *cátedra* que seus alunos são desinteressados, apáticos, irresponsáveis, indisciplinados, que não gostam da escola e que não aprendem devido a essas “qualidades” que possuem.

Por que é impossível, transferir modelos de ação de um campo de ação para outro? Melucci (1997), responde a esta questão, quando apresenta a segunda

característica da complexidade: *a variabilidade dos sistemas*, ou seja, as mudanças freqüentes e velozes que caracterizam um sistema complexo. Ele nos diz que,

na passagem de um tempo para outro, nos encontramos na impossibilidade de transferir o modelo de ação, que vale para um tempo mas não vale para outro, por que o sistema também se modificou. Está aqui, a dificuldade de transferir de um tempo a outro o mesmo modelo de ação. Há a necessidade de modificar continuamente no tempo o modelo de ação, para que possa adequar-se ao sistema que está se modificando (p. 21).

Quero evidenciar nesta reflexão, que os professores e professoras, precisam ser homens e mulheres de seu tempo. Ora, se o sistema, por ser complexo, está sempre se modificando, não conseguiremos fazer do processo ensino-aprendizagem, um processo prazeroso e significativo, utilizando regras, linguagens e modelos de ação de um tempo que já ficou para trás e em um espaço, que também já não é o mesmo. Na escola pesquisada, o trabalho de campo mostrou que os professores e professoras, não estão alertas em suas práticas pedagógicas, para o que Melucci chama de *diferenciação de espaço e diferenciação dos tempos*, ao contrário, não se preocupam em modificar suas práticas, adotando, criando e assumindo novos modelos de ação, próprias do sistema em que vivem (com ressalvas para a professora de Biologia).

Quero crer que as conseqüências destas posturas e ações desconectadas das exigências da sociedade complexa, se refletem na terceira característica da complexidade, apontada por Melucci (1997): *a excedência cultural*. Esta característica é definida por ele como,

o alargamento das possibilidades de ação, que ultrapassam amplamente a capacidade efetiva de ação dos sujeitos, isto é, um sistema é complexo porque põe à disposição dos atores, uma quantidade de possibilidades, um potencial de ações possíveis, que é sempre mais amplo do que a capacidade efetiva de ação dos mesmos (p.22).

Ora, fazemos parte de um sistema, onde as possibilidades a nós oferecidas, ultrapassam nossa capacidade efetiva de ação, e pensando de maneira um tanto pessimista, para não dizer realista, por estar vivendo e percebendo em meu ambiente de pesquisa, (que não difere muito da realidade brasileira), a maneira pela qual os

professores e professoras entendem e realizam o processo ensino-aprendizagem, a tendência é que a escola diminua ainda mais a capacidade de ação dos alunos enquanto atores sociais. Por que faço essa reflexão um tanto pessimista?

Faço esta reflexão, por perceber através da vivência e pela pesquisa realizada, que as práticas pedagógicas que acontecem em sala de aula, em plena *sociedade planetária*, são práticas sem sentido e que não estão contribuindo para a produção de um saber significativo. O que é um saber significativo? Entendo por saberes significativos, aqueles saberes que possibilitem os alunos, enquanto atores sociais, tornarem-se cidadãos partícipes da vida pública, saberes que conduzam a um avanço e qualificação da democracia, entendida enquanto valor fundamental e irrefutável da contemporaneidade, enfim, saberes que para o aluno, tenham *relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs* (Charlot, 2000, p. 56), saberes que correspondem ao seu desejo de saber, ou seja, um, saber significativo acontece, quando, saberes acumulados que foram e estão sendo produzidos pelas sociedades, e que estão nos conteúdos escolares, estão relacionados às experiências vividas e vivenciadas pelo aluno, em seu cotidiano.

Vasconcellos (2000), nos fala que para um conhecimento ser significativo, é preciso *que corresponda às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionado com suas representações mentais prévias; busca do que é relevante* (p. 34). E diz ainda: *o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade* (p. 34).

Caine e Caine³³ (1991), citados por Demo (2000), ao discutirem sobre a capacidade do cérebro em ‘fazer conexões’(conexionismo), dizem que *a necessidade mais importante dos aprendizes é por significatividade ...* (p. 34). Assim sendo, nos deparamos com dois tipos de conhecimento: o conhecimento superficial e o conhecimento significativo. Segundo os autores,

³³ CAINE, R. N. ; CAINE, G. Making connections: teaching and the human brain. Alexandria, Virgínia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), 1991.

o primeiro envolve memorização de fatos e procedimentos e é o que a educação tradicionalmente produz (...). Porém o conhecimento significativo, é decisivo para se ter sucesso no século XXI. O cérebro está desenhado como detector de padrões. Nossa função como educadores é de prover os estudantes com as espécies de experiências que os capacitam a perceber os padrões que conectam (p. 34).

Esta postura do/a professor/a (apresentada pelos autores citados) frente ao processo ensino aprendizagem, conduz o aluno à autonomia.

Melucci (1997), ao tratar da sociedade complexa, afirma que tal modelo de sociedade só funciona se os seus membros ou atores forem *suficientemente autônomos* e portanto, providos de recursos *de educação, conhecimento e informação*, recursos estes que *permitem a esses sujeitos tanto individuais quanto sujeitos coletivos, de agirem como sujeitos autônomos, como sujeitos capazes autonomamente de produzir, receber e trocar informações* (p. 24-25).

Transportando este dizer de Melucci para a educação escolar, e especialmente para a relação professor/a-aluno, ensino-aprendizagem, percebemos pelo discurso pedagógico que é neste sujeito autônomo que a escola e o/a professor/a desejam transformar o seu aluno, mas a relação cotidiana que o/a professor/a mantém com o aluno na sala de aula, nega este desejo, ou seja, a prática nega o discurso. Isto foi verificado na escola pesquisada. Por isso, quero supor que todas as atitudes do aluno que o conduz apenas a um saber transferido ou a um não aprendido, e a um distanciamento dos objetivos traçados pela escola e que, na maioria das vezes o leva ao fracasso escolar, são conseqüências de uma prática não intencional que nega a intencionalidade do discurso. Mesmo a escola e o/a professor/a desejando um aluno autônomo, negam esta autonomia que se propõem a oferecer ao aluno, quando através de um poderoso e autoritário monólogo³⁴ em sala de aula, retiram do aluno a possibilidade do diálogo, da comunicação, causando-lhe na maioria das vezes uma apatia às disciplinas e aos seus conteúdos, o que pode conduzi-lo a um não aprendido.

³⁴ Neste sentido, o termo monólogo é atribuído a aulas que são apenas e tão somente expositivas, onde o/a professor/a fala e o aluno escuta. Freire caracteriza essas aulas expositivas como sendo ... *aulas verticais, em que o professor ou a professora, autoritariamente, faz o impossível, do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, transfere o conhecimento*. Paulo FREIRE, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 119.

Morin (1997), ilustra este pensamento ao relatar o que uma cansativa aula lhe causou: *apesar de ser apaixonado pelas idéias a filosofia não me atrai. Isto se deve talvez, ao discurso enfadonho do professor de nossa turma, enquanto Ferdinand Alquié, na turma ao lado, suscitava vocações filosóficas* (p. 23). Podemos supor portanto que o professor da “turma ao lado”, utilizava-se de estratégias e metodologias que tornavam suas aulas mais prazerosas, dinâmicas e com maiores e melhores condições de proporcionar aprendizagem aos seus alunos, a ponto de suscitar “vocações filosóficas”. Será que eu poderia substituir estratégias e metodologias envolventes, que suponho que este professor usava, pela participação efetiva do aluno na elaboração dessas estratégias e metodologias em conjunto com o/a professor/a? Neste sentido, os alunos não estariam apenas mobilizados devido a fatores externos, devido a estratégias atraentes criados pelo/a professor/a, mas este aprendizado significativo e prazeroso neste caso, dever-se-ia a outro motivo – aos alunos serem os co-responsáveis pelo que os mobilizou – à sua participação.

Os quatro (4) exemplos de práticas anti-pedagógicas, citados no capítulo três dessa dissertação³⁵, refletem de modo geral o que acontece no pequeno-grande mundo da sala de aula, nas escolas do município de Sinop. Os alunos não estão sendo devidamente instrumentalizados para a construção do conhecimento e para atuar na vida social, ou seja, o processo ensino-aprendizagem não está sendo desafiante, nem provocativo, o que contribui para que eles coloquem a escola em um plano secundário, ou até mesmo terciário, numa escala hierárquica. Isto está estampado nas falas dos alunos:

- *... alguns professores chegam na sala, passa matéria e exercícios todas as aulas. Eles não trazem nada para explicar de um jeito diferente, só vomitam a matéria pra cima da gente* (Leocardia Zavodine, 1ºA);
- *alguns deles ficam somente na mesmice da sala de aula sem querer fazer uso de aula prática* (Daniel, 1ºA);
- *tem alguns professores que não explicam direito, não fazem aulas diferentes e não dão aulas para tentarmos fazer os exercícios, já passam direto no quadro* (Emily Nunes, 1ºA);
- *as aulas podiam ser mais criativas* (Leocardia Zavodine, 1ºA).

³⁵ Ver páginas 84, 85, 86.

- *as aulas são muito na apostila* (Guilherme C, 1ºB).

Nestas falas vimos que não é oportunizado ao aluno, escolher e decidir, no espaço e no tempo que lhe é devido, sobre coisas que lhe competem na trajetória de sua aprendizagem. Não se produz conhecimento, o que se está fazendo é uma pura e má transmissão, má transferência de saberes acumulados. Como já disse, esta maneira de conduzir o processo ensino-aprendizagem, não instrumentaliza o aluno para atuar conscientemente e autonomamente, na vida social, pois de acordo com Melucci (1997),

a vida social apresenta-se sempre mais como um produto de relações, de ações, de decisões, antes que como um dado. Porque somos continuamente chamados a produzir, através de nossas escolhas e decisões, as relações e o campo de nossa própria ação social (p.23).

4.3 - Um novo perfil de sociedade, uma nova postura do/a professor/a:

A escola na sociedade contemporânea, necessita capacitar, instrumentalizar o aluno para que ele consiga construir conhecimento, viver, e viver bem, na *permanente condição de incerteza*, que é *a condição permanente dos atores num sistema complexo* (Melucci, 1996, p. 22). É a incerteza, fruto do resultado dos três (3) processos que caracterizam a complexidade, que nos obriga continuamente a fazermos escolhas e a tomarmos decisões, ou seja, a participar. Melucci (1997) diz que, incertezas, escolhas e decisões, estão permanentemente relacionadas. Diz ainda que,

cada nova decisão cria uma nova incerteza, exatamente porque modifica o próprio campo existente e precedente. Introduzimos a decisão para reduzir a incerteza, mas introduzindo uma decisão na nossa ação, criamos um novo campo, um novo produtor de incertezas (p. 23).

Neste sentido Caine e Caine (1991), citados por Demo (2000), dizem que em pleno século XXI,

o que nos parece agora ser necessário não são indivíduos treinados para ocupações hierárquicas e mecânicas, mas indivíduos que podem governar a si mesmos. Os trabalhadores exitosos do futuro terão de ser capazes de resolver problemas, tomar decisões, negociar adequadamente e pensar, habituarem-se a ter cabeça aberta, flexibilidade e empreendimento. Terão de saber lidar com a incerteza, a complexidade, a cidade global, a explosão da informação, as outras tecnologias e muitas culturas diferentes – e, mesmo assim, manter um conjunto de valores que alimente um nível adequado de estabilidade individual, integridade e harmonia social. Não será bastante para as pessoas terem adquirido estoque de fatos não-transferíveis. Elas deverão ter compreendido e internalizado suficientemente conteúdos como matemática, economia e história para fazê-los disponíveis espontânea e apropriadamente e em muitos contextos diferentes (p. 35).

Capacitar os alunos, através de uma aprendizagem flexível, crítica e criativa *de modo que eles vejam a si mesmos como centros independentes capazes de conhecimento, tomada de decisões, emoções, força de vontade, etc* (Melucci, 1996, p. 209), é uma das tarefas primordiais e indispensáveis da escola contemporânea. Mas, como capacitar os alunos a tal ponto, se as práticas pedagógicas exercidas pelo/a professor/a, são práticas autoritárias, ainda centralizadas nele/a próprio/a, como se fosse o/a detentor/a do conhecimento, o/a dono/a da verdade absoluta? Como obter êxito, se no lugar de produzir conhecimento com os alunos, o/a professor/a se limita a repassar conteúdos de forma desconexa da vida e dos anseios do aluno enquanto cidadão? Como exercer uma prática pedagógica condizente com as exigências da sociedade complexa?

Acredito que uma das alternativas capaz de produzir um novo sentido à prática pedagógica do/a professor/a, pode e deve ser a sua mudança de postura em sala de aula, pois o/o professor/a precisa se conscientizar de que ele/a não pode mais continuar a reproduzir um padrão, a reproduzir um determinado saber apenas. O/A professor/a precisa urgentemente pensar e modificar a sua prática, pois *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (Freire, 1996, p. 43-44), e para isso, é preciso também submeter sua teoria a uma profunda e constante crítica epistemológica, porque a partir do momento que se leva a crítica epistemológica às últimas conseqüências, aí é possível aparecer uma postura política, um compromisso político, e é de professores/as comprometidos/as politicamente que a educação e que a escola necessitam, visto que *... a prática educativa é também uma prática política* (Freire, 1996, p. 7). Mas que tipo de comprometimento político se faz necessário? Se

faz necessário um compromisso político que valorize e que desperte o educando para a vida, que promova sua liberdade, sua autonomia, seu direito a fala, seu direito à plena participação por meio de uma relação dialógica entre educando e educador/a. Um compromisso político, que respeite a leitura de mundo que o aluno já possui ao chegar à escola. Um compromisso político que processualmente transforme a curiosidade ingênua do aluno em uma curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Um compromisso político de construir o conhecimento com o aluno e não para ele. Um compromisso político, que em sala de aula, incite o aluno, *afim de que ele com os materiais que ofereço produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim* (Freire, 1996, p. 133-134).

No que se refere ao respeito para com a leitura de mundo que o aluno possui ao chegar à escola, Perrenoud (2000), ao tratar sobre as *dez novas competências para ensinar*, nos chama à atenção para várias competências específicas que devem ser trabalhadas em formação contínua, e uma delas é o trabalho a partir das representações dos alunos.

Segundo o autor, é impossível para o/a professor/a, livrar-se com facilidade das *concepções prévias* que os alunos possuem, visto que tais concepções, são elas que lhes proporcionam as explicações sobre o mundo e que independentemente do esforço do/a professor/a em demonstrar o contrário, essas concepções vão se reconstituindo.

Se as representações (que satisfazem o sujeito/aluno, provisoriamente), não forem respeitadas, diz o autor, o ensino proporcionado pela escola entra em conflito direto com as concepções dos alunos. Portanto, é fundamental que o/a professor/a em sala de aula, tenha como ponto de partida as representações (concepções de mundo) que possuem os alunos, obviamente, sem se fechar nelas e, passo a passo (sem pressa, respeitando o tempo dos alunos), criar condições de desestabilizá-los o necessário para que através dessa desestabilização, novos elementos sejam incorporados às representações que já pré existem no sistema cognitivo dos alunos, a fim de que, possa ocorrer uma reestruturação na forma de compreender o mundo.

Se faz necessário, porém, que o/a professor/a proporcione metodologicamente um espaço de discussão por meio do diálogo com os alunos e entre os alunos no intuito de aproximar suas concepções, dos conhecimentos científicos que lhes serão proporcionados. Portanto, através de uma metodologia e postura participativas, *em um trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros* (Perrenoud, 2000, p. 31-32), construindo-se dessa forma, o conhecimento.

Freire (1996), também nos fala que caso haja uma resistência por parte do/a professor/a, em respeitar a ‘leitura de mundo’ que o aluno possui ao chegar à escola, leitura essa que é condicionada pela *cultura de classe* a que pertence e que também se expressa em uma linguagem de classe, a experiência de conhecimento do aluno estará seriamente prejudicada, o que dificultará a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos a que a escola e o/a professor/a se propõem. Portanto, nos diz o autor:

respeitar a leitura de mundo do educando, (...), é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral e da humana de modo específico, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (p. 138-139).

Esta postura político-pedagógica do/a professor/a faz com que o aluno haja e problematize o seu agir, problematize a sua ação, pois só assim ele aprenderá de fato. Dentro dessa ótica, todo o aprendizado passa a ser entendido, como fruto de uma construção do próprio aprendiz, o que não acontece na pedagogia tradicional, onde o/a professor/a acredita que o conhecimento se dá apenas pela transmissão. Alguém que conhece (professor/a) transmite, transfere seu conhecimento para alguém que não conhece (aluno). Embasado nesta pedagogia, Becker (1994) diz que *o professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular ou nas gavetas de sua disciplina* (p. 90).

Neste modelo tradicional de pedagogia, o/a professor/a, que representa o meio social, é quem determina o aluno que é considerado uma folha em branco sempre que se depara com um novo conteúdo a ser aprendido. Este modelo pedagógico, cerceia a fala do aluno, a sua criatividade e a sua curiosidade, colocando-o em uma situação de acriticidade e passividade frente a situações simples ou extremas na sala de aula, na escola e na sociedade como um todo, pois, neste modelo pedagógico, nos diz Becker (1994), *tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente o que o professor deu* (p. 90).

Esta submissão explícita do aluno, frente ao/à professor/a e à escola, proporcionada pelo modelo pedagógico tradicional, é inculcada no aluno, desde o seu ingresso na educação infantil (pré-escola e creche), e uma forma muito alegre, dinâmica e convincente de propagar esta ideologia do silêncio e da imobilidade do aluno, e que passa despercebido por pais, mães, professores e professoras, é através das músicas infantis como a que segue.

*Todo mundo chegou, nessa linda escolinha
 Todo mundo sentou, na sua cadeirinha
 Os bracinhos estão bem cruzados
 O meu corpo está bem retinho
 A boquinha bem fechadinha
 Bem aberto estão meus olhinhos* (Coro infantil, s/d, faixa 6).

Em substituição a toda esta “cultura de silêncio” e de imobilidade na qual o aluno está submetido desde os seus primeiros dias de escola, por não poder participar ativamente da construção de sua própria aprendizagem, proponho uma prática pedagógica, alicerçada em uma pedagogia da construção, reflexo de uma visão e de uma postura construtivistas, onde o/a professor/a enquanto ensina, aprende e o aluno enquanto aprende, ensina, tendo o diálogo como ponte entre ambos. *Nesta relação ninguém se considera totalmente sábio ou totalmente ignorante, embora se admita a existência de níveis diferentes de conhecimento, de graus diversos de apreensão da realidade* (Becker, 1997, p. 82). Neste sentido, Freire (1999) nos ensina que ... *ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe* (p.

131), ou seja o ensino deve partir das concepções de mundo (Freire), das representações prévias (Perrenoud) que os alunos possuem.

Agindo assim, entendo que é pela interação que o sujeito conhece o resultado de sua ação no mundo, ação essa que é endógena, ou seja, que brota das inquietações internas do sujeito. A ação brota do endógeno, mas se concretiza na história e na sociedade pois é aí que o sujeito age. O conhecimento portanto, é obra da ação, o que significa que *o sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangente, melhor o sujeito estará conhecendo* (Vasconcellos, 2000, p. 46). Neste sentido, em sala de aula, o saber se dá de uma forma dialogal e participativa, que por sua vez não é um saber adquirido, é um saber construído e por isso é amplo, é um saber de longo alcance e duradouro³⁶.

A relação dialógica entre professor/a-aluno, e a ação que se espera de ambos na construção de saberes significativos que extrapolem os limites da sala de aula e da escola, acredito que se concretizará, quando os alunos estiverem envolvidos conscientemente num processo de participação, que é uma condição para se viver num sistema complexo, ao mesmo tempo que para existir, o sistema complexo necessita de atores sociais participativos.

Ação-participação, relacionam-se circularmente, ou seja, a ação está contida na participação, que por sua vez, pressupõe a ação. Melucci (1990), nos ajuda a compreender esta inter-relação entre ação e participação ao afirmar que, *a ação tende a criar ocasiões de participação, exprime, isto é, o sentimento de ser parte de uma comunidade cívica. Através da ação se torna visível o próprio pertencimento e a própria responsabilidade em contribuir com os fins últimos* (p. 90). Por outro lado, diz Melucci, a participação é *a condição para a ação criativa* (p. 109).

³⁶ O termo duradouro é utilizado aqui, como *algo que se incorpora no sujeito como visão de mundo, que passa a fazer parte dele, porque significativo e bem aprendido (no momento certo, da forma adequada), de tal forma que, em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade*. Celso VASCONCELLOS, *Construção do conhecimento em sala de aula*, p. 34.

Ação criativa, é o que deve acontecer no processo ensino-aprendizagem, ou melhor, o processo ensino-aprendizagem em si, deve ser uma ação criativa, e dessa forma, será possível produzir conhecimento. Ao produzirem conhecimento, os alunos, enquanto atores sociais, tomam consciência sobre a ação que exercem, visto que, pelo fato de produzirem conhecimento, são capazes de serem auto-reflexivos, analíticos e comunicativos (Melucci, 1990).

Proporcionar condições concretas de participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, é dar a ele *a possibilidade de ocupar um espaço de autonomia nas relações sociais*, o que vem transformar-se *numa condição para a ação, para a iniciativa, para a mudança* (Melucci, 1990, p. 74).

A escola não existe por si só, ela não está isolada, faz parte de um contexto e de um ambiente histórico. A escola de que falo, faz parte de um sistema complexo, e portanto, precisa corresponder³⁷ às exigências deste sistema. Neste sentido, *a aprendizagem cooperativa, as habilidades de comunicação e a aprendizagem de como viver em sociedade complexa com pessoas de necessidades e emoções similares e conflitantes, deveriam receber tanta atenção como o desenvolvimento cognitivo* (Caine e Caine, 1991, apud Demo, 2000, p. 37). Para que isto venha a acontecer de fato, é preciso pois, a mudança dos velhos paradigmas (pedagogia tradicional), para novos paradigmas (pedagogia progressista). Eu, particularmente, acredito que práticas participativas conscientes em sala de aula, levarão à superação de uma mera transferência de saberes acumulados, e, como conseqüência, teremos um reflexo positivo na sociedade, no que se refere às atitudes e posturas do aluno (cidadão), frente aos desafios da sociedade complexa, ou seja,

com essa prática de participação – assumida como um objetivo educacional-, a escola estará desenvolvendo uma atitude e uma capacidade indispensável ao crescimento pessoal e social, contribuindo para que a comunidade educativa venha a ser mais efetiva ao transferir para novos contextos uma competência desenvolvida no ambiente escolar (Caramurú, 1996, p. 121).

³⁷ Corresponder às exigências do sistema, não é no sentido de reproduzir o sistema, mas de conhecer suas exigências e nelas interferir criticamente.

Para que a participação do aluno enquanto sujeito da construção de sua história, aconteça de fato no ambiente escolar, e que o resultado desta sua participação se transfira “para novos contextos” do meio social onde ele vive, é preciso que nós professores e professoras, conscientes dessa necessidade, possamos, como nos propõe Arroyo (2000),

... intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo (p. 34-35).

Esta intervenção tornar-se á possível por meio de uma tomada de consciência que resulta na mudança de atitudes e de postura, frente ao nosso fazer pedagógico no cotidiano de nossa escola e de nossa sala de aula.

Fazer do espaço pedagógico, *... um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, escrito e reescrito* (Freire, 1996, p. 109), é uma questão de compromisso, consigo, com o aluno e com o ato de educar.

No capítulo que segue, faço uma apresentação seguida de reflexão sobre o que de fato desenvolvi com meus alunos no período de 1995 a 1997. Como deixei claro no primeiro capítulo, minha preocupação era fazer com que os alunos tivessem uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, participação essa, como condição fundamental para a construção do conhecimento.

5 PARTICIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA, UMA PRÁTICA SUGERIDA

... aprender é uma aventura criadora, (...) é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 77).

No primeiro capítulo, comentei sobre minhas inquietações em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvia cotidianamente em sala de aula. Essas inquietações, me fizeram modificar a direção de meu olhar, que estava centrado no entendimento de que apenas o/a professora/a era sujeito da educação, e esta visão conduzia todo o meu fazer pedagógico e me transformava em um exemplar de professor autoritário.

Através de um superficial contato com as experiências educacionais da Escola Plural, em Belo Horizonte/MG, e, por meio também de muitas leituras, passo a substituir a tradicional relação professor-aluno, por uma relação mais abrangente e mais eficaz: **professor-aluno-professor-aluno-aluno**, ou seja, professor/a e aluno, ambos construtores de conhecimento.

À medida que ia fazendo as leituras e refletindo sobre minha prática, fui também arquitetando simultaneamente e mentalmente, um projeto de ação que logo foi colocado em prática. Os meus objetivos com esta nova postura assumida eram: proporcionar um

ensino de qualidade, acabar com a reprovação sem desqualificar a qualidade do ensino e fazer com que as aulas e a escola passassem a fazer sentido para os alunos, tornando-se um ambiente prazeroso e propício a uma aprendizagem e um ensino conscientes e criativos. Passei a ter consciência de que esses objetivos só se concretizariam se os alunos fossem co-participantes em tudo o que se relacionasse com o processo ensino-aprendizagem, ou seja, que participassem ativamente do planejamento à avaliação dos resultados.

Esta nova proposta que começou a ser concretizada em Fevereiro de 1995, foi chamada de **Auto-Avaliação-Participativa**³⁸, e o cerne da proposta, consistia na elaboração em conjunto com os alunos, dos critérios que iriam conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo em sala de aula, ou seja, a elaboração dos critérios, a sua aplicação e avaliação eram decisões de alunos e professor.

Como trabalhava com sete turmas, da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, todos os alunos se reuniram durante uma semana comigo, e juntos discutimos e elaboramos critérios comuns, independentes da série e do grau em que estavam, ou seja, os critérios eram os mesmos para todos, pois todos teriam condições de cumpri-los, bastando apenas adequá-los às exigências e limitações do grau de estudo em que cada aluno se encontrava.

5.1 Critérios para o estudo dos conteúdos:

Como os conteúdos já eram definidos sem a participação dos alunos, pois a escola utilizava método apostilado (e continua a utilizar), cada turma em conjunto comigo decidia como esses conteúdos deveriam ser trabalhados. Eis algumas decisões de acordo com o grau de complexidade do conteúdo:

³⁸ Auto-Avaliação-Participativa, porque além de cada aluno, desenvolver o hábito de auto avaliar-se, os colegas e o professor (no caso eu), participavam ativamente de sua auto-avaliação. Como esta participação acontecia, veremos mais à frente.

Conteúdo complexo

- 1º - O professor faz uma exposição prévia do tema, abordando apenas aspectos gerais, para situar os alunos no desenvolvimento do assunto.
- 2º - Um grupo de alunos se encarrega de trazer informações complementares.
- 3º - Outro grupo elabora textos sobre o tema e os apresentam em forma de notícias de tele-jornal (confeccionam uma TV de papelão).
- 4º - O professor faz um fechamento do tema, utilizando informações adquiridas ou produzidas pelos grupos.
- 5º - Espaço aberto para esclarecimento de dúvidas que ainda restaram sobre o tema. Todos aplaudem no final em sinal de valorização aos trabalhos apresentados.

A importância do/a professor/a, estar atento/a à complexidade de determinados conteúdos e trabalhá-los com a ajuda de vários pequenos grupos, é fundamental, pois segundo Zabala (1998), *quanto mais complexo for o conteúdo a ser aprendido e mais jovens forem os alunos, mais dificuldades teremos para atender à diversidade numa estrutura de grande grupo* (p. 121).

Mesmo os conteúdos que eram julgados por mim e pelos alunos, como de fácil compreensão, eram também trabalhados em pequenos grupos.

Conteúdo de fácil compreensão

- 1º - Um grupo elabora e apresenta uma peça teatral sobre o tema.
- 2º - Outro grupo faz uma síntese das idéias principais e as ilustra com desenhos ou colagens de figuras em uma cartolina e expõe aos demais.
- 3º - Todos discutem a apresentação da peça, focalizando os pontos importantes que cada um conseguiu localizar, o mesmo acontecendo em relação ao grupo que trabalhou com textos e desenhos ou colagens.
- 4º - O professor se for o caso, situa outros aspectos do tema que porventura tenham passado despercebidos ou pouco comentados. Todos aplaudem em sinal de valorização aos trabalhos apresentados.

Esses foram, apenas dois exemplos das inúmeras possibilidades que se tem de apresentar um conteúdo com a participação efetiva de todos os alunos. Eles se sentem responsáveis por aquilo que apresentam, mas é preciso impulsioná-los a essa

responsabilidade, e a responsabilidade aparece quando o/a professor/a não decide sozinho/a o que e como fazer, mas acredita na capacidade e na criatividade própria da criança e do adolescente.

Lembro-me de dois alunos da 5ª série, que escolheram o desenho para exporem o tema *O Descobrimento do Brasil*, por não conseguirem (segundo eles) apresentar este tema de outra forma, pois diziam que não saberiam falar para tanta gente e, que iriam ficar nervosos e esqueceriam o que deveriam falar. Já que resolveram apresentar o tema através de desenhos, sugeri a eles que não fizessem apenas um desenho, mas que no processo de leitura que obviamente iriam fazer do texto, à medida que fossem compreendendo, expressassem essa compreensão através de um desenho para cada compreensão. O resultado foi espetacular, pois o texto era de seis (6) páginas e eles chegaram com um enorme rolo de papel contendo uns vinte (20) desenhos e sem nada escrito, a não ser o tema da apresentação. Colaram este papel na parede e explicaram desenho por desenho e nesta explicação a turma e eu fomos contemplados com uma belíssima história sobre o descobrimento do Brasil, através da seqüência dos seus desenhos. Deduzo com isso, que ensinar não se limita a uma única forma de ensinar, e aprender não se limita a uma única forma de aprender. Mais do que aprender escutando, os alunos aprendem quando vivenciam o aprender, aprendem enquanto ensinam o que estão aprendendo. Neste sentido, Freire (1999), nos diz que *enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam* (p. 112).

5.2 A avaliação e o espaço ocupado pelas provas dentro de uma ótica participativa:

Nesta visão participativa do aluno no processo ensino-aprendizagem, o processo de avaliação acontece a todo momento, dentro da sala de aula, fora da sala de aula mas nas dependências da escola e fora das dependências da escola, desde que os alunos

estejam exercendo atividades ligadas à escola. O processo de avaliação a partir dessa nova ótica, objetiva avaliar a aprendizagem em si e avaliar também as atitudes e posturas dos alunos, atitudes e posturas estas que conduzem a um aprendizado significativo. Uma das preocupações fundamentais a partir desta nova visão, é que a escola não proporcione apenas um aprendizado de conteúdos e teorias, mas paralelamente, um aprendizado do que significa conviver com os outros e quais as condições necessárias para que esta convivência social se efetive e contribua para a aprendizagem intelectual. Os critérios de avaliação da aprendizagem elaborados pelos alunos e professor, contemplam aspectos importantes e básicos da convivência social.

As atitudes, posturas, enfim, a forma de convivência com os demais colegas, professores/as, funcionários, na sala de aula e na escola como um todo, passa a ser também conteúdos de aprendizagem, embora não estejam explícitos como os demais conteúdos. Para um melhor entendimento destas atitudes enquanto conteúdos de aprendizagem, me apoio em Zabala (1998) que apresenta três tipos de conteúdos que são definidos a partir das seguintes expressões: *saber*, *saber fazer* e *ser*. O *saber* pertence aos conteúdos conceituais, o *saber fazer* aos procedimentais e o *ser*, aos conteúdos atitudinais.

De uma forma geral, nos diz o autor, a maneira como esses conteúdos são distribuídos no processo ensino-aprendizagem, é muito desigual, pois os conteúdos conceituais se destacam e se sobressaem em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais, visto que, tradicionalmente, *acima de tudo é preciso 'saber' (...) um pouco 'saber fazer' e (...) não é muito necessário 'ser'* (p. 31).

Ora, numa postura participativa que tem como objetivo a construção do conhecimento a partir de relações interativas na sala de aula, refletindo na totalidade da escola, a convivência solidária com os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é fundamental para a conquista desse objetivo. Assim sendo, nos diz Zabala (1998),

o papel e o sentido que pode ter o valor solidariedade, ou o respeito às minorias, não se aprende com o conhecimento do que cada uma destas idéias representa. As atividades de ensino necessárias tem que abarcar, junto com os campos cognitivos, os afetivos e condutuais,

dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não depende só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor (p. 83).

Por acreditar que o **ser**, numa relação pedagógica participativa, é tão ou mais importante que o saber ou o saber fazer, empenho-me em valorizar as atitudes, a forma de relacionamento e de conduta sociais como conteúdos atitudinais, e portanto, passíveis de serem avaliados por todos os envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem. Esse processo de participação ativa dos alunos, nos diz Zabala (1998), deve permitir que os mesmos,

se sintam protagonistas de suas aprendizagens e agentes na formulação das propostas de convivência e trabalho, mediante a promoção da aceitação e da internalização das concepções e avaliações das atitudes a serem promovidas, participando no controle do processo e dos resultados (p. 84).

Antes de falar sobre o espaço reservado para as provas nesta nova postura que assumi na construção de meu trabalho pedagógico, quero chamar a atenção para o status que é atribuído a avaliação pelos pais, professores e alunos. Em treze (13) anos exercendo o magistério, percebi, por meio de leituras e também pela experiência nas escolas em que trabalhei, e na atual escola pesquisada, que toda a organização do ensino-aprendizagem gira em torno do processo de avaliação da aprendizagem, ou melhor ... *a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames* (Luckesi, 1998, p. 18), pois os/as professores/as ensinam objetivando que os alunos obtenham sucesso na avaliação. Suas atenções diz Luckesi (1998) estão ... *centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra* (p. 18). Sendo assim, os alunos estudam para aprender o suficiente³⁹ para realizarem uma avaliação com sucesso. Outro fato que não pode passar despercebido é que a maioria dos pais na escola pesquisada, e de uma forma geral, reduzem a educação dos filhos a boas notas nas avaliações, sendo extremamente exigentes neste sentido com os filhos, o que fica claro quando observamos as reuniões de pais e mestres onde,

³⁹ O suficiente, varia de aluno para aluno, dependendo do seu grau de inteligência e das exigências impostas pela família. Para uns, precisa ser A ou 10, para outros o suficiente precisa ser no mínimo a média que a escola exige.

os professores vão à reunião para entregar os boletins aos pais e conversar com eles sobre as crianças que estão com 'problemas'. Tais problemas, na maior parte das vezes se referem às baixas notas de aproveitamento. Os pais, cujos filhos apresentam notas significativas, não sentem necessidade de conversar com os professores de seus filhos (...), os pais se satisfazem com as notas boas, que por sua vez, estão articuladas com as provas, nas quais estão centrados professores e alunos (Luckesi, 1998, p. 19-20).

Aos poucos fui compreendendo, que da maneira como é feita, a avaliação não é vista na prática como importante e necessário auxílio ao processo ensino-aprendizagem, mas ela tornou-se o próprio objetivo do ensino-aprendizagem. Porém, fui observando que todo esse respaldo, toda essa reverência à avaliação enquanto fim em si mesma, não é um processo consciente por parte dos/as professores/as, dos alunos e dos pais, ou seja, teoricamente não é isso o que pensam nem o que querem, mas no exercício da prática educativa é isso que acontece, é isso o que fazem. A avaliação tornou-se o centro e o processo educacional gira em torno dela.

Por exemplo: os estudantes do Ensino Médio, da escola pesquisada, que se preparam para o vestibular em um curso propedêutico, possuem como referenciais, o vestibular e boas notas que lhes dê acesso a um curso superior; ou seja; estudam para passarem no vestibular. Por quê? Por que foram e continuam sendo orientados tanto em casa como na escola, para simplesmente obterem sucesso no vestibular, o que lhes garantirão a entrada em uma universidade. Exemplifico esta afirmação com a fala de três estudantes desta escola:

- Eu acho que a maioria dos conteúdos só serve para passar no vestibular (Guilherme, 1ºB).

Concordando com o colega, sobre a utilidade dos conteúdos somente para fins de vestibular, uma aluna diz:

- Na minha opinião, a maioria das matérias e dos conteúdos não são aproveitados mais tarde (Daiane Cichelero, 1ºA).

Para esta outra aluna, o estudo,

- ... é muito monótono, mas nós como jovens queremos nos dar bem e precisamos estudar para (...) nos darmos bem em uma faculdade (Débora Carneiro Ribeiro, 1ºA).

O que temos aqui, expresso nestas falas? Temos uma visão de adolescentes, que estão inseridos numa concepção de ensino voltado para a seleção de alunos rumo ao vestibular. Uma concepção de ensino que se alicerça na competitividade e não na solidariedade e cooperação, deixando portanto, pouco ou nenhum espaço para a participação efetiva dos mesmos no processo de sua aprendizagem.

A função social do ensino, diz Zabala (1998), não se resume na seleção dos rotulados de mais aptos com caminho certo para a universidade, pois, há outras dimensões da personalidade que carecem ser vislumbradas. Neste sentido, nos diz o autor:

quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, (...), os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (p. 197).

Apesar de todos esses contratemplos, a avaliação não é o mal do processo ensino-aprendizagem, ela faz bem e é extremamente necessária. Todos esses dissabores pelos quais passam, professores/as, alunos e pais e principalmente os alunos⁴⁰, são causados não pela avaliação, mas por um instrumento menor que ela, que é erroneamente chamado de avaliação, apesar de estar apenas a seu serviço. Este instrumento bem menor que a avaliação, mas que se confunde com ela é a prova ou exame. Faço essa diferenciação para deixar claro que entendo avaliação enquanto distinta de prova e exame.

Fui percebendo nos momentos de angústia com a minha prática nas escolas em que trabalhava, e na escola pesquisada, que esse fetichismo para com as provas, reduz todo o processo ensino-aprendizagem, não a construção mas a resultados, resultados estes que se apresentam ora favoráveis ou desfavoráveis aos alunos em sua trajetória

⁴⁰ Pois são eles que sofrem o dilema da reprovação, são eles que são excluídos, impedidos de seguirem em frente.

escolar. Quando o resultado é desfavorável, ou seja, o aluno não consegue nem o mínimo necessário estabelecido pela instituição escolar, não lhe é dada a devida atenção pelos/as professores/as, no que se refere a uma possibilidade de reconstrução a partir do erro detectado, para que de fato possa haver aprendizagem. Esse acúmulo de erros sem uma profunda reflexão sobre os mesmos, origina também, acúmulo de notas baixas que somadas a aspectos comportamentais desfavoráveis ao aluno, levam-no à reprovação e muitas vezes à evasão escolar. Aí, a meu ver, está caracterizado o princípio da exclusão, gerada no ambiente escolar, através do uso autoritário da prova, como único instrumento ou pelo menos o instrumento decisivo na avaliação da aprendizagem do aluno.

Não é este o sentido e o valor que passo a atribuir à prova nesta nova ótica. A prova não foi abolida, simplesmente não ocupa mais um lugar de honra e de destaque no processo ensino-aprendizagem. A prova em suas mais variadas formas de se apresentar continua sendo utilizada, mas não como um fim em si mesma e como ponto de chegada do processo educativo, mas apenas como um instrumento importante de verificação de uma dimensão da aprendizagem e do conhecimento.

A prova aqui, passa a ser entendida pelos alunos e por mim, enquanto um referencial que contribui na avaliação do grau de assimilação e retenção dos conteúdos, que são elementos que complementam e que de uma certa forma funcionam como indicadores de que houve aquisição e ou produção de conhecimentos. Os conceitos ou notas que derivam do resultado da prova, não são vistos como definitivos e classificatórios e portanto, não decidem sobre o futuro escolar do aluno. Tais conceitos ou notas, independentes de serem altos ou baixos, não são registrados no diário de classe do professor, como tradicionalmente se faz até o momento, e sim, são anotados em uma ficha do professor (da qual o aluno tem livre acesso), para que sempre que seja necessário, verificar os avanços ou retrocessos obtidos pelo aluno nesta modalidade que está sendo avaliada e se for o caso, montarem juntos estratégias propícias para melhorar os pontos falhos detectados, tanto na aprendizagem do aluno como no ensino ministrado pelo professor.

5.3 Critérios para a auto-avaliação-participativa e para obtenção da média escolar:

Visto que a prova deixou de ser o mais importante e o único instrumento capaz de contribuir com a avaliação do processo ensino-aprendizagem, foi elaborado com os alunos, critérios que possibilitassem uma avaliação mais efetiva de todo esse processo de relações que acontece na sala de aula. São eles:

a) Rendimento da aprendizagem

- assimilação e retenção dos conteúdos.

b) Postura em sala de aula

- não conversar paralelamente durante as exposições do/a professor/a ou dos colegas.
- não vagar pela sala em momentos que exijam concentração nos estudos.
- não se utilizar de atitudes agressivas que prejudiquem os colegas.
- ouvir com atenção e respeito os argumentos dos colegas.

c) Participação em sala de aula

- fazer questionamentos.
- sugerir e apresentar informações complementares.
- esclarecer as dúvidas com os colegas ou com o/a professor/a.
- realizar as atividades que forem decididas.
- defender suas idéias sempre que achar necessário e colocá-las para discussão em grupo.

d) Esforço pessoal para aprender

- resumos e resoluções dos exercícios da apostila ou livro.
- estudar em casa os conteúdos do dia vistos em sala.
- solicitar a ajuda dos pais (se for possível) sempre que necessário.

e) Participação nos grupos de trabalho

- desenvolver bem a parte do trabalho que lhe compete.
- Inteirar-se da parte dos demais colegas.
- reunir-se com o grupo sempre que necessário.

f) Atividades extra-sala

- ler revistas, jornais e livros sobre o tema estudado.

- Ficar atento aos noticiários.
- Utilizar-se das bibliotecas existentes na cidade ou na própria casa ou ainda da biblioteca do professor (minha) que está à disposição.

g) Relacionamento com os colegas

- respeito para com o colega.
- não colocá-lo em situação vexatória.
- valorizar tudo o que o colega produz.
- ajudá-lo quando necessário, em dificuldades escolares.

h) Relacionamento com o/a professor/a

- respeito para com o/a professor/a.
- ajudar o professor a melhorar as aulas, sugerindo e apontando falhas.

i) Pontualidade e assiduidade nas aulas

- chegar no tempo determinado.
- não faltar sem motivo sério.
- esperar o/a professor/a na sala de aula.

j) Entregar os trabalhos nas datas estabelecidas.

k) Ter responsabilidade para com o patrimônio da escola.

l) Conservar a limpeza da sala de aula e da escola como um todo.

Estes critérios elaborados em conjunto, por mim e por meus alunos, procuram contribuir com uma avaliação que abarque os três tipos de conteúdos apresentados por Zabala (1998): os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais⁴¹. Em cada critério colocado, se nota a presença de pelo menos um dos tipos de conteúdos apresentados pelo autor, dando preferência em ordem crescente, aos conteúdos atitudinais e procedimentais, visto que, segundo o autor,

... se os conteúdos de carácter procedimental e atitudinal que se trabalham são avaliados (...) e, portanto, se tem consciência de que também são conteúdos que devem se 'ensinar' enquanto são utilizados, poderemos dizer que se pretende que os meninos e meninas 'saibam' os temas, 'saibam fazer' diálogos e debates e 'sejam' participativos e respeitosos (p. 61).

⁴¹ Esta consciência, eu, particularmente não possuía, pois no período da elaboração e execução destes critérios (1995-1997), não tinha conhecimento deste autor e nem desta obra que apesar de ser escrita em 1995, só foi traduzida para o português em 1998.

A avaliação de cada aluno tendo esses critérios como parâmetros, passa então a acontecer com a participação de todos na seguinte ordem:

1º) Cada aluno individualmente expõe aos demais os seus avanços ou não em relação ao cumprimento dos critérios que por todos foram construídos. Apresenta os pontos onde mais avançou e porque houve esse avanço e que condições favoreceram a esse avanço. Apresenta também as dificuldades que encontrou, apontando os obstáculos que o impediram de obter um total aproveitamento em todos os critérios. Apresenta ainda os resultados em notas, obtidas nas provas ou em outros trabalhos que tinham essa finalidade, e se alguns desses resultados não foram suficientes para alcançar o mínimo necessário (média mínima exigida pela escola), falar sobre as providências que foram tomadas por ele e pelo professor para que as dificuldades encontradas fossem superadas, ou seja, que tipo de atividade foi sugerida e concretizada para recuperar aquele aprendizado. Após esta auto-avaliação, o aluno oralmente atribui a si uma nota de 1 a 10, justificando o porquê desta nota.

Pergunto: como os alunos chegaram a esta prática da auto-avaliação? Simplesmente, se auto-avaliando, assumindo processualmente o hábito e a responsabilidade que esta postura acarreta. Meu papel enquanto professor, foi sempre o de estar alertando-os para a seriedade deste momento que precisava ser cotidianamente construído. De 1995, a 1997, este processo de auto-avaliação foi doloroso e conflitante, e, nem sempre se conseguia os objetivos desejados, porém, com o exercício constante, habitual desta prática, os alunos foram assumindo a seriedade e incorporando a importância desta atividade que é própria de uma relação pedagógica alicerçada na participação, na democracia, no diálogo, e na solidariedade. Sempre parti (mesmo temeroso e inseguro no início), do princípio de que, nós professores e professoras,

também devemos aprender a confiar nas possibilidades dos alunos para auto-avaliar seu processo. O melhor caminho para fazê-lo é ajudar os alunos a alcançar os critérios que lhes permitam se auto-avaliar, combinando e estabelecendo o papel que esta atividade tem na aprendizagem e nas decisões de avaliação que tomam. A auto-avaliação não pode ser um episódio nem um engano; também é um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço e, portanto, é algo que convém planejar e levar a sério (Zabala, 1998, p. 220).

2º) Como a auto-avaliação é participativa, todos os alunos participam da avaliação do colega (com liberdade para as omissões). Os alunos argumentam sobre as justificativas apresentadas tanto para o sucesso ou não nas provas ou trabalhos, como para o êxito ou não no cumprimento de todos os critérios. Fazem comparações entre a postura do colega de um bimestre ao outro, salientando os aspectos onde perceberam que o colega evoluiu ou não. Opinam sobre o que o colega poderia ter feito para evitar ou promover determinada situação, e ainda comentam se perceberam por parte do colega, esforço e vontade de melhorar em algum aspecto que ficou pendente em bimestres anteriores. Enfim os alunos elogiam, exaltam as virtudes do colega, criticam algumas atitudes do mesmo se for o caso, reforçam muitas vezes as justificativas do colega dando exemplos de como ele se esforçou e cresceu, tanto na aprendizagem como na convivência. Os alunos não atribuem nota ou conceito ao colega⁴².

Zabala (1998), reforça posturas como essa, dizendo que:

... uma organização deste tipo oferece uma grande quantidade de oportunidades para que os meninos e meninas assumam cada vez mais responsabilidades para com os outros, aprendam a se comprometer, a avaliar seu trabalho e o dos demais, a oferecer ajudas ... É aqui também que há relação com a função de convivência, já que dá chance para que se estabeleçam vínculos afetivos, de ajuda, de companheirismo e de aceitação dos outros e de suas diferenças (p. 124).

3º) O terceiro momento, é o momento em que o professor se manifesta a respeito de tudo o que ouviu do aluno que se auto-avaliou, e a respeito dos comentários feitos pelos colegas de sala. O professor utiliza-se também das anotações que fez durante as atividades escolares e que estão contidas na ficha individual que ele usa cotidianamente para acompanhar a caminhada educacional de seus alunos. Essa ficha contém anotações sobre o desenvolvimento intelectual do aluno, os obstáculos que ele encontrou no decorrer de sua aprendizagem, as notas que ele obteve nas provas ou outras atividades que tinham essa finalidade, com os respectivos apontamentos sobre as dificuldades

⁴² No início da auto-avaliação-participativa os alunos atribuíam nota ao colega, mas a experiência foi mostrando que esta prática tornava-se inviável visto que este momento, transformava-se num leilão de notas onde todos, ao atribuírem notas diferentes queriam justificá-la constringendo muitas vezes o colega que estava sendo avaliado, dando a entender que a nota atribuída era o fator mais importante em todo o processo de formação.

detectadas nestas atividades bem como o que foi feito pelo professor e aluno para a superação das dificuldades apresentadas, e ainda, anotações que mostram o esforço ou não do aluno em superar tais dificuldades. Está registrado também o número de vezes que o professor se reuniu com o aluno (caso tenha sido necessário), e o que foi conversado e decidido nesta reunião. Munido de todas estas informações, o professor faz suas observações avaliativas sobre o aluno. No que se refere ao uso de anotações por parte do/a professor/a, Zabala (1998), nos fala que:

... é imprescindível elaborar alguns registros completos que ajudem a entender o que está acontecendo a cada menino e menina, que incluam observações suficientes, com todos os dados que permitam conhecer em profundidade a complexidade dos processos que cada aluno realiza (p. 213).

Como há ainda na cultura escolar brasileira, uma necessidade burocrática de converter a vida escolar do aluno em notas ou conceitos, o professor ao final de suas observações avaliativas, atribui a sua nota ou conceito ao aluno.

Para se chegar à média do bimestre que será entregue à secretaria da escola, o processo ocorre da seguinte forma:

1º) São somadas todas as notas obtidas pelo aluno nas provas que ele realizou, levando em consideração os trabalhos complementares que ele fez para reforçar alguma aprendizagem mal sucedida, o que conseqüentemente aumentou sua nota, eliminando a nota baixa anterior⁴³. A soma de todas essas notas, é dividida pela quantidade de provas e tira-se daí a primeira nota.

2º) A nota da auto-avaliação do aluno permanece como segunda nota, justamente por passar a acreditar na capacidade que o aluno possui de auto avaliar-se, desde que tenha fundamentos para exercer esta prática. Esta nova proposta viabiliza estes fundamentos. Acredito, assim como Freire (1996), que (...) *quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda* (p. 132).

⁴³ O objetivo é que o aluno ao rever os pontos em que não foi bem em determinada prova, reforce e recupere seu aprendizado e não a nota. A substituição da nota anterior pela nota maior é puramente uma consequência.

Nós professores e professoras, sempre nos achamos no direito de ter o que dizer e geralmente dizemos de forma autoritária e opressora, e principalmente avaliamos a aprendizagem de nossos alunos, de forma autoritária e opressora. Por isso, através desta proposta emancipatória de relacionamento entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, entendo que, *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 auto-avaliação-participativa, há momentos de silêncio, e há alunos silenciosos, mas nunca há alunos silenciados.

3º) Como vimos acima, a terceira nota é atribuída ao aluno pelo professor. Ela é consequência de todas as observações e anotações feitas durante as aulas ou outras atividades escolares. É também consequência da auto-avaliação do aluno, de seus argumentos, suas justificativas e de suas atitudes diante de determinadas situações que surgem envolvendo sua aprendizagem e sua convivência com e na escola como um todo. É ainda consequência das intervenções dos colegas, nos relatos e observações dos mesmos sobre o aluno avaliado, ou seja, o professor não inventa uma nota, ela surge das interações feitas entre os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem. O professor apenas converte isto em notas ou conceitos para atender a uma exigência burocrática institucionalizada. Essas três notas são somadas e divididas por três e o resultado é a média que pretende traduzir o grau de aproveitamento do aluno.

5.4 Por uma prática pedagógica relacional, participativa, dialógica e democrática:

Através desta experiência de prática pedagógica participativa que vivenciei com meus alunos no cotidiano da sala de aula, fui aos poucos percebendo que a maneira pela qual o/a professor/a avalia seus alunos, é consequência de sua visão pedagógica. Se sua postura em sala de aula é individualista e autoritária, sua metodologia de trabalho assim o é, bem como a sua forma de avaliar. Neste sentido, a avaliação não deve ser vista

como a causa do fracasso escolar, visto que, a avaliação da forma como é realizada, provém de uma relação de pseudo autoridade e de poder que se estabelece do/a professor/a sobre o aluno. Esta é uma das características do modelo pedagógico tradicional.

Neste modelo pedagógico do qual participei por muito tempo até dar ouvido às minhas inquietações, fui percebendo à medida que transformava a minha prática pedagógica, de individual para participativa, que o saber que acontece neste tradicional modelo pedagógico centrado exclusivamente no/a professor/a é um saber adquirido verticalmente por transmissão. Quem o transmite é o/a professor/a e geralmente esta transmissão é uma síntese de saberes acumulados, que são na sala de aula repassados aos alunos. Fui observando também na escola pesquisada, que a pressa em repassar esses saberes devido ao tempo delimitado pelo calendário escolar e também pela obrigatoriedade de trabalhar todos os conteúdos de uma forma seqüencialmente rígida, torna na maioria das vezes a aquisição desses saberes, extremamente dolorosa para o aluno, justamente porque ele não é participante na construção desses saberes. São saberes que lhes são impostos de cima para baixo.

Este aprendizado doloroso se exemplifica nas falas dos alunos entrevistados:

- *Tem aulas que não tem jeito. Não dá para ser participativo. A gente não consegue prestar atenção (...) porque tem professor que não sabe dar aula, uma aula gostosa, então...!* (Tatila, 1ºA).
- *Tem professor que chega aqui, pega a apostila, lê de cabo a rabo. Isso é enjoativo ficar escutando só o professor (...), fica uma coisa muito cansativa* (Fausto, 1ºB).
- *Nessas aulas que o professor fica falando ... falando ... falando ... falando, então o aluno ele vai ficando! O professor tá falando e o aluno: professor? Espera, deixa eu terminar de falar! Quando ele terminar de falar o aluno não sabe mais o que vai perguntar, porque ele já enjoou. Então você perde totalmente a vontade de participar* (Tatila, 1ºA).

- *Eu gosto de estudar, pois sem o estudo você não vai pra frente, apesar de ser um “saco” ficar das 7 h às 11h e 30 minutos, sentado numa carteira escutando o professor resmungar, e, ainda por cima ter que vir à tarde na aula*⁴⁴(Fausto, 1ºB).

O que podemos deduzir destas falas? Os alunos querem mais sabor (Rubem Alves) nas aulas, que não querem mais ficar só escutando o/a professor/a, querem falar, querem ser ouvidos, desejam ser mais participativos, caso contrário, eis o que pensam da escola:

Vende-se uma escola:

- *Escola mobiliada, com professores chatos, um inspetor e um diretor mais do que rabujentos. Todos dizem que a escola está uma beleza, foi recentemente reformada. Os professores não concordam, pois, o principal não foi ... **os alunos**. Quem estiver interessado, favor procurar qualquer aluno de qualquer parte do mundo, porque quem está interessado em vender esta **fabrica de monotonia**, somos nós* (Juliana Heller & Kelly Yamashita, Alunas da 8ª série da escola OESP, 1997).

Ora, nesta nova postura pedagógica que fui construindo com os alunos, é imprescindível que o/a professor/a acredite na capacidade que o aluno tem de aprender. Acredite que a aprendizagem é construção, é ação e que, portanto, se faz necessário um processo ensino-aprendizagem interativo, regado pelo diálogo entre os sujeitos, para que essa construção do conhecimento possa de fato acontecer. Por isso, neste agir pedagógico alicerçado pela participação, a história de vida do aluno é respeitada e utilizada como condição para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e para a construção de novos conhecimentos. É como diz Fita (1999):

se a aprendizagem é uma construção que o aluno deve realizar ao fazer interagir as novas informações com os conceitos disponíveis, é evidente que necessitamos conhecer o estado inicial do aluno, seus conceitos – base e seus preconceitos ou idéias prévias que deveremos substituir por conceitos científicos (p. 74-75).

Agindo assim, através desta experiência participativa que vivi com meus alunos no período de 1995 a 1997, pude perceber o quanto se desenvolveram e produziram intelectualmente e socialmente, ao terem a oportunidade de serem ativos participantes

⁴⁴ As aulas do Ensino Médio na escola pesquisada, são no período matutino, mas algumas turmas tem aulas também à tarde duas vezes por semana, para completar a carga horária. Geralmente são aulas de Física e Matemática.

do processo ensino-aprendizagem. Eles construíam novos saberes por meio de sua ativa participação, tendo como bases os saberes que já possuíam pela vivência pessoal, história de vida e os conteúdos das disciplinas, dos quais participavam na elaboração das formas para executá-los. Isto foi se tornando possível a partir do momento em que fui me conscientizando a partir de Freire (1999), de que:

... não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos (...), trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, (...). O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, (...) (p. 85-86).

Estou convencido, principalmente depois das investigação realizadas com alunos e professores/as do Ensino Médio, de que este novo modelo pedagógico, exige do/a professor/a e do aluno, uma nova postura frente ao processo ensino- aprendizagem, ou seja, exige uma atitude constante de busca. Assumir esta prática pedagógica relacional, participativa e dialógica, implica em que o/a professor/a tenha acima de tudo, vontade, competência, paciência e perseverança, pois todo esse processo de construção, é complexo e exige tempo. Exige tempo, pois, sair de uma postura de transmissão, de transferência de saberes, não acontece ao estalar dos dedos, e é complexo pois simultaneamente a esta construção interativa do conhecimento, acontece também a desconstrução de antigas posturas, de antigas práticas e visões de mundo, em ambos os envolvidos nesta caminhada, professor/a e aluno.

Para que isso aconteça, é preciso, que cada professor/a acredite na capacidade de auto superar-se, na capacidade de transformar-se, e isto vem de dentro de cada um/a que se conscientiza de suas limitações e procura superá-las

5.5 Alunos participativos: o princípio da autonomia.

Para que seja possível uma postura pedagógica que envolva a participação ativa dos alunos, os/as professores/as e a escola precisam conceber os alunos enquanto atores sociais, enquanto possuidores de *recursos para decidir autonomamente qual o sentido da sua ação* (Melucci, 1997, p. 24). A capacidade de autonomia é própria do ser humano, porém esta autonomia tão almejada não nos é dada, mas sim ela é fruto de nossa conquista e geralmente toda conquista se realiza após árduas e difíceis batalhas, e no processo educacional não é e não pode ser diferente, visto que se faz necessário a desconstrução de práticas e posturas⁴⁵ que naturalmente bloqueiam outras possibilidades de ação.

Através da experiência participativa, elaborada e vivida com os alunos, fui percebendo que estes alunos ao adquirirem o hábito e o prazer da participação, se localizam intelectualmente e socialmente com maior desenvoltura e coerência ou seja, passam a saber e a dizer o que querem, o que desejam. São inteligíveis.

Melucci (1994) diz que, se os sujeitos ... *são capazes de se localizar e de se autojustificar, então existe um espaço, um metanível, no qual o estabelecimento de um diálogo se torna possível* (p. 158). Se os sujeitos não se localizam e nem se autojustificam, suponho que também não são autônomos. Transferindo esta reflexão proporcionada por Melucci, para a sala de aula, quero crer que o aluno enquanto sujeito social, enquanto ator social precisa de autonomia para se localizar e se auto-justificar, ou seja, precisa de autonomia para reconhecer suas possibilidades e seus limites, bem como para construir seus conhecimentos. Quero crer também que sua autonomia só será conquistada à medida que lhe for proporcionado condições de exercer o seu direito à participação efetiva no processo ensino- aprendizagem.

⁴⁵ Tanto dos/as professores/as, quanto dos alunos.

5.6 Alunos participativos: construindo o sentido de sua aprendizagem.

A escola se propõe a fazer com que o aluno aprenda aquilo que ela e os/as professores/as, julgam ser necessário para o seu crescimento intelectual e social. Charlot (2000), diz que, através do aprender, o aprendiz precisa construir-se enquanto homem, principalmente entender-se como único e firmar-se como membro de uma comunidade, dividindo com ela seus valores e nela permanecendo. Portanto, aprender segundo Charlot (2000), humaniza o homem, o torna consciente de sua singularidade e o socializa. *Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo preexistente* (p. 53). E continua Charlot: ... *aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros* (p. 53).

Ora, se aprender é “entrar em um conjunto de relações com outros homens”, o aprendiz precisa ser e estar ativo nesse complexo processo que é a educação. Não há (penso eu) relação na imobilidade, ou seja, um sujeito estático, não participativo, não se relaciona e nesse sentido quero crer que não há aprendizagem, e muito menos construção do conhecimento.

De acordo com as observações que realizei na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, notei que os professores e professoras, preocupam-se em saber se suas aulas são ou não aulas atraentes, chamativas, interessantes, se são aulas capazes de proporcionar um aprendizado significativo para os alunos. Quando conseguem em algum momento desenvolver uma aula que prende a atenção dos alunos, isto é motivo de alegria e de exaltação da turma na sala dos/as professores/as. Frases como as seguintes, são freqüentes em alguns desses momentos:

- “Até que enfim, hoje consegui trabalhar !”
- “Hoje os alunos estavam irreconhecíveis de tão quietos!”
- “Hoje meus alunos aprenderam!”
- “Hoje eu caprichei na aula!”
- “Pena que todo dia não é assim”

Afirmações como essas, mostram o quanto os/as professores/as desejam que os alunos aprendam, porém a forma única e monótona como a aula acontece, não satisfaz a ambos fazendo com que momentos esporádicos de aulas prazerosas e participativas que o/a professor/a consegue proporcionar, sejam comemoradas por ambos como um grande feito.

Charlot (2000), nos fala que *uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro* (p. 73). Mais uma vez insisto após experiência pessoal em sala de aula com meus alunos, e após a pesquisa realizada, que para estabelecer relações, a postura participativa é fundamental. Foi oportunizando que meus alunos participassem ativamente da construção, execução e avaliação de seu aprendizado em sala de aula, que pude perceber as três dimensões relacionais que o saber estabelece, ou seja, a relação consigo próprio, com o outro e com o mundo.

A relação consigo próprio era percebida através do orgulho e do valor que o aluno atribuía a si mesmo, após apresentar um trabalho para os colegas, por ter nos debates, conseguido expor com clareza as suas idéias, enfim, por ter conseguido “dar conta do recado”(como usualmente se fala ao se obter sucesso no desempenho de uma determinada tarefa). Os momentos de sucesso escolar (que são constantes em um processo participativo), produzem, segundo Charlot (2000), *... um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, ...* (p.72), o que é positivo na relação consigo mesmo, pois proporciona uma construção positiva da própria imagem, e nessa construção o aluno sente-se que é capaz, que pode e portanto, abre-se solidariamente para uma relação com o outro, que são o/a seu/sua professor/a, os seus colegas de sala e todos os que participam de sua vida escolar.

Nesta relação com o outro que está presente na vida escolar do aluno, pude presenciar dizeres⁴⁶ dos alunos com os quais trabalhei no período de 1995 a 1997, que se referem ao relacionamento com os colegas. Eis alguns:

⁴⁶ Estes dizeres, estão registrados em fichas que contém critérios para a auto-avaliação-participativa dos alunos do 1º ano do Ensino Médio em 1995.

- *Tanto na sua aula quanto nas outras, sempre tive respeito para com os meus colegas. Nunca coloquei o colega em situação vexatória. A mesma maneira que eu exijo respeito, meu colega também merece.* (Thaís S. Silva)

- *Respeito todos os meus colegas, valorizo tudo o que eles fazem em relação a aula.* (Elaine Macedo)

- *... tem alguns que eu não gosto, mas nem por isso deixo de respeitá-los.* (Maricelma Brito)

- *... nem sempre estudo em casa mas falo sobre a matéria com os colegas.* (Ricardo André Bonotto)

- *... sempre procuro debater com colegas as questões das atividades ...* (Juliano Nantes Pádua)

Este relacionamento com os colegas, eu o avalio de forma positiva para o desenvolvimento intelectual e social do aluno pois, com a possibilidade de participação, os alunos passaram a se perceberem enquanto iguais em direitos e diferentes em forma de ser e as diferenças passaram também a ser respeitadas e valorizadas, o que significa que *temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza* (Santos, 1995, p. 56). Os colegas passaram a ser suportes na ajuda de eventuais dificuldades encontradas.

Vejamos agora, alguns dizeres sobre o relacionamento com o professor:

- *Respeito o professor, colaboro para que a aula seja cada vez melhor e critico, sugiro se necessário.* (Leonardo Akira Pineze)

- *... sempre falei o que acho das aulas de História e Religião...às vezes sugiro alguma coisa.* (Elaine Macedo)

- *... respeito o professor, ajudo na questão de melhoramento das aulas, sugerindo, criticando e apontando falhas em geral.* (Juliano Nantes Pádua)

De acordo com os exemplos acima, a participação efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem, proporcionou esta relação direta e sincera entre professor e aluno, ou seja, entre dois sujeitos que produzem conhecimento. O aluno evolui mais em sua aprendizagem na medida em que se sente seguro em tecer comentários críticos sobre a relevância ou não de determinadas abordagens feitas pelo professor em sala de aula, bem como em sugerir outras atividades ou outras temáticas e metodologias a serem

trabalhadas em sala. O processo ensino-aprendizagem torna-se interativo à medida que o aluno se vê e se sente como sujeito participante.

No que se refere à relação com o mundo, os alunos que viveram a experiência de participar na construção do seu aprendizado, passaram a ter maior interesse pelo mundo, através do interesse por sua história e pela história da sua comunidade, que se estende de seu local de estudo e de moradia até à comunidade global. Vejamos alguns exemplos através da fala dos alunos:

- *Procuro sempre estar ligado a noticiários e atento aos mesmos. Utilizo todas as bibliotecas com a finalidade de expandir meus conhecimentos ...* (Juliano Nantes Pádua)

- *Leio bastante revistas, livros, jornais, assisto aos noticiários ...* (Maurício B. Di Domenico)

- *Empresto livros da biblioteca, assisto jornal e escuto notícias no rádio (...).* (Leonardo Akira Pineze)

Considero estas atitudes apresentadas por estes alunos, atitudes espontâneas, conseqüências de um amadurecimento pessoal proporcionado por um ensino-aprendizagem participativo, como uma maneira de apropriarem-se do mundo. Neste sentido, apropriar-se do mundo significa compreender-se enquanto sujeito ativo ... *que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a 'ter uma boa profissão', a 'tornar-se alguém', etc.* (Charlot, 2000, p. 73). A relação com o mundo diz Charlot (2000), *depende da relação com o outro e da relação consigo* (p. 73). Quero portanto acreditar que a maneira de relacionar-se consigo próprio e com o outro, proporcionado por uma atuação participante do aluno na construção de seu aprendizado, oportuniza-lhe melhores condições de relacionar-se com o mundo e dele ir se apropriando processualmente, à medida que vai construindo o seu conhecimento.

Isto tudo será melhor concretizado, quando a escola, o ensino e a aprendizagem fizerem sentido para o aluno, o que acredito ter acontecido quando me propus a utilizar a participação do aluno como uma prática alternativa no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, a escola, o ensino e a aprendizagem só tem sentido para o aluno quando utiliza elementos de sua realidade de vida para educá-lo, quando a vida

escolar e a vida do aluno estão relacionadas, ou seja, quando a educação é a própria vida.

Visto que, segundo Charlot (1996), a criança, ... *só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência ...* (p. 49), arrisco portanto a deduzir que uma escola competente, é aquela na qual o aluno vê significado em aprender, em estudar, é aquela em que o aluno participa em condições de igualdade com o/a professor/a⁴⁷, é aquela em que o aluno se sente parceiro, co-participante de todas as decisões que o envolve e ao seu aprendizado.

Podemos pegar a título de exemplo uma experiência comentada pela professora Doutora Carmem Maria Craidy⁴⁸ em seu livro *Meninos de rua e analfabetismo* de como a participação de um grupo de crianças de rua na elaboração das normas de conduta, os levou a transformar suas atitudes em relação às atividades escolares.

Craidy (1998), ao analisar como é construído o analfabetismo entre os meninos de rua, nos relata que desde que a escola na qual trabalhava com essas crianças, iniciou discussões coletivas com as mesmas no intuito de construir normas que viabilizassem o funcionamento da escola, os alunos ficaram mais organizados. Isto pode significar que, para uma escola que atende crianças em situações bem mais privilegiadas do que essas a exemplo do que foi relatado, quando os alunos participam das discussões e encaminhamentos de tudo o que envolve seu aprendizado, eles se organizam melhor, pois a participação lhes dá a sensação de que estão aprendendo, e ao sentirem que estão aprendendo, tornam-se ainda mais participativos.

⁴⁷ Ao falar de condições de igualdade entre professor/a e aluno, em um processo participativo não nego com isso que hierarquicamente haja uma distância entre ambos devido à diferença de capital cultural que ambos possuem. Ou seja, não pretendo usar aqui a negação simbólica da distância que separa as posições sociais ocupadas, o que Bourdieu denomina de *estratégia de condescendência*. Pierre BOURDIEU, *Coisas Ditas*, p. 154. Ao referir-me a condições de igualdade entre aluno e professor/a utilizo o sentido freireano de que, a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. Paulo FREIRE, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 141.

⁴⁸ Orientadora desta Dissertação.

No que se refere à participação dos alunos na elaboração de normas de convivência, atentemo-nos para o desabafo dos alunos do Ensino médio que foram entrevistados:

- *Não se cumprem as normas da escola porque tais normas, não se adaptam aos alunos, principalmente os alunos que são adolescentes. Adolescentes não, aborrecentes né? Então eles querem mais do jeito deles (referindo-se à direção da escola e professores/as). Eu sei que existe normas, mas ... voltando á questão do grêmio, também é uma função do grêmio tá ajudando a escola a elaborar essas normas pra melhora do adolescente, porque eles vão tá colaborando com isso. Por que você acha que a escola fala: ah! Esse povo não cumpre! O estudante não cumpre! Raramente é um e outro que cumpre, porque às vezes são chatas de serem cumpridas (Tatila, 1ºB).*

- *Algumas normas não são bem certas. Precisam ser adaptadas, por exemplo, beber água: não tem hora pra sentir sede, pra ir ao banheiro... (Guilherme, 1ºB).*

- *As vezes a gente quer ajudar e fala: vamos fazer assim que é melhor pros alunos! Ai os responsáveis falam não. (...) Passam uns dias e eles dizem: vamos fazer deste tipo aqui! (o aluno adquire uma expressão facial e gestual, autoritária para mostrar como a direção e coordenação pedagógica, que ele chama de responsáveis, fazem). Ai eles querem que a gente faça do jeito deles, pois fica mais fácil pra eles... (Fausto, 1ºB).*

- *Eles falam tanto em democracia, que eles são democráticos, e isso, e isso! A direção da escola, os professores (não vou dizer que todos, mas alguns). Ah!, somos democráticos, vamos fazer democracia! Nós os alunos, o grêmio, vamos dar nossa opinião, não tão nem aí com nossa opinião, é essa, é essa e pronto!! Ai a gente diz: não, mas a gente queria ver se essa aqui (se referindo a idéia) fica melhor. Não, é essa, é essa e pronto! (Tatila, 1ºB).*

- *Normas sempre tem que existir, mas eles poderiam abrir pra nós também ajudar e dizermos no que a gente concorda e no que a gente não concorda. Essas normas a gente não conhece elas direito. Eles só falam. A gente não chega a ter participação (Daiane Cichelero, 1ºA).*

Nestas falas, vimos claramente o desejo dos alunos em participarem da elaboração das normas de conduta e convivência na escola. No mínimo, gostariam de opinar, de dizer se concordam ou não e, sugerir através do grêmio estudantil, algumas emendas que os favorecessem também, visto que no seu entendimento, todas as normas

da escola visam apenas favorecer e facilitar o trabalho *deles*, direção e professores/as. Reclamam que não são ouvidos e quando os ouvem, não os levam a sério e não entendem suas necessidades de *adolescentes aborrecentes*.

Ao se negar ao aluno, o exercício da cidadania no espaço escolar e da sala de aula, não se estará negando também o seu direito de conquistar e construir sua autonomia? Voltamos sempre ao ponto de partida: os alunos necessitam de autonomia, necessitam de serem participativos para poderem construir o seu conhecimento.

Craidy (1998), ao falar de sua experiência, reforça um processo ensino-aprendizagem alicerçado na efetiva participação dos alunos ao afirmar que *o interesse pelas tarefas, associado à participação na elaboração das normas de conduta e de convivência, operou uma grande transformação das atitudes no trabalho escolar* (p. 67). Ora, estas transformações de atitudes, ao acontecerem em uma escola para alunos que não são e nem estão na rua, significam a aquisição do sentido que a escola e o aprender passam a ter em suas vidas, fazendo nascer o prazer de estudar e o prazer de aprender. O relato nos mostra que alunos participativos tornam-se alunos mais ativos, mais atenciosos, mais preocupados com o seu aprendizado e com o dos colegas e acima de tudo, passam a ser cooperativos entre si, proporcionando um clima propício para a produção de conhecimentos.

Ainda segundo a autora, os alunos com experiência de participação na elaboração de normas disciplinares da Escola Aberta da Vila Cruzeiro, em um depoimento dado às alunas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, disseram: *esta é a escola da conversa, aqui nada se decide sem muita conversa* (p. 67). Portanto, para Craidy, *pode-se deduzir que a conversa não apenas ajuda na construção e no respeito das normas disciplinares, mas também leva a um compromisso daqueles que se sentem interlocutores e respeitados e, como tal, sujeitos da palavra* (p. 67).

Ao oportunizar a participação a meus alunos, também percebi como sentiam-se importantes em poderem se expressar e serem ouvidos. Sentiam-se importantes e

respeitados ao verem suas idéias sendo debatidas e portanto valorizadas. Esta ação participativa, nos mostra que *a pessoa não é uma simples peça de uma estrutura, é um sujeito que interage com outros sujeitos e é capaz, nessa interação, de recriar a posição que ocupa no campo social* (Craidy, 1998, p.37). Qual a posição que o aluno que não vivencia uma experiência educacional participativa tem mais condição de ocupar no espaço educacional escolar e social? E o seu contrário? Com base na experiência participativa que desenvolvi com meus alunos e nos exemplos apresentados, o primeiro tem maior probabilidade de ocupar o seu espaço enquanto sujeito manipulado, dominado e alienado, sem autonomia de ser e de fazer, sem presença marcante, silenciado, sem palavra. O segundo, ao colocar-se em interação com os demais alunos e com o/a professor/a, torna-se capaz de sair da posição de submisso e de silenciado outrora ocupada, e adentrar numa posição de autonomia, de sujeito que se entende enquanto tal. Quero acreditar que o ensino e a aprendizagem conscientes, bem como a construção do conhecimento, acontecem nessa e somente nessa relação.

5.7 Algumas sugestões:

Durante a pesquisa de campo, principalmente durante o período de observação sistemática, presenciei na escola pesquisada, professores e professoras manipulando a palavra e distribuindo informações através de monólogos repetitivos e enfadonhos. Presenciei alunos apáticos aos monólogos do/a professor/a, alunos cansados de ouvir sentados o que não lhes interessavam. Presenciei alunos desejosos de serem desafiados, de participarem, de exercerem a criatividade. Presenciei por parte dos/as professores/as um entendimento apolítico do que seja participar: participar como sinônimo de resposta à questões levantadas, como capacidade de fazer perguntas e de realizar tarefas em grupo. Mas, presenciei também professores/as conscientes de seus limites e ao mesmo tempo, desejosos/as de modificar o seu fazer pedagógico. Disse uma professora:

- *A gente reflete a formação que a gente teve. Minha formação é positivista, de cima para baixo. O professor ensina e o aluno se vire para aprender! Por mais que a gente queira mudar (...) a formação da gente pesa.*

É neste sentido, que digo que esta pesquisa não se conclui aqui, e que há muito o que fazer na e com a escola pesquisada. Em um primeiro momento, seria necessário incentivar os/as professores/as desta escola, a colocar suas práticas pedagógicas sob o crivo de constantes e profundas reflexões, a fim de que repensem seus conceitos, suas atitudes, suas práticas, partindo justamente de uma análise e de uma crítica epistemológica sobre a formação que tiveram, pois como enfatiza bem as professora acima citada: *por mais que a gente queira mudar (...) a formação da gente pesa.*

Após uma crítica epistemológica sobre o fazer pedagógico, se supõe a conscientização (consciência de + ação sobre). É neste momento que caberia um sério estudo com os professores e professoras do Ensino Médio sobre a importância do processo participativo na construção do conhecimento, e como viabilizar portanto, a efetiva participação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Durante todo o processo de pesquisa na escola, alguns/mas professores/as se mostraram desacreditados/as com uma participação efetiva dos alunos, alegando que é impossível desenvolver metodologias participativas em aulas de 45 ou 50 minutos, pois *mal se começa uma atividade interessante*, disse um professor, *a aula já está terminando!*

Pensando nisso, e concordando que, para se participar ativamente de qualquer atividade, o tempo é fundamental, o coordenador pedagógico do Ensino Médio e eu, elaboramos duas propostas de distribuição dos horários das disciplinas do Ensino Médio que viabilizariam em termos de tempo, metodologias participativas. O primeiro passo seria a transformação da hora aula (50 minutos) em hora relógio (60 minutos). As aulas seriam divididas em blocos.

A primeira proposta, é a distribuição de aulas em bloco semanal (anexo 1), com o maior número possível de aulas geminadas, sendo duas aulas antes do intervalo

(recreio), e três aulas depois (sempre que a carga horária assim o permitir, pois há disciplinas com apenas uma aula semanal). Conforme o anexo 1, percebe-se no bloco semanal, uma condensação maior das disciplinas o que acreditamos facilitar a utilização de metodologias participativas. O horário das aulas seria assim distribuído:

-1ª aula: 7h às 8h

-2ª aula: 8h às 9h

-intervalo (recreio)

-3ª aula: 9h e 15min às 10h e 10min

-4ª aula: 10h e 10min às 11h e 05min

-5ª aula: de 11h e 05min às 12h

Uma segunda proposta seria a divisão das disciplinas em blocos bimestrais (anexo 2), também com aulas de 60 minutos e com início às 7 horas da manhã e término ao meio dia. Esta proposta segue o calendário letivo de 2002 da escola em questão (anexo 3). No anexo 2, consta apenas como ficaria distribuídas as aulas no primeiro bimestre. A carga horária anual de cada disciplina (anexo 4) seria dividida por quatro, (quantidade de bimestres) e teríamos o total de aulas por bimestre.

Com esta distribuição das disciplinas por blocos bimestrais, temos um período longo que necessariamente teria que ser bem aproveitado e bem utilizado com a participação dos alunos. Um grande passo seria dado em termos de tempo para a concretização de processos participativos no ambiente da sala de aula.

Esta proposta, mais que a primeira (anexo 1), proporciona tempo para o diálogo, para o debate e para a tomada de decisões por parte de todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Dalmás (1999), nos diz que *o encontro de pessoas por meio do diálogo e do debate, em que discutem, decidem e assumem realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa* (p.29).

O que este trabalho dissertativo pretende provocar nos/as professores/as e alunos, é a crença de que é possível, **aqui e agora**, uma educação e uma escola muito mais humanas e participativas; que é possível fazer renascer nos alunos, a vontade, o

desejo latente de aprender; que é possível ensinar a aprender a ser humano e que essa aprendizagem somente se dá na relação e no convívio solidário, compreensivo e respeitoso com o outro; que é possível por meio de um processo participativo consciente, construir o conhecimento e construir processualmente a autonomia, o que poderá transformar professores/as e alunos, em *gente melhor. Gente mais gente* (Freire, 1996, p. 165).

Por acreditar que tudo isto é possível, que tudo isto é viável, e por me sentir de fato comprometido com a construção dessas possibilidades, no meio onde vivo e atuo, termino este trabalho de dissertação, endossando com muita convicção o que diz Gutiérrez (1988): ... *educadores e educandos tem obrigação de fazer com que realidades inexistentes existam* (p. 122).

CONCLUSÃO

Neste texto dissertativo, procurei refletir sobre a participação enquanto condição para a construção do conhecimento, ou seja, enfatizei o conhecimento enquanto construção e o processo participativo como instrumento, como metodologia, como via para sua aquisição (construção).

Procurei no primeiro capítulo, descrever reflexivamente minha trajetória profissional, trajetória essa, marcada por angústias e inquietações em relação ao meu fazer pedagógico. Este capítulo teve como intenção pedagógica, conscientizar os professores e professoras de que somente é possível se angustiar e se inquietar com nossas práticas pedagógicas, quando nos dispomos ao que Morin (1997) chama de *auto-exame crítico* e ao que Freire (1996) chama de *reflexão crítica sobre a prática*. Refletir criticamente sobre nossa prática de professores e professoras, para Freire é *uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo* (p.24).

O capítulo teve a intenção de mostrar ainda, que esta disposição para o *auto-exame crítico*, para a *reflexão crítica sobre a prática*, não acontece como em um “passe de mágica”, mas sim, devido a um longo processo de desconstrução de alguns entendimentos e de algumas práticas e de um longo processo de construção de outros entendimentos e de outras práticas. No meu caso específico, foram o ingresso como professor na universidade, o curso de especialização e as leituras de obras de Paulo Freire que me deram condições de submeter minha prática pedagógica a uma *crítica epistemológica* (Freire, 1996) e portanto, a disponibilizar-me à mudança, à ruptura com

antigos entendimentos e antigas práticas e assumir novos compromissos com meus alunos no processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Objetivei mostrar neste capítulo também, que é distanciando-se epistemologicamente de nossas práticas, no intuito de analisá-las, de compreendê-las e de modificá-las, que podemos nos aproximar criticamente delas. Neste sentido, nos diz Freire (1996):

..., quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, (...). Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar (...), a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos (p. 44).

Enfim, este capítulo procurou mostrar que o *auto-exame crítico*, a *reflexão crítica sobre a prática*, provocou rupturas e possibilitou a decisão de assumir um novo compromisso no meu fazer pedagógico: tornar o aluno um ativo co-participante do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo e valorizando sua capacidade de tomar decisões a níveis de planejamento, execução e avaliação para que possa acontecer de fato a construção do conhecimento.

O segundo capítulo, procurei dividi-lo em dois momentos: no primeiro momento, o objetivo foi apresentar a participação como uma necessidade humana universal, como condição para a existência do homem social e principalmente visei o entendimento da participação enquanto tomada de decisão.

Encontrei em Bordenave (1994) e Gandin (2000), o suporte teórico que permite visualizar a participação como um processo complexo, de variados tipos, níveis e graus, entretanto, um processo viável e extremamente necessário.

Um dos principais objetivos deste primeiro momento do capítulo foi, provocar o entendimento de que a participação é uma habilidade que precisa ser aprendida e constantemente aperfeiçoada e que esta aprendizagem e aperfeiçoamento se dão por

meio da prática e da reflexão, ou seja, se aprende a participar, participando e refletindo sobre esta participação. Neste sentido, o capítulo procurou mostrar que é função primordial da família, da escola, dos sindicatos, das comunidades, ensinar a participar, visto que, é pelo exercício da microparticipação que se pode chegar com consciência e autonomia à macroparticipação ou participação macro social.

O segundo momento deste capítulo visou caracterizar o conhecimento enquanto uma construção de caráter subjetivo, porém, construído na relação, no confronto com os saberes dos outros sujeitos. Como o objetivo central deste trabalho dissertativo, é a compreensão do aluno enquanto sujeito-participativo-ativo na construção do seu conhecimento, o sujeito neste trabalho, é entendido como um ser que se relaciona consigo próprio, com os outros e com o mundo e conseqüentemente com o saber (Charlot, 2000). Assim sendo, o aluno enquanto sujeito de relações, para poder constituir-se e construir-se com tal, necessita aprender, e esta aprendizagem se dá segundo Charlot, em um tempo e em um espaço de relação interpessoal, de partilha com os outros.

No intuito de uma melhor compreensão do conhecimento enquanto construção do sujeito, partilhada com os outros sujeitos, procurei apresentar por meio de Micotti (1999) e Charlot (2000), os aspectos em que informação, conhecimento e saber se relacionam e se distinguem, visto que a forma pela qual se entende e se conduz o processo ensino-aprendizagem, passa impreterivelmente pela forma de se entender estes conceitos, e o que foi detectado entre os professores e professoras da escola pesquisada, foi o que eu chamo de equívoco conceitual no tratamento com a informação, com o conhecimento e com o saber. Enfim, o capítulo procurou fundamentar a idéia de que o saber se constrói por vias interativas, pelas trocas de experiências, pelo debate, pelo diálogo, pela participação.

Com suporte em Faundes (1993) e Dalmás (1999), procurei, no início do terceiro capítulo sedimentar a idéia de que a escola e especificamente a sala de aula, são espaços possíveis para o desenvolvimento de processos participativos no intuito de se produzir conhecimento e de habilitar o aluno enquanto cidadão para o exercício da competência política.

Foi a partir deste capítulo, que os resultados da pesquisa de campo começaram a despontar. Mostrei em um primeiro momento os professores entrevistados falando sobre as dificuldades que encontram em envolver os alunos em processos participativos. Essas dificuldades segundo estes professores, são provenientes do desinteresse e da apatia dos alunos, nunca dos professores. Após essa conclusão a que chegaram os professores, pode-se entender que por parte deles já fizeram tudo o que tinham que fazer e que tudo só depende do aluno. Neste sentido procurei através de Goulart (1996), Dalmás (1999), Fita (1999) e Vasconcellos (2000), mostrar que cabe ao/a professor/a, motivar, mobilizar, no sentido de provocar a sensibilidade, o interesse, o desejo do aluno para aprender e para participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, pois a participação é um processo de conquista (Demo, 1999).

Por outro lado, estes professores, apresentaram uma série de conseqüências positivas que processos participativos em sala de aula, podem proporcionar aos alunos, o que me levou a questionar, o fato de suas aulas e a relação que mantém com seus alunos, passarem longe de processos participativos.

O que esta pesquisa descobriu, e que ficou explícito neste capítulo foi um entendimento simplista e apolítico que os professores entrevistados e demais professores e professoras da escola pesquisada possuem sobre o que de fato significa a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto que a pesquisa mostrou, é o fato de a escola pesquisada, exercer atividades voluntárias na pastoral da criança, entender estas atividades como um projeto participativo, pautado pela solidariedade e pela partilha, mas não refletir com os alunos sobre suas ações no cotidiano da escola e da sala de aula, ou seja esta “participação” externa, está na realidade desvinculada das relações pedagógicas que acontecem na sala de aula, o que é feito, não é refletido, não é vivido, pela escola. Fala-se sobre os valores da democracia, da justiça, da solidariedade, da participação, mas não se vive no interior da escola, no interior da sala de aula, a democracia, a justiça, a solidariedade e a participação.

Assim sendo, busquei em Freire (1998), Gutiérrez (1988), Zabala (1998), Gandin e Cruz (1998), Fita (1998), Albuquerque (2001) e Pacheco (2001), o suporte teórico para entender que a escola ao falar de solidariedade, de democracia, de

participação, precisa exercer, compreender e viver a solidariedade, a democracia, a participação, caso contrário nos diz Freire (1996), ela (a escola) pode pensar certo, mas não faz certo, pois suas palavras, seus ensinamentos, não se corporeificam no seu exemplo.

Neste sentido, Gutiérrez (1988) fala que as relações pedagógicas e sociais que se desenrolam no interior da escola e da sala de aula, são relações que matam a capacidade crítica e a participação pois toda a organização escolar é uma lição do que não é democracia. A pesquisa pôde constatar isto ao apresentar alguns exemplos de práticas anti-apedagógicas que ocorreram em sala de aula (e que freqüentemente ocorrem), bem como ao analisar uma reunião do Conselho de Classe, ou seja, as relações entre professor/a aluno/a nos quatro exemplos citados e na reunião do Conselho de Classe, obstaculizam e negam um processo participativo, democrático e dialógico.

Porém, a pesquisa mostrou também, que exceções existem, e o esforço de uma professora que se mobiliza diariamente para fazer de seus alunos, sujeitos participativos é a prova de que é possível que o aluno participe ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Pelo fato das relações pedagógicas e sociais entre professor/a-aluno/a acontecerem de modo mais acentuado no interior da sala de aula, procurei no início do quarto capítulo, refletir criticamente sobre o papel e a importância da sala de aula na atual sociedade planetária, globalizada em que vivemos. Para isto recorri à Vinha (1998), Pinto(1998), Soares (1998), Corrêa (1998), Perrenoud (1999) e Vasconcellos (2000), autores que compreendem a sala de aula enquanto importante espaço de encontro e de convívio entre sujeitos diferentes, que ao interagirem, socializam suas experiências, e juntos, neste ambiente de prazer aprendem a aprender, ou seja, tornam-se capazes de enfrentar situações desafiantes, problemáticas, provocadoras, no intuito de encontrarem as possíveis soluções despertadas por estas situações. É obvio que o papel do/a professor/a nesta forma de entender o espaço da sala de aula, não pode resumir-se a transmissão de saberes acumulados, pois correrá o risco de tornar-se obsoleto/a. Com Arroyo (2000), Demo (2000), Lima (2000) e Vasconcellos (2000) procurei apresentar neste capítulo, que o/a professor/a possui uma função insubstituível que é a função de

despertar no aluno, a curiosidade, a indagação, o desejo, o interesse, a vida, que é orientar o aluno para que o mesmo construa a capacidade de elaborar, de formular, de propor, enfim de se tornar autônomo de continuar de maneira autônoma a construção do conhecimento.

Pelo fato de, segundo Melucci (1990, 1996, 1997), estarmos inseridos em um novo perfil de sociedade, a sociedade complexa, se faz necessário que estejamos aptos a escolher e a decidir, visto que tal modelo de sociedade se caracteriza por uma permanente condição de incerteza (Melucci, 1996). É justamente esta condição de incerteza (nos diz o autor) que nos compete a escolher e a decidir, portanto, a participar.

Foi com este referencial, que procurei interpretar neste capítulo, as ações, as práticas pedagógicas do/a professor/a em relação às exigências desta sociedade complexa. A pesquisa mostrou, que em relação a tais exigências, próprias da sociedade complexa, os professores e professoras da escola pesquisada, continuam com modelos de ação, regras e linguagens que não se coadunam com a realidade da atual sociedade, ou seja, utilizam as mesmas formas de ação, as mesmas regras, as mesmas linguagens, no trato com personalidades e culturas distintas; não estão atentos/as para as constantes modificações que a atual sociedade, por ser complexa vem passando, não estão sendo e nem se sentindo, homens e mulheres de seu tempo. O capítulo, procura chamar a atenção dos professores e professoras, mostrando, através de Becker (1994, 1997); Caramuru (1996); Freire (1996, 1999); Arroyo (2000); Demo (2000); Perrenoud (2000) e Vasconcellos (2000) e dos desejos latentes de participação que os alunos demonstraram durante todo o período de observação e nas entrevistas, que para um novo perfil de sociedade se faz necessário um novo perfil, uma nova postura da escola e do/a professor/a: a cultura da participação em substituição a “cultura de silêncio”.

Por fim, no quinto e último capítulo apresentei reflexivamente a experiência participativa que juntos, meus alunos e eu, vivemos no período de 1995 a 1997.

Em Zabala (1998), encontrei suporte teórico para justificar e legitimar um processo ensino-aprendizagem participativo, cujos conteúdos de aprendizagem são

divididos em conteúdos conceituais (saber), conteúdos procedimentais (saber fazer) e conteúdos atitudinais (ser).

O capítulo pretende mostrar que além de **saber** e **saber fazer** o **ser** é fundamental numa relação pedagógica participativa. Portanto, valores como a solidariedade, o respeito, o saber conviver com os outros, com os diferentes, são tão necessários quanto os valores cognitivos. Foi neste sentido que no título deste capítulo, aponteí esta experiência como sugestão, pois os resultados desta pesquisa, principalmente após observar e ouvir os alunos, reforçaram minha crença de que é necessário e possível, junto com os campos cognitivos, trabalhar os campos afetivos e comportamentais (atitudes), pois tais campos podem e devem segundo Zabala, serem ensinados e avaliados, visto que, os alunos precisam **saber** sobre a história, sobre a cultura produzida pela humanidade, precisam **saber fazer** comparações, debates, diálogos e precisam **ser** autônomos, justos, democráticos, respeitosos e participativos para exercerem conscientemente a cidadania e para produzirem conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. *A Escola da Ponte: bem-me-quer, malmequer*. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, Benedita de. *Atribuindo Significados à Rotina Escolar: a criatividade no desempenho de alunos e professores*. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.) *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados; Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 75).
- ARROYO, Miguel G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: *Em aberto*. V.17, nº 71. Brasília: INEP, Janeiro de 2000, p. 33-40.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 251p.
- BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 19(1) : 89-96, Jan./jun. 1994.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- BECKER, Fernando. *A construção do professor*. Entrevista por Nye Ribeiro Silva. In: *Dois Pontos – Teoria e Prática em Educação*, V4, nº 30, p. 6-12, Jan/Fev/ 1997.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*: São Paulo: brasiliense, 1994, (Coleção primeiros passos; 95).
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- CARAMURU, Fernando. *Participação na e da Escola. Mito, participação ou apenas aspiração?* In: Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. Vol. 3 – Nº 28, p. 113-121, Set/Out./96.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CNBB, Documentos da. *Exigências cristãs de uma ordem política*. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.
- CORRÊA, José de Anchieta. *A sala de aula*. In: Dois pontos- Teoria e Prática em Educação, vol. 4, nº 36, p. 35-37, Jan/Fev/98.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: brasiliense, 1984, (coleção primeiros passos).
- DALMÁS, Angelo. *Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação- as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, (Coleção polêmicas do nosso tempo; 25).
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo, Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FAUNDES, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993, (Coleção questões da nossa época: v. 18).
- FEDOZZI, Luciano. *Orçamento Participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual*. In: Fischer, Nilton Bueno e Moll, Jaqueline (orgs.). *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança: ilustrações de Claudius*- Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FISCHER, Nilton Bueno & MOLL, Jaqueline. *Pedagogias nos tempos do Orçamento Participativo em Porto Alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública*. In: FISCHER, Nilton Bueno & MOLL, Jaqueline. *Por uma nova*

- esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FITA, Enrique Caturla. *O Professor e a Motivação dos Alunos*. In: FITA, Enrique Caturla & TAPIA, Jesús Alonso. *A Motivação em Sala de Aula- o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso não é um caso*. Porto alegre: UFRGS (texto digitado).
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia- o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GAMA, Zacarias Jaegger. *Avaliação na Escola de 2º Grau*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos H. Carrilho. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre, 1995.
- GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo: na educação em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988 (Novas buscas em educação; v. 34).
- GOULART, Janete Teresinha de Aquino. *Aprendizagem e não-aprendizagem: duas faces de uma mesmo processo?* Ijuí: UNIJUÍ ed, 1996 (Coleção livros de bolsa).
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- HÜBNER, Maria Marta. *Guia para Elaboração de Monografias e Projetos de Dissertação de Mestrado e Doutorado*. São Paulo: Pioneira: Mackenzie, 1998.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares- as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997 (Série fundamentos v. 136).
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar. Julgamento x construção*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1996.
- LIMA, Elvira Cristina Souza. *A Construção do Conhecimento na Escola: pontos para reflexão*. In: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno temático nº 3.

- Relação com o Conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Maio, 2000, p. 64-72.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A Construção do Homem Segundo Piaget: uma teoria da educação*. São Paulo: Summus, 1984, (novas buscas em educação: v. 18).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (temas básicos de educação e ensino).
- MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.
- MARRE, Jacques A . L . *A Construção do Objeto Científico na Investigação Empírica*. Cascavel-PR: (digitado), 199.
- MELLUCI, Alberto. *A invenção do presente- movimentos sociais nas sociedades complexas*. Ed. XYZ, 1990.
- MELLUCI, Alberto. *A experiência individual na sociedade planetária*. In: Lua Nova, nº 38, p. 199-221, 1996.
- MELLUCI, Alberto. *Movimentos Sociais e Sociedade Complexa*. In: *Movimentos sociais na contemporaneidade*, p. 11-63, Abril, 1997.
- MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Planejar? Como planejar?- currículo- área- aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *O Ensino e as Propostas pedagógicas*. In: BICUDO, Maria aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP. 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social- teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MOLL, Jaqueline. *História de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MORI, Josete. *O Ensino Médio no contexto da educação básica: um espaço em discussão*. Ijuí, 1998, (Dissertação de mestrado).
- MORIN, Edgar. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1997.
- MORIN, Edgar. *O Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

- OLIVEIRA, Admardo Serafim. *Antropologia Filosófica*. In: OLIVEIRA, Admardo Serafim; CARNIELLI, Adwalter Antônio, SOARES, Agostinho José, et alii. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PACHECO, José. *Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal*. In: ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Su7l, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINTO, Ana Maria de Rezende. *A sala de aula suspensa entre a geração de ontem e a do amanhã*. In: Dois Pontos- Teoria e Prática em Educação. Vol. 4, nº 36, p. 24-27. Jan/Fev/ 98.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987, (Coleção: Histórias e Ideias).
- SARMENTO, Diva Chaves (Coord.) . *O Discurso e a Prática da Avaliação na Escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora, EDUFJF, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In. MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. S.A, 1991.
- SETÚBAL, Maria Alice. *Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas*. Em: Em aberto. V. 17, n. 71 Brasília: INEP, janeiro de 2000 p. 9-19.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Maria Inez Lemos. *Sala de aula, para quê?* In: Dois Pontos- Teoria e Prática em Educação, vol. 4, nº 36, p. 32-34, Jan/Fev/ 98.
- SOUSA, Clarilza Prado de. *Avaliação do Rendimento Escolar – Sedimentação de Significados*. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*, 6º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997, (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Todo Mundo Chegou. Coro Infantil. CD *O Som dos Baixinhos*. Faixa 6, nº6539266. Paulinas COMEP. s/d.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança- Por uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998, (Coleção Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 6).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *A Construção do Conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 2).

VINHA, Telma Pileggi. *Sala de Aula: espaço de construção da autonomia moral*. Entrevista por Nye Ribeiro da Silva. In: Dois Pontos- Teoria e Prática em Educação, vol, 4, nº 36, p. 6-11. Jan/Fev/98.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.