

# magistério 3

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revistamagisterio>

Nº 3 – 2014

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

# o alu-

## SUMÁRIO

O (AUTO) RETRATO DE UMA GERAÇÃO ..... 4

A VOZ DO ALUNO, EM ALTO E BOM SOM –  
MARIA DA GRAÇA MOREIRA ..... 14

EM BUSCA DO ALUNO REAL –  
MESA REDONDA COM JOSÉ CERCHI FUSARI  
E ELBA DE SÁ BARRETO ..... 18

UM OLHAR DA UNIVERSIDADE –  
DANIEL AMADEI..... 32

LA ESCUELA E LOS ADOLESCENTES –  
INFORME DO SITEAL ..... 38

O ALUNO E A INTERNET:  
RETRATOS E TENDÊNCIAS –  
NATÁLIA ANDREOLI MONTEIRO ..... 42

OS BEBÊS COMO SUJEITOS NO CUIDADO  
E NA EDUCAÇÃO NA ESCOLA INFANTIL –  
SUELY AMARAL MELLO..... 46

PRÓXIMA QUESTÃO: AVALIAÇÃO –  
FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA ..... 54

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 3 – São Paulo :  
SME / DOT, 2014.

Quadrimestral

ISSN 2358-6532

1. Educação 2. Sociologia educacional 3. Educação infantil I.  
Diretoria de Orientação Técnica – Currículo, Avaliação e Formação

CDD 370.193

Código da Memória Técnica: SME44/2014

## Portas abertas para o aluno.

A Revista **Magistério** 3 abre suas portas para o aluno, principal sentido de nosso trabalho. Vale sempre anunciar a obviedade: sem ele a escola não existiria. As carteiras, a limpeza, os planejamentos, as cores das paredes, os pátios, os laboratórios, as reuniões pedagógicas, os jardins...para quê?

A presença do aluno nesta edição vai aparecer em muitas faces e pontos de vista, mas sempre conscientes de que seu perfil e o conhecimento sobre ele é inexaurível. Restará sempre um mistério e aí reside nosso desafio contínuo: ser educador exige sintonia fina e constante com o sujeito fundamental do ato de aprender a ser, a conviver, a conhecer: o aluno.

Dentro desta perspectiva esta edição de **Magistério** foi organizada a partir de quatro pontos para a reflexão:

As pesquisas, que longe de esgotar o assunto, jogam alguma luz sobre a questão. Trouxemos aqui, duas delas: como os alunos das escolas municipais de todo o país acessam e usam as tecnologias; a outra mostra parte do que os alunos de nossa Rede Municipal pensa sobre nossas escolas e de seus modos de aprender:

Um trabalho da professora Suely Amaral Mello, da UNESP como contribuição ao entendimento sobre uma das mais fascinantes etapas do desenvolvimento humano: o bebê. Quem é ele? Como aprende? Como evolui ao nosso convívio? Como entendê-lo?

Uma mesa redonda com os professores e pesquisadores Elba de Sá Barreto e José Cerchi Fusari e com a equipe de diretoras da DOT para debaterem sobre a figura do aluno de nossa Rede abrangendo também as várias dimensões do trabalho com EJA e Educação Especial.

Mas os alunos não poderiam ficar sem voz. E assim eles foram chamados e compareceram falando de si de duas formas: com *selfies*, última versão de mostrar o olhar sobre si mesmos, e por meio de trechos escolhidos entre os 350.000 testemunhos que eles deram no SGP (Sistema de Gestão Pedagógica) sobre o seu desempenho no bimestre e de suas propostas de evolução. É fascinante verificar como os alunos se enxergam e como querem participar do mundo do conhecimento e dos estudos.

Finalmente, no último bloco da **Magistério**, apresentamos o tema do próximo número para 2015, a avaliação: como o ato de dar valor, de valorizar o que o aluno e nós fazemos em nosso trabalho diário.

EQUIPE DOT – DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA  
PARA CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO

São Paulo, setembro de 2014.

# no.



# o (auto) retrato de uma geração

*Durante dois meses Magistério percorreu as escolas públicas da cidade de São Paulo pedindo selfies a seus alunos. Eles ilustram aqui o universo de preocupação destes jovens, expressos na sua autoavaliação, de onde emergem alguns temas centrais: futuro, profissão, ser motivo de orgulho para a família e a comunidade, disciplina, esforço e concentração.*



*“Estudar. Parece idiota mas o meu sonho de ser quando crescer é ser presidente do Brasil. Eu amo estudar parece que não mas você não tem noção do quanto é bom estudar. De tão chato, mas tão chato eu gosto, essa foi minha história.”*

*“Tenho me empenhado bastante para ser um bom aluno, tenho tentado tirar uma boa nota em todas as matérias, sou bagunceiro mas tenho limites. Pelo o que eu tenho visto no meu boletim eu tenho tirado notas boas graças a Deus e meu desempenho. Acho que sou um bom amigo e um bom conselheiro. É isso, meu jovem.”*

*“Pretendo melhorar bem mais na aula de matematica pois a professora esta passando coisas dificeis e às vezes alguns alunos da minha sala fazem bagunça e não dá pra prestar atenção.”*



*“Pretendo estudar mais, conversar menos. Fazer minhas tarefas de casa e o que os professores mandar. E realizar todos os trabalhos.”*

*“Ajudei o melhoramento da escola e criei a radio Arquiteto Vila Nova, com participação de professores e de alguns alunos! Participei de todas as reuniões do gremio estudantil e de todos os encontros escolares, exemplo: passeio da paz. Pretendo não fazer mais nada que eu fiz anteriormente. Gastei muito tempo ajudando e acabei tirando notas ruins em todos os bimestres!”*

*“O que eu pretendo fazer? Descansar, tô mó cansado.”*



*Quando eu crescer quero ser astrônoma, então pretendo me desempenhar mais na materia de ciências.”*

*“Nada, nada, nada. Eu não quero fazer nada !!!”*

*“Pretendo fazer muita lição e prestar atenção na professora e fazer faculdade de bombeiro.”*

*“Eu pretendo tirar notas boas, levantar mais a mão para dar minhas opiniões e prestar mais atenção na aula. Eu vou parar de conversar.”*

*“Estudei, mas não valeu nada. Vou tentar recuperar.”*



*“Pretendo dar mais de mim como já disse. Mas todos tem que saber que tudo tem que ser devagar, não dá pra gente ir rápido demais! Mas eu prometo que no próximo bimestre vou surpreender os professores e a minha família com as minhas notas!”*

*“Eu pretendo melhorar neste ano. Sempre vou me esforçar e se eu tiver dúvida sempre os professores vão me ajudar. Vou tentar melhorar minhas notas e trabalhos, vou parar de conversar e prestar mais atenção às aulas. Eu gostaria de ser Jogador de Futebol, mas primeiramente, preciso de educação e também cultura para ninguém me roubar. Dependo muito da escola para o meu futuro.”*



# A voz do aluno, em alto e bom som

*Os alunos da rede pública da Cidade de São Paulo deixam registrado no Sistema de Gestão Pedagógica a reflexão sobre sua trajetória e o seu compromisso pessoal com os estudos*

Por **Maria da Graça Moreira**, doutora em Educação pela PUC -SP e professora no programa de pós-graduação em Educação: Currículo da mesma Universidade

A escola brasileira está no centro do debate sobre a melhoria da qualidade social da educação e as tecnologias digitais da informação e comunicação são consideradas catalisadoras desse debate, dada sua presença no dia a dia dos alunos e seus usos e impactos na aprendizagem, no ensino, nas relações pedagógicas, na democratização e na emancipação dos cidadãos.

A integração das tecnologias ao currículo demanda que os agentes da educação (professor, aluno, gestor e comunidade), para além do domínio operacional das tecnologias, façam a leitura do mundo de forma crítica, interpretem-no e “lance sobre ele suas palavras”(Silva e Silva, 2013), com o olhar crítico sobre as próprias tecnologias.

O uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação, associado aos demais desafios da contemporaneidade, provoca mudanças e inovações no cotidiano e na ecologia da escola, seja por meio dos novos signos que fluem nas redes conectadas, da construção de novas sociabilidades, da edificação das relações de poder. Para a professora Lúcia Santaella (2013) a cada era, a cultura fica sob o domínio da técnica ou da tecnologia de comunicação mais recente.

*“Quaisquer mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio e que fica impregnado de todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as conseqüentes injunções políticas em que tal ciclo cultural toma corpo. (p.25)”*

Tal conjunto de inovações e provocações à escola, por meio das habilidades e das ofertas dadas pela sociedade aos seus alunos, para não serem apenas chuvas de verão, passam necessariamente pelas vias do currículo e de seus objetivos. Segundo Freire, currículo é a teoria, a política e a prática que envolve a educação, o espaço escolar, a sala de aula e o mundo ao seu entorno. Um currículo social, pensado a favor de uma sociedade mais justa e coesa, deve estar constantemente aberto e em movimento, criando espaços de aprendizagem e de autoria considerando a cultura. Cultura, agora, também digital. Porém, é o currículo que define o uso das tecnologias e não o contrário.

O Brasil está diante do compromisso de aliar

qualidade ao ensino e do desafio da promoção de uma educação pública com qualidade social articulada a esses desafios contemporâneos.

Em resposta a esses desafios, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir de uma consulta pública e em parceria com sua comunidade, propõe em 2013, o **Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, que prevê a implantação de diversas ações.

No contexto do **Mais Educação São Paulo**, estão em construção espaços autorais institucionalizados que permitem a expressão da voz dos alunos.

Um dos espaços autorais conferidos ao aluno é a sua participação no boletim escolar – o boletim do aluno – que possui campos de texto disponíveis para a manifestação da análise sobre sua trajetória de aprendizagem face aos resultados e observações realizadas pelos professores ou pelo conselho de classe. Esse espaço é denominado “compromisso de estudos” que, por sua vez, é organizado nos campos “o que tenho feito” (a reflexão sobre sua trajetória) e “o que pretendo fazer” (seu compromisso pessoal com ações ou atitudes).

Neste artigo serão analisados os “compromissos de estudos” – a voz – dos alunos do 9º ano com foco nos registros do “o que pretendo fazer”, que revelam as intenções do aluno sobre sua trajetória de aprendizagem.

**A voz dos alunos no currículo** – Os dados foram colhidos do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e analisados ao final do segundo bimestre, no mês de setembro de 2014, num total de 1.776 compromissos. O registro pelo aluno foi opcional e, como integra o boletim, fica dis-

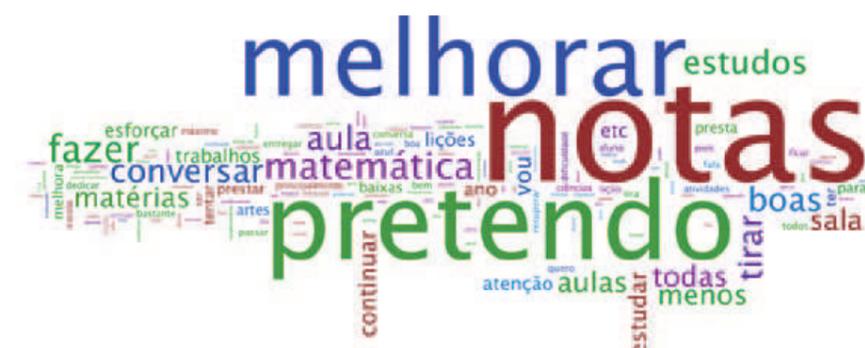
ponível on-line aos pais, professores e comunidade escolar.

Dos dados coletados, apenas dois indicam depender dos professores o progresso do aluno; em todos os demais, os alunos se reconhecem como protagonistas, indicando as ações necessárias a serem realizadas por eles.

As categorias de análise que emergiram do estudo qualitativo dos compromissos dos alunos, em especial do espaço “O que pretendo fazer” são: melhoria das notas; melhoria das atitudes e participação nas atividades; progressão ou conclusão de um ciclo de estudos; compromissos com a família ou com professores e educação como meio para o futuro.

**Melhoria das notas** – O compromisso assumido pelos alunos para a melhoria das notas é revelado pela preocupação com os resultados em uma ou mais disciplinas, como sintetiza o depoimento: “*Bom, eu pretendo continuar assim para continuar tendo notas altas, e me esforçar mais em Matemática, que é uma matéria que ta difícil, pretendo também melhorar meu português por que não sei pontuação*” .

A nuvem de palavras que caracteriza o conjunto de compromissos dos alunos de 9º ano, organizada pela frequência em que as palavras aparecem nos textos destaca “pretendo,



melhorar e notas”, como pode ser observado na figura:

**Melhoria das atitudes e participação nas atividades** – Esta categoria aponta a reflexão dos alunos e o compromisso por mudanças nas próprias atitudes, o que envolve ações definidas como: fazer lições de casa; prestar atenção às aulas; respeitar os professores; participar das atividades; estudar etc.



O depoimento que sintetiza esse conjunto de compromissos assumidos é: *Tenho que estudar mais, entregar as atividades, me dedicar mais, prestar atenção nas aulas e me esforçar mais.*

**Progressão ou conclusão de um ciclo de estudos** – Parte dos depoimentos dos alunos destaca o compromisso ou o desejo de “passar de ano” escolar ou concluir um ciclo. Para estes fins, os alunos identificam a necessidade de empreender esforços e estudar mais. Nesse conjunto de depoimentos a finalidade dos estudos está estreitamente ligada à progressão nos estudos, como pode ser observado na figura a seguir:



O depoimento que se aproxima do conjunto dos compromissos de estudos desta categoria é:

*Procuro melhorar meu aprendizado e terminar o ano muito bem com boas notas.*

**Compromissos com a família ou com professores** – Um grupo de alunos expressa em seus depoimentos a relação entre os estudos e o compromisso pessoal com as famílias, com a escola e com seus professores. Explicita que precisa estudar para que tenham orgulho dele, para deixá-los felizes ou para surpreendê-los. Frases como as reproduzidas a seguir ilustram a categoria: *Preciso melhorar para passar de ano e deixar minha mãe feliz* ou *Pretendo surpreender meus professores, mostrar que sou capaz de muitas coisas.*

A nuvem de palavras que ilustra esses compromissos é:



**Educação como meio para o futuro** – O conjunto de depoimentos que anuncia esta categoria possui em comum o reconhecimento dos estudos como um meio para uma vida ou um futuro melhor, relacionado com o ingresso em uma escola técnica (Etec), faculdade, exército e o acesso a um bom emprego. Para tanto, listam alguns compromissos que podem contribuir para seus projetos.

Os depoimentos dos alunos que ilustram esse conjunto de compromissos são: *Estudar parece idiota,... mas o meu sonho é ser presidente do Brasil.* ou *Pretendo me desempenhar mais ainda e quando crescer ser um dos melhores engenheiro civil! Isso!*

A nuvem de palavras correspondente a esta categoria encontra-se abaixo.

**A escuta** – A criação de políticas públicas que reconheçam e confirmem voz aos alunos ao propiciar espaços autorais no currículo de forma institucionalizada traz um panorama instigante sobre como o aluno analisa sua trajetória e sua responsabilização pela aprendizagem.

Esse espaço de autoria foi bem recebido pelos estudantes, que indicaram a importância do reconhecimento de sua voz. O alunado reflete sobre seu percurso, coloca seus motivos, muitas vezes discorda da análise dos professores e, sobretudo, se responsabiliza pelos resultados obtidos e pela sua trajetória.

Os educandos não pontuam a corresponsabilidade da escola, dos professores ou da família com sua educação ou com seu futuro. Não expõem as mazelas de suas escolas.

Indicam proposições de diversas ordens, seja estudar mais para passar de ano, para melhorar as notas, ou mudar suas atitudes em re-

lação aos estudos, ou no relacionamento com seus pares ou professores. Não se colocam como vítimas, mas buscam se comprometer a empreender ações para forjar seus espaços sociais.

Fica clara a vontade e a necessidade da participação do aluno, mas também fica clara a demanda pela formação da Rede, da escola, dos professores e dos alunos para desenvolver a leitura crítica do mundo contemporâneo, ampliar os espaços de autoria e edificar a escuta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.  
\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.  
\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.  
\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.  
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Documento de referência, 2013.  
SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.  
SILVA, J. M.; SILVA, M. G. M. Autoria no mundo digital: o currículo na voz dos sujeitos da aprendizagem. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, v. 2, p. 191-199, 2013.



Mesa  
Redonda  
com  
José Cerchi  
Fusari  
e  
Elba de  
Sá Barreto

# em busca do aluno real

*A Revista Magistério teve o prazer de receber para uma conversa informal sobre o tema de capa desta edição – o perfil do aluno – dois dos mais renomados educadores brasileiros, ambos com extensa contribuição na formação continuada de docentes, os professores Elba de Sá Barreto e José Cerchi Fusari.*

*Formada em Pedagogia pela USP, a professora Elba é mestre e doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da mesma universidade. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da USP e consultora da Fundação Carlos Chagas, instituição da qual já foi Superintendente de Educação e Pesquisa. Trabalha principalmente com*

*com uma marcante passagem pela Escola Experimental da Lapa, nos anos 60.*

*O tema que nos traz aqui hoje é ninguém menos do que aquele que é a razão de ser de todo este imenso edifício que é a educação, o aluno. É por ele que dedicamos nossas vidas acadêmicas e profissionais; que planejamos nossos cursos e atividades; construímos escolas, bibliotecas, salas de aulas; estruturamos organizações, políticas públicas e orçamentos.*

*De tão óbvia que esta figura é para os educadores, o aluno acaba por virar uma grande incógnita, cercada por um mar de conceitos de senso comum.*

*Quem é, afinal, o aluno das escolas de hoje? O*

*foco em políticas públicas de educação, ensino fundamental, currículo e formação de docentes.*

*Já o professor Fusari é pedagogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde também fez o mestrado em Filosofia da Educação. É doutor em Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP, onde foi professor tanto na graduação em Pedagogia e licenciatura, como na orientação de mestrados e doutorados com foco na formação contínua de educadores. É membro do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre formação de Educadores, da USP.*

*A par de sua longa experiência acadêmica com a formação contínua de educadores em diversos níveis, o Professor Fusari sempre esteve presente em sala de aula: durante muitos anos foi professor polivalente na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo,*

*que ele quer? Quais são os seus valores? O que o faz se arrumar, preparar sua mochila, sair de casa todos os dias para ir à escola? Quais são os seus sonhos e medos? Como ele encara o seu futuro? Como ele se insere nas novas tecnologias e nas redes sociais?*

*Participaram desta conversa, mediada por Alfredo Nastari, editor da Revista Magistério, as educadoras e diretoras da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo Livia Maria Antongiovanni, diretora da Divisão da EJA – Educação de Jovens e Adultos, Renata Alencar Lopes Garcia, coordenadora do Núcleo de Educação Especial, Sonia Larrubia Valverde, diretora da Divisão de Educação Infantil e Fátima Aparecida Antonio, diretora da Divisão do Ensino Fundamental e Médio.*

*A gravação em vídeo desta mesa redonda está disponível no nosso site, <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revistamagisterio>*

**Magistério** – *Professores, no final das contas, quem é o aluno brasileiro hoje, principalmente o da rede pública?*

**Profa. Elba** – Considerando que nós universalizamos o ensino fundamental, estamos a caminho de universalizar o ensino médio e a educação infantil, o aluno é toda a população brasileira. Todos os extratos, com exceção das camadas mais altas, desde a classe média aos mais pobres, todos estão na escola, com toda diversidade social, cultural e étnica da população.

**Magistério** – *O senhor concorda, professor?*

**Prof. Fusari** – Eu concordo e acho muito importante, neste momento, colocar que a escola precisa que nós, educadores, percebamos quem é o aluno real que está nela. Nós não podemos correr o

risco de uma idealização anterior. Quem é este aluno que está na escola efetivamente? Quais são suas condições objetivas de vida, circunstâncias, extrato social? É um grande desafio conhecer quem é esse sujeito, seja ele o bebê, a criança que está fazendo a pré-escola, o primeiro ao quinto ano, o fundamental II, o ensino médio, a EJA e assim por diante.

**Magistério** – *E quais são os caminhos para conhecer nossos alunos? Como chegamos nele?*

**Profa. Elba** – Quando elaboramos um PPP, o Projeto Político Pedagógico, uma das coisas mais importantes seria ter uma ideia mais clara de quem é o aluno que está naquela escola. O PPP é o projeto educativo da escola que tem a ver com suas condições específicas, como ela funciona, quem é o pessoal que trabalha lá dentro e quem é o aluno.

Mas, normalmente, o que temos encontrado nos PPPs é uma visão muito estereotipada de quem é o aluno. No máximo, ele é definido como um aluno de classe média ou baixa, cercado por uma porção de jargões e por um profundo desconhecimento das suas características próprias. Então, creio que precisamos de um esforço maior para verificar, mais especificamente, quais são as características do aluno que está na nossa escola, em especial.

**Magistério** – *Quais seriam então, professora, as características essenciais que precisariam ser elucidadas e observadas nesse aluno? É a situação socioeconômica? A aspiracional, a expectativa de futuro que ele tem? É a relação com a informática? O que define o aluno, na sua opinião? Qual é sua essência?*

**Profa. Elba** – Creio que toda escola tem que ter o cuidado de verificar, em primeiro lugar, as questões básicas, que são as características socioeconômicas e as oportunidades culturais desta criança, adolescente ou adulto, que está na escola. Nós vivemos em um país de desigualdades extremas. Temos crianças que são muito bem atendidas, com pais escolarizados e temos aquelas que estão ingressando. Temos uma primeira geração que está conseguindo prosseguir na sua escolaridade, que passaram por escolas muito pobres, às vezes com poucos recursos, com professores mal formados. Então, é importante saber de onde vem cada aluno, quais são seus hábitos culturais, a quais segmentos sociais ele já pertenceu, suas origens étnicas, se são migrantes ou não e quais são os hábitos da sua família. Isto vai dando uma visão mais objetiva sobre com quem

Da esquerda para a direita, Renata Alencar Lopes Garcia, Livia Maria Antongiovanni, Elba de Sá Barreto, Alfredo Nastari, José Cerchi Fusari, Fátima Aparecido Antonio e Sonia Larrubia Valverde.



estamos trabalhando e quais aspirações essa população tem a respeito da sua escolaridade.

**Magistério** – *E o senhor, professor Fusari?*

**Prof. Fusari** – Eu concordo quando a Elba levanta a questão do Projeto Político Pedagógico. Acho essencial essa discussão, porque cada escola brasileira funciona a partir de um currículo formal, que é legalmente embasado e fruto de uma trama de múltiplas legislações – federal, estadual, municipal, que resulta até numa padronização nacional, com suas variações regionais.

### *O currículo formal só entra em ação se for transformado em Projeto Político Pedagógico, sinônimo de trabalho coletivo*

Esse currículo formal, que orienta a vida de toda escola brasileira – e aí quero focar mais a escola pública – ele precisa entrar em ação. Como é que esse currículo formal entra em ação? Só se ele for transformado em Projeto Político Pedagógico, que é sinônimo de trabalho. É o trabalho coletivo, coordenado, mediado pelo trabalho da coordenação pedagógica da escola. Pensar no PPP da escola tem uma dimensão utópica, na medida que significa pensar qual aluno nós temos e com qual aluno gostaríamos de contribuir, e educá-lo numa determinada perspectiva, isto é, do aluno real que temos, ao ideal que queremos e precisamos formar. Então, creio que para a questão de diagnosticar esta criança, este jovem, este adolescente, pré-adolescente é muito importante superar a ideia de fotografia. Porque a fotografia congela. E existe uma tendência nossa de fazer determinados levan-

tamentos que congelam o aluno de sete anos, de oito anos, de nove anos, de dez anos e assim por diante. Esse é um recorte do aluno.

Creio que é muito importante desenvolvermos uma capacidade e aí entram os nossos cursos de formação de professores, de Pedagogia, de licenciaturas. As modalidades de formação contínua têm que instrumentalizar este professor para fazer uma leitura viva, dinâmica, permanente deste aluno. Porque este aluno é mais do que ele está sendo. Se ele é menino, se é menina, a idade que ele tem, a configuração socioeconômica, os determinantes todos, as desigualdades todas, estão presentes concretamente nos sonhos, ideias e ideais desse aluno que está na escola. Ele não é uma abstração. Ele é um ser que pensa. Ele é um ser que sente. Ele é um ser que age. Não é? E ele é marcado definitivamente por aquilo que está acontecendo no bairro, na cidade, no estado, no Brasil, na América Latina, no mundo, enfim. Essa leitura do aluno é um desafio importante.

E como fazer uma leitura dinâmica e, ao mesmo tempo, categorizar alguns comportamentos de sete a oito, de sete a dez anos, e assim por diante? O Projeto Político Pedagógico precisa tornar isso permanente. Porque me preocupa, às vezes, aquela ideia de diagnóstico fechado. A gente fez o diagnóstico agora no começo do ano e ele tem um prazo de validade até o final do ano. Creio que isso precisa ser superado. Temos diagnósticos estáticos, mas é muito importante o diagnóstico processual. E, ainda mais importante que isso é não descolar o aluno do seu conjunto, que é a questão da escola. O aluno em relação ao professor. Então, diante da pergunta “Quem é o aluno?”, eu pergunto “Quem é o professor?” Para mim, isto é fundamental porque um existe em função do outro. Como pensar o aluno descolado do professor? Isto até pode ser feito

com um objetivo analítico, como uma necessidade de um estudo.

Mas na realidade da escola, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem é em relação, isto é, existe o educando, existe o educador. E a mediação. Como é que este educador faz a mediação do conhecimento? Por que o conhecimento é um terceiro elemento fundamental que caracteriza a escola? Para mim isto é muito importante.

**Profa. Fátima** – *Professores, diante do que foi colocado aqui até o momento – qual é o aluno real que temos hoje e qual é a escola real? Eu gostaria de ouvir de vocês sobre os desafios que estão colocados para os professores, no sentido de olhar para este aluno real e sua condição social, econômica e histórica. Nossas escolas públicas estão, basicamente, nas periferias da cidade e nossos alunos são filhos da classe trabalhadora. De que maneira os professores estão desafiados a construir uma escola real para esse aluno real? Quais são esses desafios?*

**Prof. Fusari** – O primeiro ponto que acho importante, pensando a curto, médio e longo prazo é como preparar permanentemente o professor que está na ativa – e que, portanto, é diplomado, certificado, está na carreira – a assumir o desafio de superar estereótipos e trabalhar com o aluno real.

Quando fazemos uma leitura da escola, do aluno, da família, do comportamento desse aluno, do seu repertório verbal, da sua motricidade, é muito comum uma certa superficialidade, quase ao nível do senso comum. Para ultrapassar isso, somente com a mediação do conhecimento e aí cabe a pergunta: que conhecimentos a Psicologia, a Psicologia do desenvolvimento, a Pedagogia, a Sociologia, as Ciências da educação poderiam nos oferecer para ultrapassar essa superficialidade e compreender

como, de fato, esta criatura funciona? Porque cada aluno é um aluno, por mais que a escola, um fenômeno de massa, tente uniformizar. Aí está um outro desafio, por que existe uma coisa chamada classe, que tem 35, 40, 25 alunos e assim por diante.

Nesse desenho há uma discussão que também precisa ser feita, sobre a questão do que chamamos de homogeneidade e heterogeneidade. Creio que incorporamos a ideologia de turmas homogêneas e isto precisa ser problematizado e superado, porque o real da escola é a heterogeneidade. Cada turma é uma turma. É claro que nessa heterogeneidade já temos experiências e conhecimentos que nos ajudariam a pensar em desenhos, em perfis de crianças que estão dentro destas turmas, mas não como algo fechado e acabado. É aí que defendo que o olhar do professor não pode ser um olhar congelado. E para não ser este olhar congelado, precisamos investir em um olhar de curiosidade do professor, que eu resumiria assim: o professor tem que ter o olhar de pesquisador.



Isto certamente causa um certo arrepio, mas, na realidade, o que é este olhar de pesquisador? É aquele professor que indaga, que pergunta, que não se contenta com a mera leitura daquilo que está na aparência do fenômeno. Ele vai além da forma.

**Profa. Elba** – Sobre os estereótipos, eu gostaria de falar sobre um olhar que encontro muito frequentemente nas escolas. Se a escola está num bairro de periferia, que é a maioria aqui em São Paulo, é normal ouvirmos “Ah... A população é de renda baixa e os que mais precisam, mas as famílias não se interessam. Elas trabalham, não vêm à reunião e não se interessam.” É muito superficial. Não há uma informação mais precisa dos gostos, das aspirações. É muito frequente que você ouça: “A família é desestruturada.” Há um estudo antigo da Maria Helena Patto, feito nos anos 70, que contestou este lugar-comum. Ela foi ver. Na periferia, as famílias eram mais estruturadas, por exemplo,

do que as famílias de classe média de escolas que tinham outro tipo de população.

Outro estereótipo é o de que “os alunos não têm oportunidade de nada, eles têm uma vida muito pobre.” Precisamos afinar o olhar. Eles vão às igrejas e têm outros grupos sociais além da família, coisas pelas quais nós, normalmente, desconsideramos. Com relação às famílias faveladas, só se fala sobre os horrores das favelas e pouco dos sacrifícios que as mães fazem para poder manter seus filhos na escola. Elas não vão à reunião porque trabalham o dia inteiro. Se elas não trabalharem o dia inteiro as crianças não têm com ir à escola. Às vezes, a criança fica fechada o dia inteiro em casa, por quê? Por uma questão de segurança. Não há ninguém para ficar com essa criança e se ela não ficar fechada lá três, quatro ou cinco horas, vendo televisão, ela estará exposta a mais perigos do lado de fora do que do lado de dentro de casa. Sobre essas coisas precisamos saber mais. Em geral, é muito frequente que você sinta um certo tom de reprovação porque as crianças ficam lá fechadas. Porque os pais que mais precisam não vêm. Exatamente, eles não vêm mesmo! Eles não vêm porque a realidade de vida deles não permite que venham. Mas o projeto de vida deles é que os filhos sejam educados. É de zelar pela segurança deles. Porém, não podem zelar pela segurança dos filhos, como nós da classe média, que temos alguém ou alguma instância que supervisione as atividades dos nossos filhos. Então isto faz uma grande diferença.

**Profa. Renata** – *Professores, esta questão da idealização do aluno, que muitos educadores têm, foi construída não apenas durante a formação do docente como também a partir da sua própria experiência como aluno, que remonta a*

*uma época em que a escola era substancialmente diferente.*

*Há 20 anos, data da Declaração de Salamanca, por exemplo, não existia garantia de matrícula para todos e havia uma exclusão muito forte dos alunos com deficiência que sequer conseguiam acessar a escola, por não terem condições para comprar material, uniforme e transporte. Hoje eles estão na escola e mesmo os alunos com dificuldades de aprendizagem, que eram sistematicamente excluídos, permanecem nas escolas como um desafio de superação para o professor.*

*Minha pergunta é sobre como o Projeto Político Pedagógico pode ajudar o professor a olhar esse aluno real e toda essa diversidade contemporânea como positiva. Como fazer com que essa diversidade seja respeitada, reconhecida e valorizada a ponto de fazer parte do currículo da escola?*

*Como ajudar os educadores a superar o modelo pelo qual foram formados de só conseguir trabalhar com um tipo de aluno, aquele que se comporta da mesma forma?*

**Prof. Fusari** – Eu só acredito no processo formativo em serviço, porque parte do trabalho que esse professor realiza, seja da forma que for, do ponto de vista dos objetivos, da metodologia, das didáticas, das tecnologias, da interação professor-aluno. Como ele vive o processo ensino-aprendizagem? Creio que o professor que está na Rede hoje, também é fruto do mesmo meio. Ele é um professor real, da mesma forma que estamos falando em um aluno real.

Eu só acredito no avanço dessa interação e da qualidade do ensino se o professor receber uma formação em serviço, que tem características específicas que a diferem da formação universitária inicial. Ele continua tendo uma mediação teórica sim, mas diferente da que teve na universidade. Como

a teoria poderia mediar uma outra leitura dessa realidade? Permitindo que o professor também se desconstrua e se reconstrua permanentemente. A formação, a política própria, a política educacional, a escola como instância de poder engessam não apenas o aluno, mas também o professor, o currículo, a comunidade, a todos. Então a única solução que vejo é formação do professor em serviço e em condições objetivas de trabalho. Porque o professor precisa de tempo para pensar o seu trabalho, para problematizá-lo, como forma de superar determinados desafios.

**Profa. Elba** – Eu gostaria de fazer um comen-

*Nas escolas só se fala sobre os horrores das favelas e muito pouco do sacrifício que as mães fazem para poder manter seus filhos nela*



tário. Creio que é muito importante a atuação da escola como um todo e não apenas do professor individualmente nesse esforço de conhecer melhor o aluno. É preciso ir à comunidade, é preciso uma boa disposição para ouvir as experiências das famílias, para sondar suas expectativas, para conhecer suas origens, o que elas sabem fazer. Muitas vezes são trabalhadores exímios nas áreas em que se formaram e desconhecemos isso. Precisamos chegar mais perto da comunidade.

## *Nós precisamos mudar a cabeça e pensar o heterogêneo como positivo, porque a homogeneidade da escola precisa ser superada*

Eu estudei em escola pública desde que nasci, mas, na minha época, havia uma distância enorme entre a escola e a comunidade. Um pai que se aproximava da escola era jogado para fora. Hoje temos que ouvi-lo e isso não é um trabalho individual de um professor. Creio que a atitude da escola no sentido de receber, de acolher, de fazer os pais se conhecerem permite que você fique conhecendo de onde vêm as famílias, seus hábitos, origens, expectativas, o que torna mais fácil trabalhar com as crianças e adolescentes valorizar, inclusive, as próprias experiências que eles têm.

**Prof. Fusari** – Essas questões que a Elba coloca me fazem pensar em algo que acredito, que é repensar a questão do Projeto Político Pedagógico da escola de forma mais abrangente. Hoje, pensamos que o projeto pedagógico é exclusivamente para aluno, nessa relação dialógica, interativa, cognitiva, afetiva – a afetividade é superimportante, mas não deveria ser assim.

**Profa. Livia** – *Eu gostaria de levantar uma questão tanto para o professor Fusari quanto para a professora Elba, a respeito da educação de jovens e adultos. Levando em conta as especificidades deste público e sua inserção nas questões culturais e sociais, como a escola e o seu Projeto Político Pedagógico pedagógico podem, de fato, dar visibilidade e atender as necessidades que esses jovens e adultos trazem e, principalmente, como enfrentar o nosso grande desafio que é a permanência desses jovens e adultos na escola?*

**Profa. Elba** – Eu me lembro que, quando Paulo Freire era secretário da educação, o pessoal que trabalhava com alfabetização de jovens e adultos, com Língua Portuguesa, fez um levantamento so-



bre os usos sociais da escrita, para que eles a utilizavam, e, a partir daí, foram adequando a proposta pedagógica em função das demandas. Um outro exemplo é um caso de Matemática, onde muitos alunos do EJA do Capão Redondo eram auxiliares de pedreiro e sentiam muita dificuldade na hora de lidar com os materiais porque não sabiam calcular áreas e, por isso, ou havia desperdício ou faltavam materiais importantes que não foram calculados corretamente na hora de adquirir. O professor de Matemática incentivou a articulação de um projeto que abrangesse essas dificuldades e que recolhesse outras experiências. Entre os alunos, também, havia um exímio artesão que fazia cestaria com papel reciclado, o que possibilitou que os alunos oferecessem oficinas desta atividade para a comunidade. Ou seja, existem capacidades e competências a desenvolver. Não podemos fazer uma tábula rasa com esta população.

**Profa. Livia** – *Um fenômeno que estamos assistindo hoje na educação de jovens e adultos é o da relação intergeracional. Estão convivendo na sala de aula adultos trabalhadores, jovens trabalhadores e jovens que fazem parte da geração que nem estuda nem trabalha, a chamada geração nem-nem, ainda que estes tenham abandonado o nem relativo à escola. Esse convívio intergeracional traz toda uma diversidade e complexidade à EJA. Minha questão é: quais pistas vocês dariam para a escola e para os educadores lidarem adequadamente com esta questão?*

**Prof. Fusari** – Nós não falamos há pouco que o ponto de partida é o real? Está aí um bom exemplo de que o real é heterogêneo. Então, nós precisamos mudar a cabeça e pensar o heterogêneo como positivo porque senão ficamos muito marca-

dos pela questão da homogeneidade, que precisa ser superada.

Fico imaginando como o exemplo que você está dando pode ser positivo do ponto de vista da educação e da escola – você ter um senhor ou uma senhora de seus 80, 70 ou 60 anos na mesma turma de um aluno de 15 ou 18 anos, que se configura quase como uma relação da avó com o neto, só que na sala de aula.

Esse é um desafio que tem sido trazido pela educação de jovens e adultos há muitos anos. Eu me lembro de uma escola experimental que tínhamos aqui em São Paulo nos anos 60, a escola Experimental da Lapa, que criou um curso básico para adultos onde essas questões estavam sendo colocadas na construção do seu projeto pedagógico. Havia contribuições da Sociologia, da Pedagogia, da Psicologia. Os professores eram polivalentes e planejavam suas aulas de sorte que havia essa convivência entre as diferentes gerações.

E aí a questão mais importante são os saberes que eles já trazem, porque se você tem um trabalhador de 50 anos e um jovem que está ingressando no mundo do trabalho, como é que cruzamos esses repertórios quando temos que ensinar? Eu tenho que retomar a função social da escola e trabalhar o conhecimento, não é apenas fazer um conversar com o outro, fazer uma troca de experiências. A escola pode partir disso, utilizar esse recurso em alguns momentos, mas não pode ficar por aí. Se eu tenho que trabalhar e ensinar determinados conhecimentos ligados ao currículo da escola como é que eu faço o meu trabalho de mediação nesse sentido? Eu quero frisar que isso é positivo, mas é um positivo que coloca desafio para a escola, para o grupo de professores, para o currículo e assim por diante.

**Profa. Elba** – Eu quero abordar a questão da

indisciplina, da violência ligada ao conhecimento. Vou partir de um exemplo de uma escola municipal da região da Raposo Tavares, famosa pelo seu grau de violência. Não paravam professores, não parava direção, os alunos não respeitavam ninguém, funcionários, nada acontecia. Até que uma diretora nova assumiu a escola e começou a fazer um trabalho de levantamento junto a cada categoria – professores, funcionários, alunos, pais de alunos – sobre o que eles achavam que deveria ser contemplado e se propôs a fazer um esforço conjunto de atender às expectativas dos diferentes grupos.

Acompanhei essa escola por um determinado período e estava claro que muitos episódios de indisciplina e de violência vinham em função da exclusão do conhecimento. A escola cria determinadas expectativas de aprendizagem e de resultados. Se o aluno não consegue alcançar, ele vai passando por processos de recuperação que são atendimentos de segunda mão, às vezes em outro período, às vezes sem receber a atenção devida. Depois de três ou quatro anos ele não consegue mais acompanhar. A defasagem ficou tão grande e ele quer que a voz dele apareça.

Foi impressionante como esta nova diretora conseguiu resultados trabalhando as necessidades dos meninos e das meninas e as necessidades de apoio aos professores, que muitas vezes sozinhos não davam conta do problema. É preciso que a escola se organize. Foi criada uma assembléia, isto é, um conselho que se reuniu uma vez por mês, onde os alunos falavam, os pais falavam, todo mundo se pronunciava. À medida em que as demandas foram sendo atendidas, a escola passou a funcionar.

Creio que muitas das dificuldades que os professores encontram vêm da própria exclusão e

marginalização que os mecanismos escolares vão criando. É a criança com deficiência que o professor não sabe como trabalhar, são os outros que por uma dificuldade ou outra não tem condição de acompanhar. Este processo é extremamente dolorido para as crianças.

Uma outra vez pudemos acompanhar alunos que, tendo passado os nove anos na escola, não tinham conseguido aprender a ler. Fomos ver o que havia acontecido, fomos conversar com os meninos e pegar suas histórias de vida. Às vezes eles não se lembravam do nome do professor, não se lembravam do que havia acontecido. O nível de silenciamento e de marginalização a que essas crianças foram submetidas ao longo de toda escola é muito grande. A gente via na postura dos meninos: alguns estavam lá só por causa do bolsa família. iam à escola porque a família obrigava, porque senão não iriam. E na escola, baixavam a cabeça e era aquela tristeza porque aquele era um lugar de humilhação. A escola, às vezes, se transforma num lugar de humilhação. Mesmo uma repreensão ou uma correção tem que ser feita com muito cuidado para que o aluno não se sinta humilhado. Nós, professores, às vezes, não temos esse cuidado.

**Profa. Lívia** – *Na Educação de Jovens e Adultos a correção é uma questão muito delicada.*

**Profa. Elba** – O fato do aluno não saber algo parece vergonhoso, quando na verdade a escola é o único lugar que o aluno pode errar sem consequência. Errar na escola não traz consequência para a vida, ele não vai ficar desempregado por causa disso, certo? É normal que ele erre e que esse erro precise ser explicitado para podermos trabalhar em cima. Mas a gente, muitas vezes, criminaliza o erro.

**Profa. Sônia** – *O Professor Fusari falou do binômio ensinar e educar. Trazendo para a especificidade da educação infantil, nós trabalhamos muito com o binômio cuidar e educar. Minha questão, que eu gostaria que vocês comentassem, é se esse binômio deve também estar presente no ensino fundamental. Para nós, da educação infantil, que temos que pensar e exercer a docência de crianças a partir de poucos meses de idade, o cuidar e educar é um aspecto muito relevante do nosso trabalho. Mas como isso chega ao ensino fundamental?*

**Profa. Elba** – As diretrizes nacionais do ensino básico e do ensino fundamental reiteram que o cuidar e educar é uma tarefa do educador e não se trata aqui apenas de trocar fralda de criança, mas

sim de zelar pelo seu bem estar, pela sua felicidade. A criança não está na escola para ser humilhada, para ser submetida ao fracasso ao qual, muitas vezes, a gente a submete. Esta mesma criança, este mesmo aluno que repete seguidamente, quando você o observa fora da escola, ele fala, se manifesta, se relaciona bem. Na escola é um acabrunhado.

O cuidar significa zelar pelo bem estar, se ocupar das necessidades mais gerais de educação dessa criança e de criar um ambiente que propicie um atendimento adequado. Com o adolescente então, no ensino médio, a questão é mais complicada. O cuidar fica ainda mais difícil para nós, mas não menos indispensável. Não é só estourar no Ideb, não é?

## *A criança não está na escola para ser humilhada ou submetida ao fracasso ao qual muitas vezes nós a submetemos*

**Prof. Fusari** – Elba, eu acho que aí tocamos numa questão fundamental que é a ética na docência. A questão não é cuidar ou educar, é cuidar e educar. A preposição é “e”, não é “ou”.

Creio que aqui nos chama a atenção a questão da dimensão ética do ato educativo. Qual é o meu compromisso de educador em relação ao educando? Isso é fundamental e precisa ser muito bem resgatado. Eu tenho um compromisso ético com a educação dessa criatura. É o meu trabalho educar o outro e para isso eu trabalho com a questão do conhecimento, que é traduzido em valores, atitudes, conteúdos, habilidades e assim por diante. Creio que se nós retomarmos a dimensão ética do ato educativo isso fica colocado claramente. Eu



não faço isso como um favor, concessão, obrigação, ou porque ganho para isso. Eu faço porque faz parte da minha competência e eu sou um educador. Minha ética garante isso. Não posso abrir mão, sob pena de ter que abrir mão de ser educador. E isso precisa ser renovado, ressignificado o tempo todo dentro das escolas. Não é porque eu aprendi isso uma, duas, ou quatro vezes no curso x ou y, ou numa palestra, que este compromisso ético não precise ser renovado cotidianamente no exercício do projeto pedagógico da escola.

### *O professor tem que ser uma criatura que pensa o seu trabalho. Ele tem o direito de ser um professor crítico-reflexivo*

Neste ponto, creio que é muito importante nessa nossa discussão trazer a questão da aula, que considero fundamental. A essência dessa relação chamada escola ocorre na dimensão daquilo que nós chamamos de aula. No próprio texto da Terezinha Rios (ver Magistério número 2) isto está muito bem colocado sob a forma de dois paradigmas em conflito que é o paradigma arcaico do dar aulas, “ah eu vou dar aula”, “ah hoje eu tenho... eu estou dando aula”, “eu vou dar aula”. Isto no século XXI.

Como que a trabalharíamos na perspectiva do fazer aula com? Seria construir a aula com o aluno. Eu acho que este movimento dentro da Pedagogia, dentro da perspectiva do processo ensino-aprendizagem merece uma atenção especial das políticas públicas de valorizar muito o tempo do professor. É sagrado o meu tempo de preparo da aula. É sagrado o meu momento de construir esta aula. E é

sagrado o momento de avaliar essa aula. Então eu não posso descolar condições de trabalho, condições objetivas com o meu trabalho de professor. Creio que na educação brasileira, de maneira geral, a condição do professor é a de um *dador* de aulas. “Dou 40 aulas, dou 32 aulas” e de uns anos pra cá você conseguiu um pouquinho de quatro aulas pra sentar, chamada de Jeif, HTPC e outros nomes. Veja, isto ainda precisa evoluir muito. Porque o professor nesta perspectiva, não é sujeito do processo. Ele é objeto. Ele fica executando política, programa, projeto. Ele executa... executa... Mas é muito importante reverter essa questão dele ser o sujeito do processo. Ele tem que ser uma criatura que pensa o seu trabalho, que o hipotetiza, que o problematiza. Ele tem o direito de ser o professor que nós estamos chamando de professor reflexivo, crítico-reflexivo, de professor pesquisador. No século XXI, temos que ter políticas educacionais que avancem nessa direção. Por que aí você supera problemas estruturais e conjunturais que estão, de fato, atravancando a democratização da educação neste país, neste estado, neste município.

**Magistério** – *Professores, convidados, alguma consideração final? Mais alguma pergunta?*

**Profa. Livia** – *Eu gostaria de ler um trechinho do Carlos Drummond de Andrade... É bem curto, mas achei muito próprio pra nossa reflexão de hoje. Ele diz assim:*

“O problema não é inventar, é ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.”

**Prof. Fusari** – Eu posso aproveitar e ler também? Eu trouxe um pequeno trecho do Leonardo Boff, que traduz muito do se discutiu aqui. É a introdução do livro *A Águia e a Galinha*, uma metá-

fora da condição humana. Ele fala da questão da leitura. E diz o seguinte:

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, (o nosso educando, o nosso educador, a nossa escola) é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha (ou não trabalha), que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isto faz da compreensão sempre uma interpretação.”

Quais são as esperanças que animam os nossos educandos? Os nossos educadores? As famílias dos nossos educandos? Nós, como equipe, como condução de uma Secretaria de Educação? Acho que esta nossa discussão deva servir para propiciar aos nossos colegas, que estão na Rede, uma reflexão a partir do próprio trabalho e o que de bom estão realizando.

**Profa. Elba** – Já fui professora de todos os níveis. De ensino fundamental, de ensino médio, de ensino superior. E de pós-graduação. Como professora, já cometi todos os pecados. Todas as coisas que a gente faz e sabe que não está fazendo certo e, às vezes, não sabe como mudar.

Mas uma coisa eu aprendi: que consigo dar uma boa aula quando estou aprendendo junto com os alunos. Quando eles aprendem eu sinto que eu aprendo junto. Eu acho que essa troca, essa sensi-

bilidade, essa possibilidade de comunicação é que nos garante como educadores no nosso trabalho que não é fácil.

**Magistério** – *Quero agradecer muito em nome da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da nossa Revista a presença de todos vocês, que nos propiciaram esta tarde de reflexão e de orientações históricas para novas práticas docentes. É gratificante ver como converge a experiência de vida de cada um dos entrevistados e entrevistadores na percepção de quem é o aluno, o aprendiz e o cidadão que é a figura central de todo o nosso trabalho.*

*A respeito deles, as palavras ditas aqui foram sempre de cuidado, de respeito, de atenção e de generosidade. Na nossa Rede, são quase um milhão de alunos reais. Um milhão de seres únicos, que a história nos delegou como sujeitos de vida e de direitos.*



# Um olhar da universidade

*Duas teses de pós-graduação dão pistas sobre os alunos do ensino público e particular e sobre como as novas tecnologias estão moldando novos tempos na sala de aula*

Por Daniel Amadei

Eis que é chegada a passagem para o segundo ciclo do ensino fundamental e... algo estranho acontece. É como se, em termos gerais, o interesse dos alunos começasse a se desvanecer até culminar mais adiante com as altas taxas de abandono verificadas no ensino médio. Muitos professores já se viram diante dessa situação, constatando uma diminuição preocupante na curiosidade dos alunos, que afeta até mesmo aqueles que costumavam ser mais motivados no ciclo anterior. A escola está fracassando nessa etapa do ensino?

Partindo das suas observações em sala de aula, a professora de História do ensino fundamental II e ensino médio Cláudia Watanabe decidiu se aproximar da percepção dos alunos de duas escolas (uma particular e outra pertencente à rede pública) para tentar compreender o momento em que aconteceria esse declínio na motivação para a aprendizagem. Desenvolveu para isso algumas hipóteses que foram trabalhadas na dissertação de mestrado intitulada “*As relações entre o aluno e o conhecimento escolar: o que pensam os alunos do sexto ano de uma escola pública e particular*”.

A partir da aplicação de um questionário, Cláudia levantou então, nesses dois estudos de caso, algumas pistas sobre como os próprios alunos encaram o conhecimento formalizado, permitindo uma análise sobre as situações em que a aprendizagem não ocorre, entre outros assuntos. Foram ouvidos 68 alunos do sexto ano, com idade entre 10 e 11 anos, sendo 48 pertencentes à escola estadual e 20 alunos à escola particular, ambas situadas em Santo André-SP. Com essa pesquisa Cláudia Watanabe obteve o título de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade na PUC-SP.

“Eu tive a oportunidade de aprofundar uma impressão minha como professora. Frequentemente encontrava projetos que mobilizavam muitos recursos na escola, belas apresentações para a comunidade, mas que, no entanto, vinham esvaziados da teoria, dos conceitos que deveriam embasar a atividade didática”, lembrou Cláudia.

Segundo a autora da pesquisa, o questionário foi aplicado com 43 questões abertas e fechadas e serviu de instrumento para “verificar

as opiniões dos alunos quanto às disciplinas escolares; examinar a avaliação que fazem acerca dos métodos pedagógicos que são considerados como diferenciados; analisar o papel que atribuem ao conhecimento histórico escolar e, por fim, o contato que eles mantêm com os meios de comunicação como a Internet e a televisão”.

Cláudia Watanabe pôde abordar o ponto de vista dos alunos sobre um aspecto muito presente no senso comum quando se discute o desinteresse na escola. “Há uma noção equivocada de que os conteúdos com aplicações mais práticas são os mais assimilados pelos alunos do ensino fundamental. Analisando as respostas dos alunos percebi que não é bem assim! História, por exemplo, apareceu em primeiro lugar como sendo uma das disciplinas do sexto ano na qual os alunos percebem que aprendem mais. Em seguida vem Matemática e Português. Ciências não é sequer lembrada nesse quesito... isso em ambas as escolas: tanto na pública como na particular”, explica a professora.

Ainda em relação aos métodos pedagógicos com os quais os alunos se sentem mais à vontade, Cláudia Watanabe encontrou interesses bastante similares entre a escola pública e a particular. “No geral, esses alunos que estão na faixa dos 10 e 11 anos preferem as aulas que se utilizam de filmes e vídeos.

No entanto, quando pergunto sobre os métodos em que eles mais aprendem, os alunos retomam a importância da explicação do professor, da resolução de exercícios e da leitura. Eles também gostam bastante dos trabalhos em grupo, quando percebem mais autonomia para pensar e discutir entre eles mesmos. Ou seja, apesar da presença crescente das tecnologias de informação, os métodos tradicionais ainda são percebidos



dos pelos alunos como sendo os mais eficientes para a aprendizagem. A impressão que tive é que só acontece algo significativo nesses termos quando o professor direciona os alunos. Por isso também, estou interessada agora em investigar na minha pesquisa de doutorado a formação dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação”, ressalta Cláudia.

**Quando são abordadas** características dos alunos de uma determinada faixa etária, pesquisas comparativas ajudam na compreensão dos pontos em comum. Obviamente, não há como generalizar porque cada instituição sempre apresentará uma realidade social específica, inserida em certo contexto e com sua própria organização política. No entanto, as diferenças observadas em relação às atitudes dos alunos frente ao conhecimento escolar em cada uma das instituições estudadas por Cláudia Watanabe chamam a atenção. De acordo com a professora, os estudantes da escola pública analisada

**Watanabe: tese compara alunos de escolas públicas e particulares**



**Giovinazzo:**  
“A escola ensina muito pouco para os alunos.”

reproduzem uma fala muito parecida com a dos seus pais em um discurso que responsabiliza a escola e os professores pelas situações de baixo rendimento. Baseando sua pesquisa na chamada Teoria Crítica, Watanabe atribui forte influência dos discursos que são mais presentes nos meios de comunicação e demais pressões sociais sobre a percepção da família e, conseqüentemente, dos alunos da escola pública estudada. Quando esses alunos abordam os motivos para a aprendizagem não ocorrer, eles reproduzem um discurso que está mais próximo daquele dos pais. Nesse sentido tendem a responsabilizar a escola, sobretudo nos temas que podem ser amplificados por algo que a pesquisadora descreve como sendo as marcas da sociedade: falta de recursos na escola, professores desqualificados, estrutura precária, entre outros.

Já os alunos da escola particular ouvidos na pesquisa tendem a expressar uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, fazendo referências às situações em que assumem que poderiam ter se esforçado mais para aprender.

Outro aspecto significativo levantado se refere às diferentes demandas dos alunos. “Na escola pública eles gostariam de ter momentos mais agradáveis e atividades ligadas à Educação Física, situações mais relacionadas às necessidades imediatas de diversão do que em uma aplicação futura do conhecimento escolar. Eles até apontam a importância de disciplinas como Português e Matemática em uma das questões, mas demonstraram uma ambigüidade nas respostas porque, quando perguntados sobre a possibilidade de diminuir algumas das aulas, quais foram as disciplinas escolhidas? Português e Matemática! Já os da escola particular não expressaram desejos de mudar a estrutura das disciplinas para melhorar a escola. De acordo com as respostas, esses alunos parecem acreditar mais no que a escola oferece como um meio de ascensão econômica e social, vista como uma instituição capaz de prepará-los para o futuro. Sobre isso, o que manifestaram foi a vontade de ter ainda mais aulas de disciplinas como Português e Matemática por considerarem-nas importantes para a sua formação - sendo que eles já assistem a 6 horas semanais dessas disciplinas.

Percebe-se nas respostas dos alunos da escola particular um caráter mais funcional na valorização de certas disciplinas, apontado nas explicações como conteúdos importantes para o dia a dia ou para fins futuros”, conta a professora.

**O professor Carlos Giovinazzo** leciona na PUC-SP, no Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, e foi o orientador da pesquisa de Watanabe. Segundo ele, “são poucos os estudos que olham para a escola sob a perspectiva dos alunos, principalmente dos jovens e adolescentes que já possuem

maturidade para fazer suas reivindicações”. Nesse sentido, o professor acredita que o trabalho de Cláudia Watanabe confirma o pouco interesse dos alunos pelo conhecimento escolar tal como é apresentado e, indica também, que há muito mais interesse na escola como um espaço de socialização.

Atualmente o professor Giovinazzo coordena também um projeto de pesquisa sobre as formas de participação dos alunos no ensino médio. Alguns reflexos desse projeto aparecem no livro *Escolas, organizações e ensino*, especificamente no capítulo que escreveu: “A experiência da formação na escola: considerações a partir de estudo realizado com alunos do Ensino Médio”. Segundo Giovinazzo, mesmo quando observamos os alunos que estão ainda no ensino fundamental da rede pública, “no geral eles são curiosos. Não se notam muitos problemas sobre os conteúdos das disciplinas, mas o ensino já aparece como sendo algo chato para os alunos. Lá na frente encontraremos os altos índices de abandono no ensino médio brasileiro”.

Giovinazzo entende que “a escola ensina muito pouco para os alunos. Não estou dizendo que a culpa é dos professores que não estão ensinando. Mas, historicamente, temos visto um alargamento das atribuições e funções da escola de uma forma tal que o espaço que se dá efetivamente para o ensino é cada vez menor. São priorizadas outras situações, que poderiam ser chamadas aqui de sociais, e que ao meu ver deveriam ser secundárias.

Por exemplo, os professores investem muito tempo em sala de aula para oferecer o que seria uma formação moral. É aquela lógica: se não está havendo interesse dos alunos, então haverá mais problemas de indisciplina. Já a partir

do sexto ano podemos notar que tanto a escola como os professores gastam muito tempo para transmitir valores que, supostamente, ajudariam os alunos a se portar melhor na escola, se relacionar com os colegas, etc. Não estou negando que essa dimensão seja importante para a educação, mas a maneira como ela tem priorizado a função da escola é que me parece estar levando a um cenário em que os alunos têm pouco interesse pelo conhecimento, pouco interesse pelo que o professor tem a ensinar, e mais interesse na socialização do espaço escolar. De uma maneira geral, percebe-se uma tensão permanente na relação entre os professores e alunos dessa faixa que vai do sexto ano ao ensino médio. Nós estamos observando que há uma certa dificuldade para os professores verem que, muitas vezes, seus alunos podem ser também vítimas como eles mesmos, devido à forma como a escola tem se organizado.

Atualmente os professores da rede pública precisam dar conta de uma formação voltada a valores e comportamento dos alunos, novas diretrizes e metas de desempenho, metas para conquistar bônus, enfim, sobra pouca disposição para eles se concentrarem no que, para mim, deveria ser o essencial: saber ensinar.

Fica difícil também para ele ver que os alunos estão no mesmo barco. Outro dia, escutei um professor dizendo na sala: – Eu estou aqui para trabalhar e vocês estão atrapalhando!

É como se a sua própria função estivesse sendo impedida... veja só como o sentido do trabalho aparece. Por isso, acho que os professores precisariam se envolver mais com a organização política da escola. Política porque estou me referindo ao sentido da vida mesmo das pessoas, ou seja, o motivo de estarem ali.

Assumirem, finalmente, a sua autonomia (que está prevista como direito) passa pela decisão sobre o que querem fazer ali. Nos casos em que pude acompanhar essa politização do ambiente escolar, os espaços de aprendizagem pareceram ser mais prazerosos. Não tenho como afirmar se houve alguma mudança sobre os resultados que são mensurados em indicadores como Ideb, Idesp etc. Mas a postura que se percebe dos alunos e professores em relação ao ensino é outra”, enfatiza Giovinazzo.

**Na medida em que** as tecnologias de informação e comunicação são mais utilizadas no âmbito educacional, os pesquisadores acadêmicos também dispõem de novos meios para acompanhar o que está acontecendo nas escolas em termos de ensino e aprendizagem. Como os alunos e professores lidam com os novos ambientes de aprendizagem? Quais pistas podemos seguir para entender o que está acontecendo entre os atores envolvidos nesses novos espaços?

Partindo de aportes conceituais das áreas de História, Educação e Ciência da Informação a pesquisadora Zilda Kessel tratou de demonstrar como os registros preservados nos chamados AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) se configuram num rico conjunto de vestígios acerca do fazer pedagógico. Seus estudos foram reunidos na tese de doutorado defendida neste ano no Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. “Sempre me incomodou o fato de ver o descarte de uma quantidade enorme de atividades, exercícios e trabalhos ao final de cada período letivo. Era como se a cada ano a escola precisasse partir do zero novamente, além da ideia sempre presente de que a escola precisa se renovar, jogar fora o velho para receber o

novo. O discurso sobre a importância do uso de tecnologias também abusa dessa hipervalorização do novo, como se a escola não precisasse conversar com seu passado. O que se guarda em termos de memória do que foi produzido é muito pouco: em geral, as informações sobre as matrículas, transferências e notas dos alunos. Em um período relativamente curto perde-se uma quantidade imensa dos registros sobre o fazer escolar que acontece no dia a dia. Ou seja, é um paradoxo porque, ao mesmo tempo em que a memória da escola é descartada, ela é uma instituição da memória. O currículo, por exemplo, é o patrimônio da memória de um grupo que seleciona quais seriam os conteúdos para alguém ser considerado um cidadão naquela determinada sociedade”, explica Zilda sobre os motivos que a levaram a querer investigar o assunto.

Zilda Kessel saiu da faculdade de educação com a vontade de trabalhar com espaços de aprendizagem não formais. Teve uma trajetória profissional ligada às propostas educativas em museus, com destaque para a sua passagem pelo Instituto Itaú Cultural e também pelo Museu da Pessoa, onde começou a se envolver com o uso de tecnologia aplicada às atividades de catalogação e preservação da memória. Posteriormente, Zilda passou a implantar projetos voltados ao uso de tecnologia em escolas e universidades. Ao observar os registros disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem em dois estudos de caso (duas escolas em São Paulo), a pesquisadora concluiu que “é possível identificar tanto os documentos e propostas como a sua realização, visto que reúnem documentos, atividades de alunos e professores, interações e produtos finais. Nesses ambientes encontramos muitos aspectos interessantes para analisar, por



**Para Zilda Kessel, paradoxalmente, a escola, que é uma instituição da memória, pouco guarda da sua própria história**

exemplo, a diferença entre o chamado currículo prescrito (aquele mais formal, definido como aquilo que se espera do aluno), certas intencionalidades que podem estar ocultas também nas práticas dos professores, ou como esse grupo compreende o currículo. Ou seja, o que eles vão ensinar, como ensinar, com qual metodologia. E, depois, vemos o currículo em ação, aquele vivido realmente nas relações entre alunos e professores”, explica a pesquisadora.

Chama a atenção a maneira como os alunos conseguem desenvolver competências fundamentais para dar conta do que é proposto nesses ambientes. “Eu vi situações muito interessantes em que o professor, indicava o seguinte: leia o texto tal até a página x, agora consulte esse site no link tal, construa com seus colegas uma apresentação sobre o assunto utilizando determinado programa, o tutorial está nesse outro link. Ou seja, a experiência do que seria a sala de aula hoje convive com essas plataformas que servem para acessar uma grande diversidade de conteúdos mas que, somadas à mediação do professor, também se prestam à criação e difusão de conhecimento”, descreve Zilda Kessel.

Na medida em que se reúnem informações nesses ambientes, Kessel percebeu que os professores também voltavam nos registros dos anos anteriores incentivando os alunos a conhecerem outros trabalhos já realizados.

Segundo a pesquisadora, “têm coisas ali que às vezes fazem parte até da linguagem oral, formas mais espontâneas de se comunicar, e informações que não estão guardadas em lugar nenhum: o jeito de expor uma dúvida, de corrigir algo ou dar uma devolutiva sobre um trabalho etc. Me chama muito a atenção essa cultura própria, original, que é construída por cada escola nas relações que podemos perceber: o que se aprende, como se compartilha o que aprendeu, como os alunos e professores podem visitar trabalhos realizados por outras turmas etc. Esses vestígios são documentos históricos, construídos coletivamente em um determinado contexto, sobre como se ensina e aprende, entre outros aspectos relevantes. Entendo que essa será uma forma muito mais concreta para enxergar de perto uma escola do que se eu apenas perguntasse quais políticas públicas ali foram implementadas”.

# La escuela e los adolescentes<sup>1</sup>

*Informe do Siteal - Sistema de Informacion de Tendencias Educativas de America Latina, mantido pela UNESCO, IIEP e pela OEI, mostra o perfil do aluno latino-americano*

El análisis del panorama educativo de los adolescentes requiere poner la atención en la coexistencia de dos dimensiones presentes en su dinámica: aquella que remite a su situación socioeconómica y la que es propia de la condición adolescente, y que hace referencia a su subjetividad, sus preferencias y su propia identidad. Así es como se puede observar que, a diferencia de lo que sucede con los niños entre 7 y 12 años -dónde la gran mayoría, provenga del hogar que provenga, están escolarizados- entre los adolescentes convive una doble dinámica: por un lado, la influencia socioeconómica, por el otro, la propia condición de adolescente.

De esta manera, evaluado en términos de probabilidad, los adolescentes que provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo tienen menores probabilidades de asistir a la escuela que los que provienen de hogares de nivel socioeconómico

<sup>1</sup> Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de la/el autor/a y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIEP. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IIEP, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites. Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

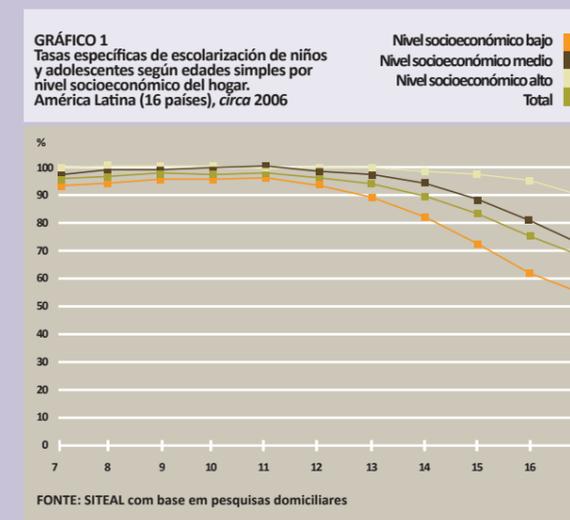
co medio o alto. Pero a su vez a medida que se entra en la adolescencia, la experiencia de desescolarización deja de ser privativa de los sectores sociales más postergados. Es decir, comienzan a observarse adolescentes que, si bien no provienen de los hogares con carencias socioeconómicas más profundas, tampoco asisten a la escuela. Y aquí podemos encontrar otra dimensión de análisis, donde intervienen otros aspectos más relacionados con su subjetividad, sus formas de socialización, sus elecciones e identidades.

En el conjunto de América Latina, casi la totalidad de los niños de 7 a 12 años de edad están escolarizados. Se sabe, a partir de las encuestas realizadas en los hogares de dieciséis países de la región, que el 98% de ellos asiste a algún establecimiento educativo.

No todos están en la misma situación: algunos de ellos asisten día a día y cursan el grado o año que les corresponde para su edad; otros, seguramente tienen niveles de retraso significativos y asisten irregularmente, en la medida en que sus circunstancias se los permiten. Pero todos ellos están vinculados con el sistema educativo.

Esto debe entenderse como el resultado de dos fenómenos sumamente relevantes. Por un lado,

cualquiera sea la situación de las familias, en cada una de ellas hay un gran esfuerzo para que sus niños asistan a la escuela, lo cual demuestra que el conjunto de la sociedad valora positivamente la educación de los niños de temprana edad. Por otro lado, indica también que existe una gran cobertura en términos de oferta educativa. Este dato de acceso casi universal a la escuela a edades tempranas hace suponer como excepcional, o acotada a escenarios muy específicos, la posibilidad de que las familias no encuentren una escuela donde matricular a estos niños. Este dato no revela la calidad de las escuelas a las que asisten; algunos establecimientos son modernos, bien equipados y confortables, en tanto muchos otros son espacios precarios y desprovistos de las condiciones mínimas para una buena educación (Ver el gráfico 1).



El gráfico 1 muestra que, en la medida en que aumenta la edad, los niveles de escolarización comienzan a descender. Entre los adolescentes de 14 años, la tasa de escolarización es menor al 90% y a los 17 años, un tercio de los jóvenes ya no asiste a la escuela. Finalmente, y tal como se analiza más adelante, menos de la mitad logra completar el nivel medio. Mencionar la escolarización de los adolescentes no supone una referencia al nivel al

que asisten. En muchos casos, ellos todavía están cursando el nivel primario; en otros, ya están en el nivel medio. Pero, en promedio, para el conjunto de la región, a partir de los 13 años se inicia un proceso de alejamiento del sistema educativo que se irá profundizando año a año. ¿Qué elementos subyacen a la creciente desescolarización de los adolescentes, a medida que tienen más edad?

El Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas de América Latina publicado por el SITEAL en el año 2007 destacaba la relevancia que tienen los factores económicos en las trayectorias escolares de los niños y adolescentes. La idea central del Informe 2007 era que el esfuerzo que debe realizar una familia para acompañar a sus hijos durante 10 o 12 años de escolarización es muy grande.

Las posibilidades de un niño o adolescente de asistir cada día a clases, aprovechar la experiencia educativa para crecer, acceder a los recursos materiales que requiere la escolarización, tener las condiciones adecuadas para realizar tareas fuera del hogar, hacer ejercicios matemáticos, estudiar, comprender textos o redactar las tareas requeridas dependen, en gran medida, del nivel de bienestar de sus familias.

Una de las paradojas más grandes que se viven hoy en la región es que el bienestar de las familias es una condición fundamental para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones, pero el acceso a ese bienestar está regido casi exclusivamente por el mercado. La calidad de vida de las familias depende del modo en que se articulan con el mercado de trabajo, en contextos en que esos mercados son altamente excluyentes y competitivos. Los datos analizados mostraron que es tal la centralidad del funcionamiento de las economías regionales en la determinación de las trayectorias educativas de las nuevas generaciones que el Informe 2007

terminó destacando, entre sus conclusiones, que el desafío de garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes puede verse frustrado si no se pone en discusión el modelo de desarrollo que prevalece en los países de la región, si no se promueven políticas públicas que minimicen los efectos diferenciadores del mercado.

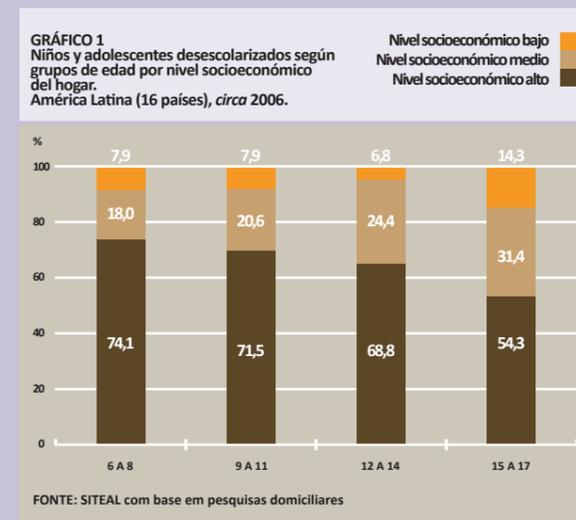
El gráfico 1 muestra claramente esta relación. Al tomar como una primera señal de alerta el momento en que los niveles de escolarización pasan a ser inferiores al 90%, se ve que esto ocurre en edades muy diferentes según el nivel socioeconómico de los adolescentes. Entre aquellos de nivel socioeconómico alto, este alejamiento de la escuela se hace visible a los 17 años de edad. En cambio, entre los que provienen de los estratos sociales más bajos, la desescolarización se inicia a los 13. Es así como hacia el final de la adolescencia, mientras entre los primeros la tasa de escolarización es del 89%, entre estos últimos descende al 53%. Queda claro, en estos datos, que el nivel socioeconómico es un factor de gran incidencia en las trayectorias escolares de los adolescentes.

Desde un punto de vista predictivo, es posible sostener que, si un adolescente pertenece a los estratos sociales más altos, es altamente probable que esté escolarizado; en cambio, si pertenece a los grupos sociales más desfavorecidos, su suerte es más incierta, y lo más probable es que esté desescolarizado. Este análisis se vuelve más nítido cuando se lo compara con la situación de los niños en edad de cursar el nivel primario.

En este grupo, al ser tan altas las tasas de escolarización, el nivel socioeconómico marca menos la probabilidad relativa de estar o no escolarizado: cualquiera sea su origen social, un niño de entre 7 y 10 años de edad seguramente estará vinculado al sistema educativo. Este razonamiento permite

concluir que el impacto del origen socioeconómico sobre la situación educativa se incrementa a medida que es mayor la edad de los alumnos. Una parte importante de este *Informe* intenta mostrar esas relaciones, marcar las trayectorias diferenciales según el nivel social de los adolescentes y desentrañar posibles mecanismos que operan en esa compleja relación.

De todos modos, una observación más detenida de la información disponible relativiza estos hallazgos, e invita a una segunda lectura de la realidad de los adolescentes. Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría –el 75%– proviene de los niveles sociales más bajos. En cambio, entre ellos solo el 8% proviene de los sectores sociales altos (*Ver el gráfico 2*).



A medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los pobres. Así, a los 17 años, el 31% de los adolescentes desescolarizados provienen de los sectores medios y el 17%, de los altos. Y la mitad provienen de los estratos sociales más postergados. Si bien la dimensión económica es central para entender el alejamiento de los adolescentes de sus

escuelas, sin duda hay otra dimensión que debe ser contemplada.

¿Qué otros factores, que no estén relacionados con el nivel social de origen, pueden estar detrás de la desescolarización de los adolescentes? Esta es, tal vez, una de las preguntas más complejas que enfrentan hoy los sistemas educativos de la región. Hay algo que tiene que ver con el ser adolescente, independientemente del sector social al que pertenezca, que implica un gran desafío para los establecimientos educativos, y frente al cual hoy las respuestas no son las más acertadas. Las hipótesis con las que se puede abordar este interrogante son múltiples. Algunas tienen que ver con los mismos adolescentes. El momento que están viviendo, su necesidad de ganar un espacio más despojado de mandatos familiares, de construir una identidad que los proyecte hacia el futuro o de vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto son aspectos que sin duda llevarán a que la relación que puedan establecer con su escuela – en tanto institución formal y adulta– sea compleja.

Otras hipótesis invitarían a poner la mirada sobre las escuelas. Los docentes, en el trato diario con sus alumnos adolescentes, suelen quedar invadidos por un marcado estado de perplejidad. Les es imposible decodificar sus discursos, establecer un diálogo con ellos. No los entienden, y menos aún logran hacerse entender. Ante sus ojos, un aula llena de adolescentes está signada por un caos que casi inevitablemente los lleva a añorar a los alumnos que supieron tener décadas atrás, cuando la escuela era para pocos. Sin duda es difícil, hoy, consolidar una institución que logre relacionarse productivamente con los adolescentes.

Un tercer conjunto de hipótesis lleva a poner la mirada en las familias. Cabe aquí mencionar, a modo de ejemplo, dos fenómenos que se dan en el

núcleo de las familias que, articulados, configuran un escenario en el cual la desescolarización es una opción altamente viable. El primero tiene que ver con la relación entre los padres y sus hijos. Cuando los hijos llegan a la adolescencia, se inicia una gradual redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar. Los hijos pasan a ser cada vez más inasibles, menos maleables, más autónomos, y esto se traduce en un debilitamiento de la capacidad de los padres para influir en las elecciones y decisiones de ellos. El segundo es la relación de los padres con la educación media. Las altas tasas de escolarización en las edades propias de la educación primaria muestran que las familias buscan que sus niños pasen por la experiencia escolar; esta valoración tiende a decaer cuando se trata de la educación media. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos adolescentes dejen la escuela. Incluso, en muchos casos, los acompañan en su decisión, se hacen cómplices de ella. De modo que una menor incidencia en las decisiones de los adolescentes, acompañada en muchos casos por una escasa convicción respecto a que la educación media es un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible entre tantas otras que aparecen frente a ellos. Así, factores que tienen que ver con la especificidad de la adolescencia, con la relación entre los adolescentes y las escuelas o sus familias se suman a los socioeconómicos a la hora de comprender su situación educativa. Esta es una dimensión compleja que enfrentan hoy las políticas educativas de la región.

Este es el eje que estructura el:

**Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008 – La escuela y los adolescentes** – <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp>

# O aluno e a Internet: retratos e tendências

*Pesquisa sobre as tecnologias da informação e da comunicação ajudam a traçar um retrato dos alunos da escola pública da Cidade de São Paulo frente ao mundo digital*

Por **Natália Andreoli Monteiro**, Bacharel em Administração de Empresas pela ESPM. Mestranda em Educação: Currículo pela PUCSP

O acesso à internet no Brasil tem crescido ao longo dos últimos anos. Em 2014, mais da metade da população brasileira possui esse acesso, de acordo com dados da pesquisa realizada pela Nielsen. Os números mostram mais de 105 milhões de pessoas com acesso à internet no mês de fevereiro de 2014 (NIELSEN, 2014).

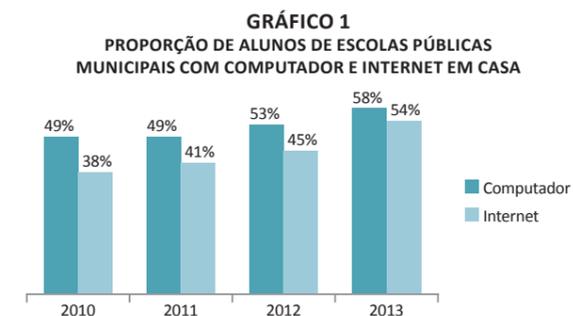
Para o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br), 43% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet (NIC.br, 2014a), abrangendo mais de 84 milhões de pessoas das quais mais de 51 milhões são usuárias ativas em suas residências (NIELSEN, 2014).

As crianças, seguramente, fazem parte desses números. Elas começam a navegar pela internet entre 8 e 10 anos, após a fase de alfabetização, quando ganham mais autono-

mia para buscar seus interesses (MARQUES, 2013, p. 56). O acesso das crianças à internet se dá principalmente em suas próprias casas (77%), na casa de parentes e amigos (54%) e também na escola (40%), de acordo com dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Nic.br, 2014b).

Quando questionadas sobre o uso seguro da internet, 55% das crianças usuárias afirmam terem recebido conselhos de seus professores. A principal atividade realizada pelas crianças na internet é o trabalho escolar (82%), sendo que 62% delas realizam-no pelo menos uma vez por semana e a maioria passa entre uma e duas horas conectadas quando acessa a internet durante a semana (BARBOSA, 2013b).

Depois do trabalho escolar, as principais atividades realizadas pelas crianças são: visitar perfis nas redes sociais (68%), assistir a vídeos (66%), jogar (54%), enviar mensagens

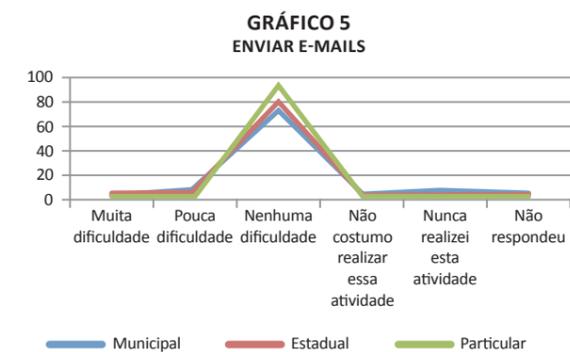
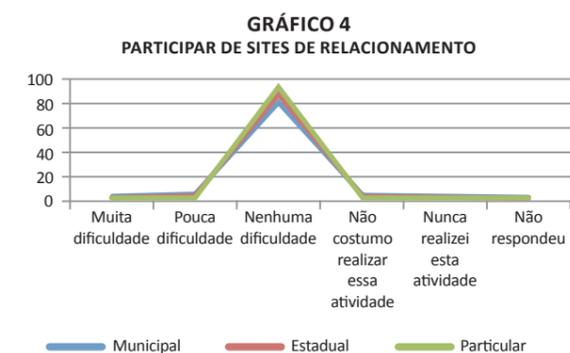
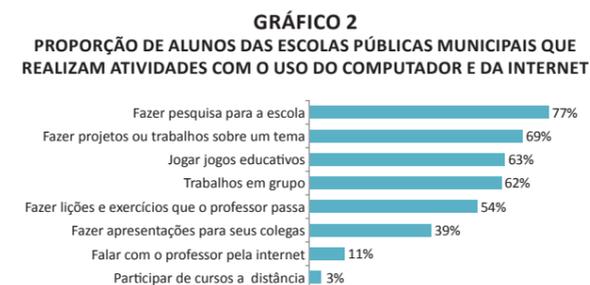


instantâneas (54%), enviar ou receber e-mails (49%), baixar músicas ou filmes (44%), ler ou assistir às notícias na internet (42%) e postar fotos, vídeos ou músicas (40%) (BARBOSA, 2013b).

## RETRATOS DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

De acordo com a pesquisa TIC Educação 2013, 91% das escolas públicas municipais brasileiras possuem computadores com acesso à internet, sendo a maioria com banda larga fixa. Dos alunos das escolas municipais, 92% já utilizaram computador e 87% já utilizaram a internet. Ainda no mesmo estudo, podemos observar que 75% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e 93% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acessam a internet pelo menos uma vez por semana (NIC.br, 2014b).

É crescente também o número de alunos



que possui computador e internet em seu domicílio. Dados da pesquisa TIC Educação mostram que mais da metade dos alunos das redes públicas municipais fazem parte desta realidade, como mostra o gráfico 1.

Entre as atividades desenvolvidas com o uso do computador e da internet, as pesquisas escolares e os projetos sobre um tema específico são realizados pela grande maioria dos alunos das redes públicas municipais. Os cursos a distância ainda são uma atividade pouco representativa, como mostra o gráfico 2.

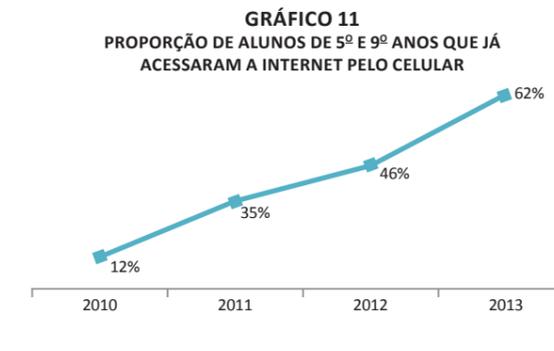
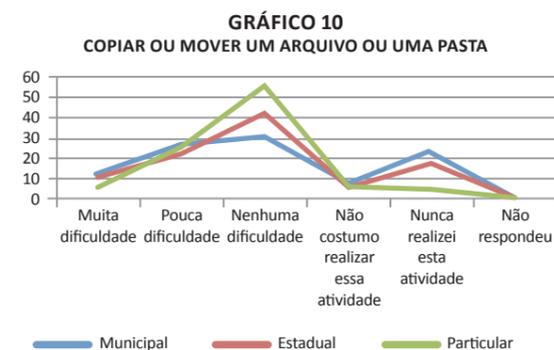
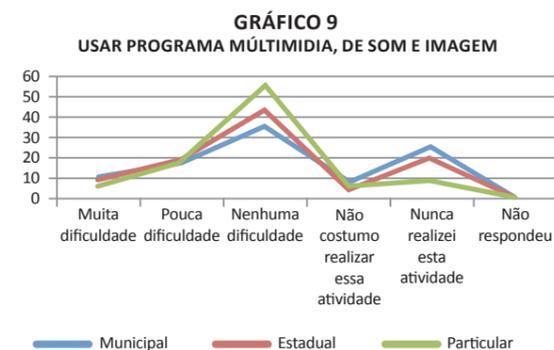
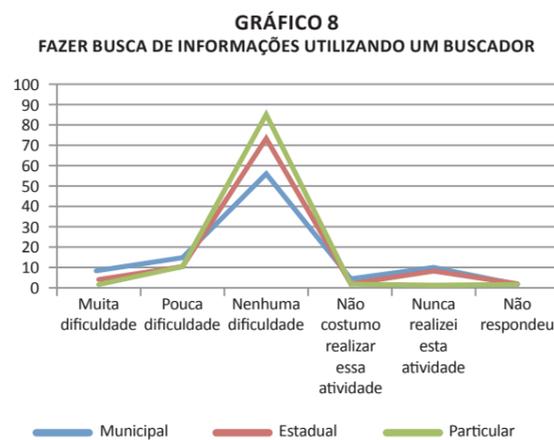
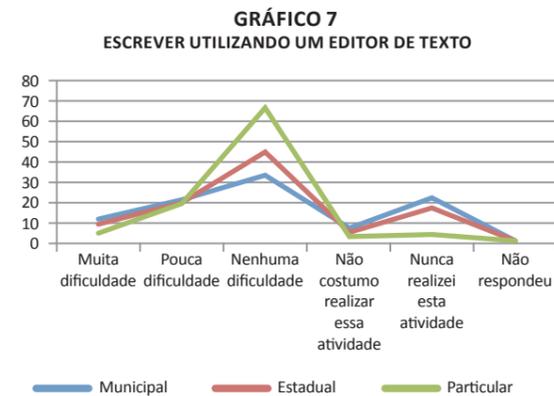
Em relação às atividades específicas, nas quais é analisada a habilidade dos alunos no uso do computador e da Internet, é possível observar uma equidade entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e das escolas privadas, conforme gráficos 3 a 6.

Por outro lado, é possível observar também uma desigualdade entre as habilidades dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e das escolas privadas, como mostram os gráficos 7 a 10.

## TENDÊNCIAS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

De todas as pesquisas TIC Educação realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br), entre os anos de 2010 a 2013, foi possível, por meio da análise histórica, identificar algumas tendências, que são apresentadas nesta seção.

A primeira delas é o crescimento do uso da Internet pelo celular entre os alunos de



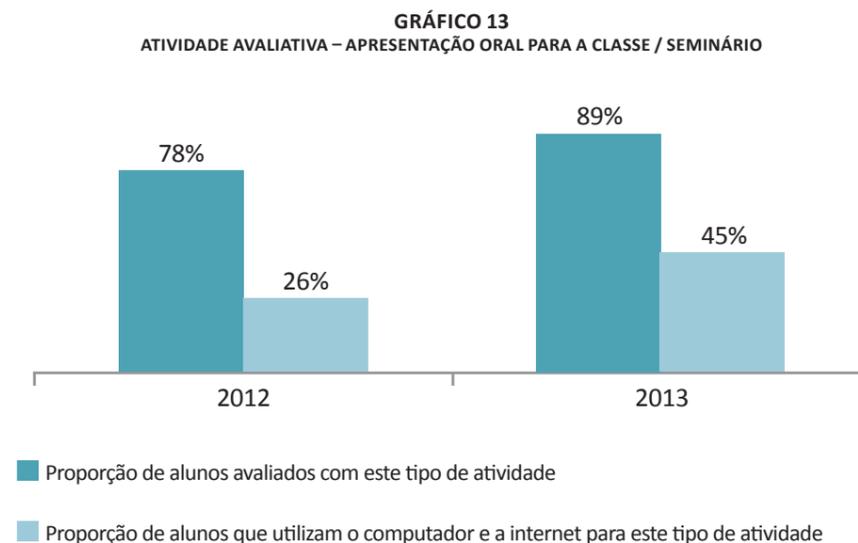
5º e 9º ano do Ensino Fundamental, como mostra o gráfico 11. O acesso à Internet pelo celular era realizado por 12% das crianças e adolescentes em 2010 e alcançou 62% deles em 2013.

A segunda tendência está relacionada aos tablets. Houve um aumento de sete pontos percentuais na proporção de alunos que possuem este tipo de equipamento.

Em relação às atividades avaliativas realizadas pelos professores, o método que teve um crescimento de citações dos alunos entre o ano de 2012 e 2013 foi “apresentação oral para a classe / seminário”. Este método foi citado por 78% dos alunos em 2012 e por 89% deles em 2013. Sobre o uso do computador e da Internet para realizar esse tipo de atividade avaliativa, 45% dos alunos em 2013 afirmaram utilizá-los.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Alexandre (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2012**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013a.  
 \_\_\_\_\_, Alexandre (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.  
 \_\_\_\_\_, Alexandre (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.  
 \_\_\_\_\_, Alexandre (coord). **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013b.  
 MARQUES, Jane A. Usos e apropriações da internet por crianças e ado-



lescentes. In: BARBOSA, Alexandre (coord). **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013b, p 55-64.  
 NIC.br. **TIC Domicílios e Usuários 2013**. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2014a. Disponível em: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2013/index.htm>  
 \_\_\_\_\_. **TIC Educação 2013**. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2014b. Disponível em: <http://www.cetic.br/educacao/2013/index.htm>  
 NIELSEN. Número de usuários ativos passa de 60 milhões pela primeira vez. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.nielsen.com/br/pt/nielsen-pressroom/2014/numero-de-usuarios-ativos-passa-de-60-milhoes-pela-primeira-vez.html>.

# Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil

*A educação infantil exige desde cedo um duplo protagonismo: do educador, como criador de situações e ambientes que favorecem a experimentação e a comunicação emocional com os bebês, e o protagonismo dos próprios bebês, necessário à sua aprendizagem, desenvolvimento cultural e psíquico.*

Por **Suely Amaral Mello**, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp-câmpus de Marília

**N**este artigo, apresento três elementos que entendo que podem orientar a ação de cuidado e educação da pessoa adulta com as crianças pequeninhas em creches: as contribuições da teoria de Vygotsky para orientar essa ação, as práticas de cuidado e educação que tratam a criança pequeninha como sujeito que se desenvolve e a atividade autônoma com objetos realizada pelos bebês no intervalo dos cuidados, o que possibilita que a pessoa adulta responsável pela turma tenha o tempo necessário ao cuidado e educação de cada criança em particular.

#### **Por que discutir a atenção que dispensamos aos bebês nas escolas de educação infantil?**

A pesquisa com crianças pequenas educadas em creche é recente não só no Brasil, mas também em outros países. Com esses estudos, desenvolvidos apenas nas últimas décadas, descobrimos que a inteligência e a personalidade da criança se formam na vida, com as experiências que as crianças vivem desde que nascem e dependem do lugar que elas ocupam nas experiências vividas: quando podem agir, participar, escolher, decidir, explorar e experimentar sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. Quando são expectadoras apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem passivamente a ação da educadora ou do educador, sua aprendizagem e desenvolvimento têm um ritmo lento.

Assim, o trabalho das pessoas adultas que atuam com os bebês cuidando e educando é um dos trabalhos mais importantes da sociedade, uma vez que é responsável pela formação da

inteligência e da personalidade de cada criança e, portanto, das novas gerações. Esse processo de formação da inteligência e da personalidade não acaba na pequena infância, mas começa aí e precisamos organizar as experiências que as crianças vivem na creche para promover essa formação em suas máximas possibilidades.

#### **Como é que os bebês aprendem?**

As crianças aprendem desde que nascem. Como afirma Vygotsky (1996), o primeiro ato materno de amamentar o bebê ao colo supre uma necessidade biológica (a necessidade de alimentar-se para sobreviver) e, ao mesmo tempo, cria no bebê uma nova necessidade, aprendida socialmente, que não é de sobrevivência, mas passa a ser uma necessidade do bebê: a de estar com outras pessoas. E desde esse momento, o bebê não para mais de aprender novas necessidades com as experiências que vai vivendo: vai atribuindo um valor a cada nova experiência vivida (bom, ruim, gostoso etc.) e vai formando um modo de ser, ou seja, vai formando sua personalidade.

As crianças aprendem desde que nascem, mas aprendem de um jeito próprio em cada idade.

Quando nos preocupamos em perceber aquilo que o bebê é capaz de fazer desde pequeninho – em vez de olhar apenas aquilo que ele ainda não consegue fazer –, percebemos como o bebê se relaciona com o mundo que o rodeia por meio do olhar, do gesto, do movimento, por meio daquilo que vê, pega, leva à boca, explora. É esse o sentido do aprender quando a criança é pequeninha.

Como afirma Vygotsky, no primeiro ano de vida, o bebê vive uma grande contradição: ele é absolutamente dependente da pessoa adul-

ta e sua possibilidade de comunicação é mínima (ao menos quando se pensa na forma mais comum de comunicação que é a fala). Isso cria no bebê uma necessidade de comunicação, mas ele não sabe ainda tomar a iniciativa de criá-la com a pessoa adulta. Por isso, na creche, essa comunicação deve ser criada e mantida pela pessoa adulta que cuida e educa o bebê, uma vez que ele está ainda formando sua capacidade de atenção e de concentração necessárias para manter essa comunicação. Isso significa que a intenção da educadora ou do educador deve estar voltada para promover essa relação e fazer um esforço para estabelecer e manter a comunicação com o bebê em todos os momentos de cuidado.

Como se faz isso? Quando a pessoa adulta fala com o bebê de modo carinhoso, mesmo antes que ele seja capaz de responder, quando anuncia ao bebê que vai retirá-lo com cuidado do local em que ele se encontra e vai levá-lo para o banho ou para a alimentação, que vai limpar seu nariz... enfim, quando o avisa sobre o que vai acontecer com ele, mesmo quando ainda não temos certeza do seu entendimento, quando tira ou coloca sua roupa conversando com ele e buscando sua colaboração. Ao falar com o bebê na hora do banho, da troca, da alimentação, a educadora e o educador também vão criando nele a necessidade da fala, além de criar uma condição em que o bebê se sente seguro e confiante na pessoa adulta.

Essa comunicação olho no olho entre o bebê e a pessoa adulta acontece muito mais no nível da emoção do que propriamente da compreensão das palavras. Por isso, é chamada de comunicação emocional. Essa comunicação emocional exige uma situação especial em



**Lev Vygotsky**

É no primeiro ato materno de amamentar que o bebê, ao suprir uma necessidade biológica, dá início ao aprendizado de uma nova necessidade que não é mais de sobrevivência e que irá acompanhá-lo para sempre: a necessidade de estar e se relacionar com outras pessoas.

que a educadora ou o educador se relacionem apenas com o bebê: essa situação acontece nos momentos de cuidado. Quando o bebê é tratado como sujeito nessa relação de cuidado, ele vai formando uma imagem positiva de si mesmo e da educadora ou do educador. Por isso, educamos enquanto cuidamos. Essas duas atividades não estão separadas na vida do bebê.

Essa comunicação emocional é a forma como o bebê melhor se relaciona com o mundo ao seu redor. Por isso, é a atividade que melhor promove o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida. Ela resulta de uma ação

em comum que a pessoa adulta inicia – e, não será demais insistir, se esforça por estabelecer e manter – com a criança por meio do olhar, da fala e do toque carinhoso e atencioso. É uma situação de reciprocidade em que a criança presta atenção na pessoa adulta e a pessoa adulta presta atenção na criança.

Essa forma de comunicação é considerada uma forma de escuta em que a educadora e o educador se esforçam por observar e interpretar os sinais das necessidades das crianças e suas intenções de comunicação, procurando a melhor maneira de responder a elas.

### **Educamos o bebê no próprio ato de cuidá-lo**

Os atos de cuidado que as pessoas adultas realizam para as crianças pequeninhas constituem o próprio processo de educação. A criança conhece seu corpo e se conhece por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio daquilo que os outros fazem a seu corpo. É nesse processo que ela vai criando uma compreensão de quem ela é – uma identidade. Quando a criança não é capaz de prever o que vai acontecer, ela se torna refém da ação da pessoa adulta sobre seu corpo. Nessa situação, os cuidados se tornam uma fonte de angústia e insegurança. Da mesma forma, quando a pessoa adulta não percebe que o educar e o cuidar são partes do mesmo ato, os momentos de cuidado se tornam uma fonte de stress para ela, que busca resolver o mais rapidamente possível essas tarefas. Ao contrário, o tom de

voz baixo, os gestos suaves e o compartilhamento com o bebê - e também com a criança de mais idade - do que vai acontecer com ela tornam a relação um momento de prazer para a criança e para o adulto. Por isso, o momento do banho, da troca e da alimentação são momentos especiais na relação da pessoa adulta com o bebê. A segurança afetiva que a criança adquire nessa relação permite que ela aproveite sossegada os momentos de atividade livre, explorando seu entorno sem precisar da atenção e da direção da educadora ou do educador.

Manter uma pessoa de referência que todos os dias realiza com o bebê as atividades de cuidado – e de educação - permite uma relação mais segura e estável entre educadora ou educador e criança. Por isso, sempre que possível, para cada grupo de bebês deve haver sempre uma mesma educadora ou educador responsável diariamente pelo banho, troca e alimentação.

### *Ao manipular os objetos que o educador dispõe no ambiente a criança vai formando sua inteligência, personalidade e as funções que usamos para pensar*

À medida que cresce essa relação do bebê com a pessoa adulta, os objetos utilizados por ela e os que aproxima do bebê vão criando nele o prazer e a necessidade de ver, ouvir e tocar esses objetos. Por isso, é trabalho da educadora e do educador organizar o ambiente ao redor do bebê com muitos objetos que chamem sua atenção e despertem nele o mo-

vimento para pegar e explorar os objetos que devem ter cores, formas, tamanhos e texturas diversas e permitam uma riqueza de sensações e percepções ao bebê que os explora. Aos poucos, o bebê vai ampliando a quantidade de objetos com que se relaciona, vai ampliando suas sensações e formando uma percepção das sensações provocadas pelos objetos. Essas percepções vão sendo organizadas pela criança em categorias: as coisas que são macias/duras, as que são frias/quentes, as que são pesadas ou leves, as que ela consegue pegar com uma mão, as que precisa de duas mãos para segurar. Enfim, vai ampliando suas percepções e vai criando uma memória das sensações e percepções dos objetos.

À medida que vai ampliando sua atividade, o bebê também vai organizando seus processos de pensamento, pois nessa idade a criança pensa por meio das ações que realiza. Então, ao manipular os objetos que a educadora ou o educador dispõem no ambiente a seu alcance, a criança vai formando as funções que usamos para pensar. Assim, entre os momentos de cuidado e os tempos de atividade livre, o bebê vai formando sua inteligência e sua personalidade.

A comunicação emocional direta – a troca de olhares, a fala e o toque respeitoso da pessoa adulta com o bebê – vai se transformando em atividade conjunta entre educadora ou educador e criança. Quanto mais cresce essa relação de comunicação emocional entre a pessoa adulta e o bebê, mais segurança este sente

## *O cuidado de qualidade aos bebês se mede pela satisfação de duas necessidades básicas: a necessidade de afeto e a necessidade de atividade*

e mais tranquilo e independente ele fica nos horários entre os cuidados, permanecendo em atividade com os objetos sem necessitar da presença direta do adulto. Ou seja, o tempo que a educadora ou o educador dedicam a cada bebê de seu grupo nos momentos de cuidado possibilita a atividade autônoma dos bebês com objetos nos momentos em que os outros estão sendo cuidados.

É importante enfatizar que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, seja do bebê, seja da criança maior, sempre acontece por meio da atividade da criança: não enquanto ela espera, nem enquanto observa a educadora ou educador, ou mesmo as outras crianças fazendo coisas, nem apenas ouvindo as explicações dos adultos, ou recebendo o banho, sendo trocada passivamente ou recebendo a alimentação. A criança aprende quando é sujeito da atividade que a envolve e, por isso, o desafio que se apresenta ao trabalho da educadora e do educador é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequeninha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento.

### **OS BEBÊS COMO SUJEITOS DOS CUIDADOS E PROTAGONISTAS EM SUA EDUCAÇÃO**

Uma vez que é a atividade do bebê num cenário organizado pela educadora ou educador que promove a formação e o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade,

nada pode ser deixado ao improviso, nem determinado pelas necessidades e comodidades dos adultos. Ao contrário, tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado para criar um ambiente de acolhimento aos bebês, um espaço confortável para sua atividade autônoma livre com objetos atraentes e provocadores de sua ação e experimentação; objetos com cores, formas, tamanhos, texturas diversificados (retalhos de tecidos, objetos de pano, de madeira, de plástico, de metal, de papelão, coisas para pegar, rolar, encaixar, empilhar, objetos que fazem barulho, objetos grandes como caixas de papelão para entrar, passar por dentro, almofadas), enfim, material diversificado e não necessariamente objetos identificados como pedagógicos, mas que servem à experimentação dos bebês, desafiam seus movimentos e, para isso, estão à sua disposição, num espaço que facilite seu movimento livre, seu deslocamento e o encontro entre as crianças.

Pesquisas têm mostrado que o cuidado de qualidade dos bebês acontece por meio da satisfação de duas necessidades essenciais dos bebês: a necessidade de afeto e a necessidade de atividade.

### **Como fazer isso tendo um grupo de crianças para cuidar e educar?**

Essa comunicação emocional que faz do bebê um sujeito da atividade de cuidado e educação se torna possível com a formação nas crianças do prazer pela atividade livre com

objetos. A valorização da atividade livre das crianças nasce da percepção de que toda atividade desejada e realizada ativamente pela criança tem para ela consequências imediatas e a longo prazo muito mais enriquecedoras que aquilo que costuma ser imposto pelas pessoas adultas. Pesquisas mostram que o respeito à iniciativa das crianças, desde bem pequeninhas, de realizar atividades de maneira livre e espontânea sem a intervenção direta dos adultos sobre sua atividade assegura-lhes o lugar de sujeito da atividade, livre das limitações e proibições que as pessoas adultas impõem – muitas vezes com boas intenções – à atividade das crianças. Essa atividade livre contribui para o desenvolvimento motor harmonioso, favorece a experimentação de situações novas, o desenvolvimento do pensamento e de atitudes criativas no futuro, além de ser fonte de satisfação para as crianças.

Ao mesmo tempo, a criança nunca é abandonada em sua atividade: a pessoa adulta está sempre por perto e ela e o bebê estão sempre num raio de escuta e visão mútuas. Assim, as educadoras e os educadores não fazem pelas crianças o que cabe a elas fazer para formar a percepção, a memória, a fala, o pensamento; não criam dependência ou atitudes de espera. Ao contrário, organizam o ambiente para que as próprias crianças explorem o mundo ao seu redor e realizem livremente seus próprios movimentos – o que prepara o corpo para os próximos e mais elaborados movimentos. Nesse sentido, a pessoa adulta não força o bebê a fazer um movimento, ou a adotar uma postura que ele não seja capaz de adotar sozinho – ou seja, não força o bebê a se sentar ou a andar – mas estimula seu movimento livre e reconhece sempre verbalmente

para o bebê os avanços obtidos por ele nos seus movimentos, ajudando-o a tomar consciência de suas conquistas.

Em outras palavras, a não intervenção direta da educadora ou do educador sobre a atividade de exploração dos objetos pelos bebês – ao mesmo tempo em que oferece constantemente novas fontes de interesse para eles, apresentando novos objetos para sua exploração, explorando com eles os diferentes ambientes internos e externos da creche – é uma forma de se relacionar com os pequeninhos que possibilita, por um lado, sua atividade seguindo seus interesses imediatos e, por outro lado, permite a atenção individualizada do educador e da educadora a outro bebê nesse mesmo período.

Dessa maneira, a criança alterna, ao longo do dia, momentos de atenção individualizada de qualidade e momentos de atenção indireta da educadora e do educador – e que é o tempo de liberdade para a atividade autônoma do bebê.

E, dessa forma, é possível promover o duplo protagonismo essencial à educação infantil de qualidade: o protagonismo da educadora e do educador como criadores de situações e ambientes que favorecem a experimentação, a movimentação e comunicação emocional com os bebês e o protagonismo dos próprios bebês, necessário à sua aprendizagem, desenvolvimento cultural e psíquico.

### **PARA SABER MAIS:**

FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.  
MAGEN, T. e Odena, P. *Descobrir Brincando*. Campinas: Autores Associados, 2010.  
SINCLAIR, H. e outros. *Os Bebês e as coisas*. Campinas: Autores Associados, 2011.  
STAMBACK, M. e outros. *Os Bebês entre Eles: descobrir, brincar e inventar juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

# próxima questão: avaliação

*A próxima edição de Magistério trará como tema a avaliação, vista aqui como um bem: um ato ético, expressão do currículo e política de Estado*

Por **Fernando José de Almeida**, filósofo e pedagogo, doutor em Filosofia da Educação pela PUC-SP, onde leciona no curso de pós-graduação em Currículo. É consultor e pesquisador da UNESCO/TV Escola e atual Diretor da DOT/SME

O próximo número da Revista **Magistério** será dedicada ao trabalho de reflexão e debate sobre o tema **avaliação**, partindo de três princípios. O primeiro, de que ela é carregada de uma **dimensão ética**. O segundo, de que ela vem se constituindo como uma **política de Estado**. O terceiro, o de que ela é uma **dimensão do currículo** e a ele deve estar intimamente ligada. Se não há clareza curricular – do que se deve aprender e do que se deve ensinar – a avaliação se torna uma ficção arbitrária, prestando-se à perda de seu sentido pedagógico e educacional. Por estes três motivos devemos dialogar sobre ela.

E qual a pergunta que norteará a linha editorial do debate e dos textos?

**Quem avalia a avaliação?** – A avaliação é, sem dúvida, a mais avaliada das práticas didáticas. Ainda bem. O sistema escolar de todas as partes do mundo a empregaram frequentemente como um instrumento de controle, de mera classificação, de imposição de medo.

Ou ainda, ela é tida como forma discreta, mas eficaz, de exclusão social de determinados grupos. Pode se constituir como um modo contínuo, sutil e covarde de perseguição do ser que é avaliado.

A Sociologia da educação e as tantas conquistas sociais, vindas com a democratização da escola, trouxeram freio a tal visão perversa do sentido da avaliação, criticando seus fundamentos e lhes propondo alternativas. É dentro da perspectiva da avaliação como um bem, como parte criativa e humana do processo de dar valor à aprendizagem que se coloca a discussão.

**A avaliação como ato ético** – Aprender é bom e conhecer é ato de constituição do ser humano. Neste sentido, compreender se eu estou aprenden-

do bem, se evoluo, se posso melhorar ou se o que aprendo tem sentido é uma série de perguntas éticas. O que é o bem e como consegui-lo?

O fazer bem e o bem fazer andam juntos. A avaliação escolar anda pelos dois caminhos.

Quando o professor avalia, ele está dizendo ao aluno: “você está fazendo coisas boas e bem feitas”. Ou ainda pode dizer: “você fez tais coisas boas e pode ir adiante”. Ou ainda: “há muitas coisas a melhorar, mas fez várias coisas boas”. A ligação da avaliação com o fazer se dá pela concepção de que conhecer é construir valores e habilidades que permitam atuar na vida.

Além do mais, ao avaliarmos estamos reconhecendo e valorizando o que o aluno faz.

“Ser reconhecido por aquilo que fazemos é uma das necessidades básicas do ser humano. É importante termos a aprovação social – tal como saciar a fome, o sexo ou a sede”, dizem Okada e Almeida (2006, p. 268).

Nós mesmos, professores, gostamos muito quando somos valorizados pelos alunos, ou quando alguém nos diz que nosso trabalho é bom, ou quando percebemos que nosso trabalho fez sentido na vida de alunos com os quais nos encontramos tantos anos depois!

Será trazido ao debate o lado em que a avaliação é vista como redirecionamento, potencialização ou estímulo pelo que somos e pelo que fazemos.

Como ato ético ela tem uma dimensão coletiva de elaboração e outra de consciência em si. Assim, a autoavaliação e a avaliação conjunta de grupos e classes de trabalhos coletivos fazem parte intrínseca dos planos avaliativos de cada escola e de todos os ciclos de trabalho. Aí se discutem os compromissos dos grupos, o cumprimento dos prazos, a participação colaborativa. As regras claras e compreendidas são a melhor forma para o aluno se sentir seguro e

autônomo para continuar seu processo de aprendizagem, coletiva e individualmente. Além disso, as regras claras e combinadas fazem o aluno se sentir à vontade para se preparar, não estando submetido a “pegadinhas”, surpresas ou punições nas situações de avaliação da aprendizagem.

**Avaliação como explicitação do currículo** – Parte-se do princípio, nesta abordagem, que é o currículo que define a avaliação e não ao contrário, como tem sido a história de nossas políticas avaliativas. Assim, também não é o livro didático que deve definir os currículos das escolas e das redes, mas é o currículo que deve prescrever, indicar, orientar as múltiplas modalidades didáticas de realização e vivências curriculares.

Por esta falta de clareza curricular, que permeia nosso trabalho em tantas escolas brasileiras, resta ao professor inventar, criar, definir caminhos sem nenhum mapa de viagem que o oriente. Claro que ele deve criar, imaginar, adaptar à realidade dos alunos e da região, mas não por não ter opção, e sim porque é capaz de ir adiante do que foi proposto, livremente. Criar com clareza e segurança, a partir de referências e não por abandono.

O professor tem estado covardemente abandonado a eleger diariamente, minuto a minuto, o que vai fazer com dezenas de alunos, por cinco a oito horas diárias. O professor se pergunta a cada dia: quais objetivos, atividades, conteúdos, como avaliará e quais instrumentos pedagógicos usará nos 200 dias letivos do ano, nos tantos anos de sua carreira. Não tendo respostas a tais questões, muitas vezes, se apega aos livros didáticos – quando os têm. Não se trata aqui da realidade de São Paulo, mas do que acontece nos últimos anos, com nossos planejamentos em todo o país. Perguntamo-nos: serão as editoras que publicam tais livros que traçarão

as metas, os conteúdos, os objetivos e as práticas recomendadas da educação?

“Para contribuir com alguns dentre os diversos questionamentos levantados, este debate apresenta o currículo como um direito inalienável do professor e do aluno. Trata da necessidade de propor bases curriculares claras, objetivas e culturalmente pautadas por uma proposta de nação justa, livre, criativa e solidária. Tais bases curriculares nacionais se constituiriam suporte para a formação (inicial e continuada) e para as práticas dos professores, articulando-se de forma sólida e transparente para que os professores mantenham sua autonomia.” E-currículo Almeida e Silva (2014).

O professor Francisco Soares, presidente do Inep apresentou em palestra em agosto de 2014, na SME/DOT, os conceitos que o Inep vem usando para avaliar as habilidades e a aprendizagem dos alunos em nossas escolas. Insistiu na ideia que um Sistema de sucesso é aquele que garante a todos e a cada um dos seus alunos o direito de aprender com regularidade. Para viabilizar tais direitos é necessário que se verifique com frequência a aprendizagem do aluno.

Cabe à escola perguntar: “será que os alunos aprenderam o que lhes foi ensinado?”, e cabe ao Estado questionar: “será que foi ensinado aos alunos aquilo que deveria ter sido ensinado?”

Neste questionamento do Estado está o sentido complementar da avaliação externa à escola.

É dentro deste cenário que o Brasil se coloca e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo vem desempenhando importante papel no debate.

**Avaliação como política de Estado** – O Estado que se organiza em torno de programas educativos com caráter de amplo espectro e de longo prazo, constitui, constrói e aplica - como um dos seus

## *A avaliação é uma forma de prestação de contas à sociedade e um ato de democracia, embora venha sendo utilizada de forma empobrecida para ranquear escolas*

elementos fundantes – programas de avaliação dos resultados da avaliação escolar.

O Brasil propõe metas e procedimentos por meio do seu PNE. Nessa mesma esteira, a SME-SP pretende acompanhar o movimento nacional de prestação de contas visando à responsabilidade social e alargar o horizonte do debate sobre avaliação, contextualizando-o e replanejando-o constantemente.

Quando se fala de avaliação trata-se da medida de rendimento de aprendizagem do aluno, mas também de inúmeros outros elementos que compõem os escopos da educação e de sua manutenção: da qualidade da formação de seus educadores, das estruturas das escolas, das eficácias curriculares, dos investimentos (custo-aluno). Tudo deve ser objeto de prestação de contas na perspectiva do direito à aprendizagem, responsabilidade social assumida frente à sociedade.

Diz Almeida (2006, p.7) na apresentação do livro “Avaliação Educacional em debate”:

*“A avaliação institucional é uma forma concreta e eficaz de prestar contas desses gastos. Portanto, a avaliação aparece como uma obrigação de cidadania e de governabilidade. A cidadania da população e dos educadores, que ganham espaço, direitos e deveres, e governabilidade do poder do estado que comprova a eficácia dos seus programas pelos resultados da educação.”*

A concepção de avaliação como prestação de contas à sociedade revela-se também como um ato de democracia. Infelizmente porém, tem servido, de forma reduzida, a um ato de ranqueamento de escolas ou sistemas de ensino ou à eterna amostra de que

escolas pagas ou de elite têm melhores resultados que escolas públicas, ou ainda à tendência empobrecida de olhar somente para o número resultante.

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve um grande investimento na concepção e no ajuste de seus programas avaliativos. Mas, mesmo sem nenhuma lente de aumento, percebe-se que muito há para caminhar. No âmbito internacional, aderimos ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que permite verificar de que modo as escolas de cada país estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

No âmbito nacional foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Além de induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, ele contribui para democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e possibilitar a mobilidade acadêmica.

Ainda no âmbito nacional, desde 2002, é realizado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, que busca aferir competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, entre outros.

## *O Brasil já conta com um complexo e sofisticado sistema de avaliação, que inclui o Enem, Encceja, Saesp, Saeb, Prova Brasil, ANA e a Provinha Brasil*

No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2009, o Encceja Nacional passou a ser realizado visando à certificação apenas do ensino fundamental, pois a certificação do ensino médio passou a ser realizada com os resultados do Enem.

No âmbito estadual, em São Paulo, temos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp), atendendo cerca de 2,5 milhões de alunos (dados de 2013), avaliando anualmente Língua Portuguesa e Matemática e alternadamente (bienalmente) Ciências da Natureza e Humanas. Existem outros estados realizando provas nessas mesmas condições. Chegamos a ter 12 estados realizando avaliações externas e em larga escala, contudo, esses números variam conforme a gestão.

Ainda no âmbito nacional, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da qual participamos especificamente da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada “Prova Brasil”, que é uma avaliação censitária, realizada bienalmente, envolvendo os alunos do 5º-ano e do 9º-ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado. Abrange Língua Portuguesa – leitura – e Matemática.

Recentemente passou a fazer parte da Anresc a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, criada especificamente para avaliar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic –, é uma avaliação censitária, realizada anualmente, envol-

vendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita), alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

A Provinha Brasil, pertencente ao âmbito nacional, é utilizada, desde 2008, como meio de aferir os resultados dos alunos da rede pública de ensino matriculados no 2º ano do ensino fundamental. É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. É elaborada e distribuída pelo Inep para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Em 2013, ela passou a integrar o conjunto de avaliações do Pnaic. A adesão à Provinha Brasil é opcional, mas como a SME aderiu ao Pnaic, sua aplicação é realizada por todas as Unidades Escolares e acompanhada pela Secretaria de Educação.

Essas são algumas das questões complementares e conflituosas que marcarão o debate apresentado no nº 4 da Revista Magistério que é um ressoar do que se discute nas Unidades Educacionais, nos debates entre os docentes, nos conselhos de classe e nos horários coletivos de formação.

### **PARA SABER MAIS:**

ALMEIDA, F. J. (org.). *Avaliação Educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; editora PUCSP, 2005.

## **Um lembrete sobre o Ciclo Autoral**

A partir de outubro seus alunos do Ciclo Autoral poderão compartilhar e curtir Projetos/TCA's na Plataforma do Ciclo Autoral. Com ela será possível conhecer pessoas de diferentes lugares da cidade, dar visibilidade aos trabalhos, trocar experiências e assim aprender muito mais. Para isso, basta que os projetos sejam cadastrados com um pequeno resumo, vídeos e fotos. Tudo será feito de forma fácil e rápida. Estimule a aprendizagem colaborativa e autoria, participe! Para saber mais, acesse: <http://tanarede.sme.prefeitura.sp.gov.br>.

*Esta terceira edição da Revista **Magistério** aborda o elemento chave e a razão de ser de todo o aparato da educação, o aluno.*

*De tão óbvia importância, muitas vezes nós, educadores – que vivamente discutimos metodologias, currículos, políticas e estruturas – deixamos escorregar pelos dedos uma percepção nítida e clara sobre aquele que é, afinal das contas, o sentido e a razão de todos os nossos melhores esforços e intenções, da nossa existência mesmo.*

*Quem é, afinal, o aluno brasileiro hoje? Qual é a sua realidade social, econômica e cultural? Quais são seus sonhos, aspirações e projetos de vida? Quais as dificuldades que ele efetivamente enfrenta para o aprendizado? Como ele se relaciona com as novas tecnologias da informação e como elas acabam por moldar seu mundo?*

*Longe de querer dar respostas definitivas e esgotar todas estas questões, **Magistério** procurou reunir um conteúdo rico e diversificado sobre o tema, que certamente irá nos conduzir a uma reflexão tão urgente quanto necessária: afinal, quem é o aluno real?*



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO  
EDUCAÇÃO**