

Aprendizagem e Escola

Editorial

“... É imprescindível que o educador se converta à sua realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo, ou melhor, das camadas populares de sua nação. Aceitar ‘ser do’ país é o primeiro passo para compreender o ‘ser’ do país.” (Álvaro Vieira Pinto)*

A Comissão Organizadora apresenta a primeira edição 2008 do Suplemento Pedagógico APASE, abordando o objetivo fundamental da educação, a ação de aprender e sua relação com a Escola e o trabalho que a Supervisão pode realizar.

Para iniciar o assunto, a supervisora Prof^ª Dra. Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira traz em seu artigo um pouco da história e uma análise crítica de diferentes teorias da aprendizagem.

Na seqüência, o Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos enfoca a questão dos mitos em educação, relacionando-os com o papel da escola, da supervisão e do professor.

Como depoimento, tem-se a experiência sobre educação de trânsito apresentada pela Prof^ª Dra. Sonia Chébel Mercado Sparti.

Trata-se de uma proposta de educação, realizada com estudantes do 3º grau, para o desenvolvimento da consciência que pode ser utilizada no ensino fundamental e médio.

Na seção de resenhas, as supervisoras Maria Lúcia Morrone, Domingas M. do Carmo R. Primiano, Maria Antonia de O. Vedovato e Maria Cláudia de Almeida V. Junqueira elaboraram, respectivamente, as resenhas das seguintes obras: ✓ *Compreender e Ensinar - Por uma docência de melhor qualidade*, ✓ *A Escola e seus Alunos - Estudos sobre a diversidade cultural*, ✓ *Educação e Qualidade e, finalmente, ✓ Como estudar e aprender - Guia para pais, educadores e estudantes.*

Comissão organizadora:

Albino Astolfi Neto
Domingas M. do Carmo R. Primiano
Eliene Bonetti
Magdalena Ussui
Maria Antonia de O. Vedovato
Maria Cecília Mello Sarno
Maria de Lourdes de Capua
Maria José Antunes R. R. da Costa
Maria Lúcia Morrone
Severiano Garcia Neto

*PINTO, Álvaro Vieira – *Sete lições sobre Educação de Adultos*, 7ª ed., São Paulo: Cortez, 1991.

Abordagem

Teorias da Aprendizagem: uma reflexão crítica

Resumo

Com a finalidade de subsidiar a ação supervisora nas escolas de Educação Básica da rede escolar do Estado de São Paulo, este texto se propõe a iluminar os pressupostos epistemológicos subjacentes a algumas das principais teorias de aprendizagem veiculadas no meio do professorado brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, são discutidos conceitos associados ao tema, dentre os quais os de escola, teoria e aprendizagem.

Palavras-Chave: Teorias da Aprendizagem, Escola, Ensino Básico.

1. Introdução

Enquanto pesquisadora da área da Educação, tenho me dedicado à formação de professores bem como à ação educativa no âmbito da instituição escolar. Neste artigo, proponho-me a desvelar, em parte, os pressupostos epistemológicos subjacentes a algumas das principais teorias de aprendizagem veiculadas no meio do professorado brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Para isso, discuto conceitos associados ao tema, dentre os quais os de escola, teoria e aprendizagem.

Minha expectativa é que o presente texto possibilite aos leitores uma maior compreensão

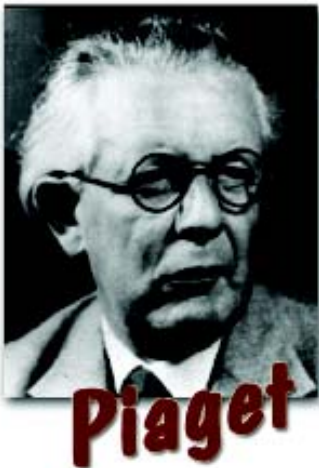
Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira (*)

das crenças e dos valores que sustentam cada uma das teorias focadas, para que se sintam mais seguros ao optarem por alguma delas. Neste movimento, parto da convicção de que não basta ao educador conhecer as teorias em si para que elas lhe sejam úteis em plenitude. A tese que defendo é a de que os objetivos visados por um profissional somente poderão ser satisfatoriamente atingidos se ele adotar, como suporte para a sua ação educativa, teorias que se harmonizem com a visão de mundo, de ser humano e de educação que possui. Por isso, julgo fundamental que os educadores conheçam as idéias, as crenças e as convicções daqueles que elaboraram as teorias escolhidas.

2 APASE

Antes de tudo, quero pontuar que não se pode perder de vista duas coisas: 1 - as teorias são construções humanas, elaboradas por sujeitos situados e, por isso, carregam a cosmovisão de seus autores; 2 - as teorias nascem dos desafios de uma época, que só podem ser enfrentados a partir dos recursos e dos conhecimentos então disponíveis.

Para esclarecer estas e outras questões, proponho iniciar refletindo sobre a finalidade da escola.



2. Escola, para quê?

Encontramos no dicionário várias definições para “escola”, dentre as quais uma bastante adequada aos objetivos deste texto: “Estabelecimento público ou privado, onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo” (FERREIRA, 1995, p. 263). Além desta acepção, podemos encontrar outras, todas portando a idéia de “ensino”. Então, seria a essência da escola o ensinar? E no que consistiria isso? Voltando ao mesmo dicionário, deparamo-nos com a afirmação de que ensinar é “transmitir conhecimentos; instruir; lecionar” (p. 251). E tal como “escola”, mais explicações para “ensinar” são mencionadas, todas com o sentido de “transmitir conhecimentos”. A partir dos esclarecimentos que o léxico nos deu, sinto-me autorizada a deduzir que a *escola é uma instituição social cuja finalidade é transmitir conhecimentos*. Resta saber, agora, se é esta a sua única razão de ser.

Certamente não podemos negar que, na escola, diferentes conhecimentos são transmitidos, mas também me parece evidente que essa instituição social não pode ter seus fins restritos ao ensino (instrução). Assim sendo, ao refletirmos mais sobre essa questão, novas finalidades vão se mostrando à nossa

consciência, cada qual associada a um determinado ponto de vista. Como falar da razão da escola é falar dos aspectos pretendidos para ela, podemos dizer das suas finalidades política e social, cultural, humanística, e assim por diante. Seja lá como for, nenhuma delas poderá se desvincular das que a LDB¹ propõe para a Educação Nacional. No caso da educação básica, que é que nos interessa neste texto, a LDB afirma em seu Art. 22 que ela “(...) tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Se nos detivermos na mensagem contida nesse texto legal, verificaremos que não será possível concretizar as finalidades da educação básica ali estabelecidas se a relação professor-aluno se reduzir à transmissão de conhecimentos (por mais significativos que forem) ou se os conteúdos lecionados se prenderem a conceitos abstratos, cujas serventias talvez sejam a de alargar um dado tipo de cultura, a chamada “cultura ilustrada”, e a de instrumentalizar os alunos para que realizem provas que visam à sua promoção para o período escolar seguinte. Quero crer que aquilo que a legislação vigente nos coloca, bem como o que nossos ideais profissionais nos solicitam, não é isso, mas uma escola significativa para o aluno, voltada para a sua formação integral.

Embora possamos questionar a tendência neoliberal dos atuais textos legais, temos que concordar que o tipo de educação que eles enfatizam volta-se ao *formar*, não se restringindo ao *instruir*. Entretanto, quer o formar quer o instruir, além de serem ações interligadas, apresentam-se intimamente dependentes do *aprender* do aluno. Se concordarmos com essas afirmações, poderemos dizer que, de modo genérico e abrangente, a *finalidade fundamental da escola é promover a aprendizagem do aluno*.

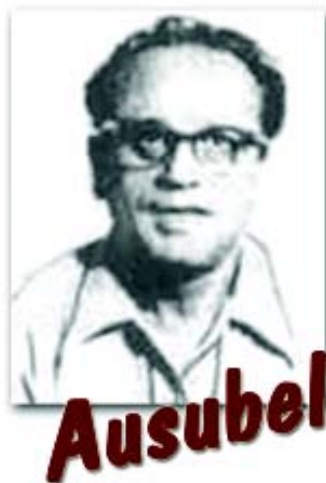
É interessante notar que, ao seguir o pensamento aqui exposto, deslocamos o centro de gravidade da escola: pelo léxico, encontrava-se no professor (escola como *local de ensino*); pela reflexão realizada, passa a ser o aluno (escola: *local de aprender*). Nessa direção, se a *finalidade fundamental da escola é promover a aprendizagem do aluno*, e o aprender abrange todos os tipos de novas aquisições por parte do estudante, é possível se afirmar que a instituição escolar é um *lôcus privilegiado do aprender*.

Isto posto, é visando à aprendizagem do aluno que o professor se esforça, seleciona conteúdos, prepara suas aulas, escolhe material didático adequado aos objetivos de uma dada lição. Para agir, apóia-se em teorias de aprendizagem.

Porém, o que minha experiência profissional tem-me mostrado é que sempre está claro para os docentes que é o ensinar que precisa se ajustar às condições possíveis do aprender (e não vice-versa). Também tenho verificado que muitos deles não percebem o que há por trás das escolhas que fazem; alguns sequer chegam a tomar consciência de que suas opções se fundamentam em crenças e valores que são contrárias às das teorias da aprendizagem que adotam. Quando ao educador falta clareza nesse ponto, pode ocorrer de o método e o material escolhido tornarem-se desastrosos, afastando o resultado obtido do resultado esperado.

É verdade sabida que não existe competência no vazio. Para ilustrar essa afirmação, eis um exemplo: é intenção de um dado professor que seus alunos se tornem cidadãos conscientes, críticos, aptos a viver num regime democrático. Ele está convencido de que é pela participação que os estudantes aprenderão. Contudo, organiza suas aulas fundamentando-se em teorias de aprendizagem de base empirista, por isso faz com que seus alunos *reproduzam conteúdos*, associem estímulos com respostas; exige que os meninos se sentem enfileirados, um atrás do outro. A organização da aula desse professor não dá aos educandos oportunidade para refletir, discutir pontos de vista, fazer escolhas. Dentro da linha teórica adotada, cobra os erros que seus alunos cometem passando-lhes a idéia de que errar é algo que jamais deveria acontecer.

É verdade que esse professor se esforça, mas o que realiza não se harmoniza com seus objetivos. Daí nos surge uma série de perguntas: que tipo de conhecimento esses alunos estão construindo? Qual a afinidade entre as intenções do professor e sua prática? O



que fundamenta o seu fazer docente? Podemos dizer, então, que apesar da boa intenção do profissional, ele ainda permanece no nível de *consciência ingênua* (FREIRE, 1997).

Para Freire (1997), a consciência ingênua é o estado inicial da consciência, caracterizada pela intransitividade. Quem se encontra nesse estado, possui uma “consciência mágica”, em que as causas dos fenômenos não são procuradas racionalmente. Sair desse nível de consciência significa passar para a consciência crítica, identificada pela transitividade e dependente de um processo educativo de conscientização. Quando a pessoa está no nível da consciência ingênua, ela *busca ter compromisso com as coisas que faz*, mas carece de bases racionais ao fazê-lo; ao atingir a consciência crítica, *consegue estabelecer um compromisso em bases racionais* (FREIRE, 1997).

Dessa forma, o professor hipotético acima citado é portador de uma consciência ingênua, por isso não consegue perceber que os resultados que persegue não podem ser atingidos, isto é, não estão sendo *construídos*: há um descompasso entre o almejado e a fundamentação epistemológica das teorias de aprendizagem que adota. Certamente o desânimo e as frustrações tomarão conta desse tão laborioso profissional...

Partindo dessas questões é que me proponho, no próximo tópico, a esclarecer o significado de “teoria”.

3. Afinal, o que vem a ser “teoria”?

A partir das considerações realizadas, pode-se perceber a inseparabilidade entre teoria-e-prática, embora não seja unânime essa percepção. Como nos lembra Terribili Filho (2008), os debates envolvendo esse tema são infundáveis. Além disso, os dicionaristas contribuem para a visão dicotomizada de teoria-e-prática, quando definem teoria como “conhecimento especulativo, considerado independentemente de toda aplicação” (LUFT, 1987, p. 538), ou afirmam que proceder teoricamente é tratar algo “de modo não prático” (CALDAS AULETE, 1958, p. 4916).

Essas colocações baseiam-se no senso comum, que contrapõe a teoria com a prática, vendo-as como excludentes (PEREIRA, 1995). Trata-se de uma idéia equivocada à medida que, ao conceber a relação teoria-e-prática, a vê de um único ângulo: de fato, a teoria *nunca* poderá coincidir com a realidade — ela *não é a realidade*; ao mesmo tempo, ela *não está divorciada da realidade*, porque é sua *imagem aproximada*, sua *representação* (FERREIRA, 1996).

A questão da teoria não se restringe, portanto, a um ato intelectual, isolado, mas é

¹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.



uma resposta do ser humano como um *todo*, no mundo e na relação histórica com seus semelhantes, a algum fato ou fenômeno que o desafiou em seu significado. Elas *não descrevem a realidade, elas interpretam a realidade* (FERREIRA, 1996).

Esclarecido o significado de teoria, creio que seria interessante iluminar o que seria a *aprendizagem*.

4. Aprendizagem, o que é isso?

Da mesma forma que ocorreu com os conceitos anteriormente tratados, encontramos várias concepções de aprendizagem. A idéia que dela fazem os diversos teóricos é muito variável e, por vezes, conflitante. Defini-la é difícil. Os avanços científicos ocorridos no século XX nos mostraram que não mais podemos falar, de modo absoluto, em uma “definição” para um dado elemento da realidade. Por causa da perspectividade dos fenômenos é que nem sempre conceituar algo é fácil. Tal é o caso da “aprendizagem”.

Em vista do exposto, para um entendimento inicial, propomos concebê-la como o faz Hamze:

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. (s.d.,s.p.)

O que essa autora afirma vem ao encontro das idéias que construímos a respeito das finalidades da escola. Ela nos coloca que ao situarmos a aprendizagem do estudante no centro da educação escolar, o papel do professor

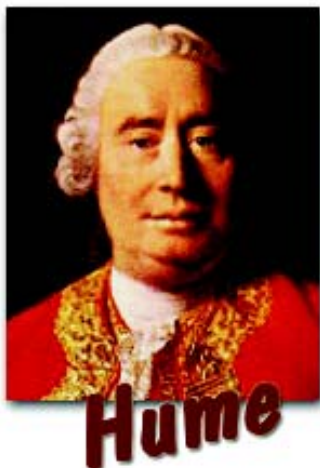
passa a ser o de co-autor da aprendizagem de seus alunos.

Quando a escola é pensada como lócus do aprender, é o aluno, sujeito da aprendizagem, que, ao entrar em contato com os conteúdos escolares, constrói o seu conhecimento, ressignificando aquilo que o professor lhe apresenta. Para que isso ocorra, se fazem necessários alguns pré-requisitos: 1 - a participação ativa do sujeito da aprendizagem nessa construção; 2 - a mediação dos educadores; 3 - a interatividade entre quem aprende e quem ensina, bem como dos conteúdos culturais a serem ressignificados (HAMZE, s.d., s.p.).

Sendo interativa, a Educação abre novos espaços para o aprendiz. O meio principal para a ocorrência da interatividade é o diálogo e a problematização dos conteúdos. O eixo de toda a ação é a produção dos sujeitos aprendizes. Nesse processo, a maior contribuição do professor, co-autor da aprendizagem de seus alunos, está em mediar as suas construções de aprendizagem. “É mediar é intervir para promover mudanças” (HAMZE, s.d., s.p.).

Na busca para desvelar o significado de aprendizagem, recorri a trabalhos de Piaget (1974), Ausubel (1983) e Vygotsky (1977; 1978; 1988-a; 1988-b). Verifiquei, então, que as colocações desses teóricos nos permitem ampliar em muito a percepção sobre esse tema.

Piaget (1974), por exemplo, entende que a aprendizagem é um processo construído internamente e dependente do nível de desenvolvimento do sujeito. Em sua visão, a aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva, para o qual os conflitos cognitivos são de grande importância. As experiências de aprendizagem necessitam se estruturar de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e



intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento. Nesse processo, as interações sociais são elementos favorecedores.

Ausubel³, por sua vez, elaborou a chamada “teoria da aprendizagem significativa”, cujo centro está na vivência proporcionada aos alunos no interior da sala de aula. Diz que são muitos os tipos de aprendizagem, mas a que deve ser buscada por todo educador é a “significativa”, que define como integral e relacionada com o contexto social do aprendente. Em seu ponto de vista, aprender envolve mudanças nos conceitos já construídos pelo sujeito, responsável pelo seu aprender, isto é, quem aprende tem papel ativo e decisivo no próprio processo de aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1983).

Quando a Vygotsky⁴, dedicou parte expressiva de seu trabalho à compreensão da aprendizagem no âmbito da escola. Para ele, a aprendizagem em sentido amplo é um processo de internalização de elementos culturais, por meio do qual a criança passa a dominar os instrumentos de sua cultura, entre outros a linguagem, as idéias, os conceitos e as competências. A aprendizagem resulta da interação dos adultos com a criança, sendo que os primeiros servem de mediadores culturais para os mais jovens. Ao mediar, o adulto usa ferramentas fornecidas pela própria cultura à qual pertencem, como por exemplo, a linguagem. No que diz respeito ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, somente pode resultar de aprendizagens que ocorrem a partir de atividades mediadas.

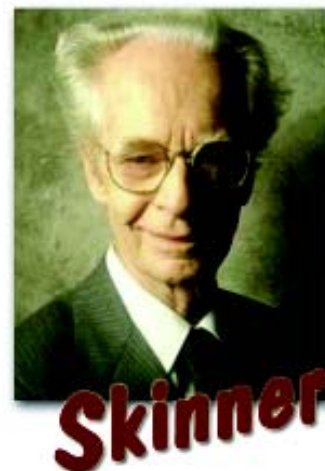
Um ponto de fundamental importância na teoria vygotskyana é o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). No entender dele, os psicólogos sempre se voltaram para o “nível de desenvolvimento real” do indivíduo, isto é, aquele que mostra o que ele já aprendeu, até onde já se desenvolveu e é capaz de atuar de forma independente. É o que ocorre, por exemplo, quando são aplicados os testes de QI (Quociente Intelectual). Ao realizar esses testes, os pesquisadores procuram se manter à distância, sem interferir naquilo que o indivíduo precisa executar. Ao final da realização solicitada, medem unicamente o desempenho que o indivíduo obteve e pôde ser observado (ZACHARIAS, 2007).

Podemos dizer que ainda hoje essa é a única forma que muitos educadores e escolas empregam para avaliar a aprendizagem de seus alunos: provas individuais, sem possibilidade de trocas de idéias entre os colegas e entre os avaliados e os professores. Ao considerar apenas o resultado individual obtido, os educadores perdem muitos dados relevantes sobre o desenvolvimento do aluno, também ficam

perdidas as informações que podem ser “lidas” a partir daquilo que ele não soube fazer ou fez de forma errada.

De acordo com o pesquisador soviético, se uma pessoa não consegue executar uma tarefa sem a ajuda de outros, mas a executa quando auxiliado (seja por um adulto, seja por um companheiro de mesma idade que já sabe realizar o que está sendo solicitado), ela está deixando transparecer que aquilo que lhe foi pedido está em gestação; nesse momento é possível se detectar a ZDP. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma pessoa não pode ser avaliado unicamente por aquilo que ela realiza sozinha (ZACHARIAS, 2007).

Ainda segundo Vygotsky, também é



preciso desconfiar da resposta certa que uma criança possa dar, porque às vezes o acerto não passa de uma memorização, isto é, uma “aprendizagem mecânica”. Por isso, é imprescindível que o educador procure conhecer “como” o educando está se desenvolvendo, e é sua função “interferir” sempre que possível e que seja conveniente para o seu processo de aprendizagem, porque dessa forma poderá ajudá-lo nas conquistas que estão prestes a ocorrer. Ao abdicar dessa intervenção, o educador deixa de atuar na ZDP, fazendo com que o aprendiz perca preciosas oportunidades de crescimento. São as experiências compartilhadas que possibilitam as aprendizagens verdadeiramente significativas, possibilitando o “amadurecimento” de funções ainda não consolidadas.

No decorrer do desvelamento do significado de aprendizagem, verifiquei que, na medida em que vamos aprimorando nossos conhecimentos, percebemos coisas que até

² Jean Piaget (1896-1980), filósofo e pesquisador, criador da Psicologia Genética; nasceu, trabalhou e morreu na Suíça.

³ David Paul Ausubel (1918-data ignorada), psicólogo cognitivista, nasceu em Nova York e até 1997 encontrava-se trabalhando em suas pesquisas em Montreal, Canadá.

⁴ Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador contemporâneo de Piaget; nasceu e viveu na Rússia, onde morreu de tuberculose aos 34 anos de idade.

então não percebíamos. Conseqüentemente, ao descobrirmos aspectos novos de um objeto de estudo, somos levados a rever os conhecimentos antigos. Também somos levados a reconhecer que os problemas com os quais nos deparamos se apresentam interligados, inviabilizando soluções isoladas; por isso, e porque somos limitados, será apenas a partir de perspectivas que poderemos nos aproximar dos fenômenos que nos desafiam. A partir das perspectivas visitadas, poderemos construir teorias, que se relacionarão com partes da realidade, daí a existência de várias teorias para explicar um mesmo fenômeno. Outra conseqüência que podemos tirar dessa colocação é que nada deve ser encarado como “verdade absoluta”, mas como parte de um processo de evolução.

5. E as bases das Teorias da Aprendizagem, quais são?

A questão das teorias assim como a da aprendizagem remontam à antiguidade. Poderíamos mergulhar na história delas, desde os Pré-socráticos até chegarmos aos tempos atuais. Porém, esse não é o nosso objetivo. Por isso, irei me restringir a abordar as bases epistemológicas das teorias que se tornaram mais conhecidas dos educadores brasileiros, a partir da segunda metade do século XX.

5.1. O Empirismo

O termo *empirismo*, de origem grega, é empregado para designar uma doutrina relativa à origem do conhecimento. Segundo os empiristas, tudo o que sabemos provém da experiência sensorial (FERREIRA, 1995, p. 241). Francis Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley e Hume são alguns dos pensadores que fazem parte dessa corrente filosófica (OLIVEIRA, s.d.).

O empirismo ocorreu na Inglaterra, principalmente nos séculos XVII e XVIII, com John Locke (1632-1704). Para Locke, o homem não pode atingir a verdade definitiva, pois tem nos fatos, e não nele, a fonte principal para tal explicação. Refuta a idéia das teorias inatas e com isso destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem. (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002, s.p.)

Quem nunca ouviu a afirmação de Locke que a mente seria como uma folha de papel em branco, ou “tabula rasa”, onde seriam registradas as “impressões” do mundo externo? Entretanto, embora pertinente ao

empirismo, trata-se de uma afirmação extremamente simplificadora. O que podemos dizer é que para os empiristas todo conhecimento humano provém de percepções sensoriais, isto é, passa pelos sentidos. Como conseqüência dessa crença, as idéias seriam “cópias” de algum tipo de impressão. As cópias construídas variam em graus de fidelidade, por isso a precisão do conhecimento se relaciona diretamente com a congruência entre impressão, idéia construída (cópia obtida) e a realidade mesma.

Hume⁵, um dos principais empiristas, defendia a tese de que não se pode conhecer a priori, isto é, por meio de puro raciocínio; qualquer conhecimento demanda experiência sensorial. Embora possamos tirar algumas conclusões sobre o futuro, diz ele, nada do que concluirmos será garantido, pois nossas experiências sempre dizem respeito ao passado.

É o hábito (repetição de um ato qualquer) que nos leva a crer que o sol se levantará como sempre se levantou; é o hábito que nos faz prever os efeitos da água ou do fogo ou de qualquer outro fato ou acontecimento natural ou humano; é o hábito que sustém e guia toda nossa vida cotidiana, dando-nos segurança de que o curso da natureza não muda, mas se mantém igual e constante, donde é possível regular-se com vista para o futuro. (OLIVEIRA, s.d., s.p.)

Nessa ótica, o hábito funciona de modo semelhante ao instinto dos animais, valendo como um guia para a vida prática, porém não serve como uma justificativa racional ou filosófica. Nossa idéia de causalidade seria uma conseqüência do hábito e da associação de idéias, e a conclusão que tiramos a respeito dos fenômenos não possui nenhum fundamento lógico.

No caso dos educadores, os que se alinham com o empirismo exercem uma pedagogia diretiva, porque crêem que a aprendizagem do aluno ocorrerá somente se o professor ensinar. Esses profissionais acreditam que existe a “transferência de conhecimentos” de quem sabe para quem não sabe. É esta concepção teórica que Paulo Freire combate (FREIRE, 1997).

Ficam incluídas na corrente teórica empirista as teorias associacionistas da aprendizagem, adotadas tanto pelos adeptos do chamado “ensino tradicional” quanto pelos defensores do “behaviorismo” (ou “comportamentismo”), dentre eles Skinner.⁶

5.2. O Apriorismo

As crenças basilares dos aprioristas são antagônicas às dos empiristas. Segundo a epistemologia apriorista, ao nascer, o indivíduo já traz consigo, pré-determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem. Elas irão se manifestar de duas maneiras possíveis: 1 - imediatamente (inatismo), ou 2 - progressivamente, por meio de um processo de maturação. Para essa corrente filosófica, são as atividades internas do sujeito que respondem por sua aprendizagem e conhecimento, o meio não possui influência significativa sobre o sujeito (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002).

A teoria gestalista da aprendizagem, também conhecida como a da aprendizagem por “insight”, é uma das que fazem parte da linha apriorista. Segundo ela, o conhecimento ocorre porque possuímos uma capacidade interna e inata que nos predispõe a ele. Os seguidores da Gestalt (ou teoria da forma) superdimensionam a percepção, colocando-a como fundamento da aquisição do conhecimento pelo sujeito. Para Hilgard (1973), devido à supervalorização da percepção, os gestaltistas até a confundem com cognição (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002).

Quanto à pedagogia apriorista, caracteriza-se pela não-diretividade, chegando, às vezes, ao espontaneísmo. O papel do professor seria o de “facilitador” da aprendizagem do aluno, intervindo o mínimo possível. Por sua vez, a função do estudante se restringe a trazer à consciência o que sabe, organizando o material em questão. Trata-se de uma pedagogia difícil de ser levada a efeito; por isso e pelas barreiras encontradas nas escolas para o seu desenvolvimento, sua aplicação quase não é vista nas salas de aula de nosso país (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2002).

5.3.1. O Interacionismo

O interacionismo é a mais recente postura epistemológica conhecida pelos professores brasileiros. Os seus adeptos defendem que o conhecimento se origina da interação do sujeito com o objeto. Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e David Ausubel estão entre os mais conhecidos pensadores dessa corrente epistemológica. Normalmente, o termo “construtivismo” refere-se à teoria de Piaget, enquanto “sócio-interacionismo” à construção teórica de Vygotsky.

De acordo com Becker (1998), construtivismo é o nome que se dá para a idéia de que nada, a rigor, está acabado, e de que o

conhecimento nunca é algo terminado. É por meio da interação do sujeito, com o meio físico e social, e com os elementos da cultura, que o conhecimento se constrói. A construção do conhecimento humano se faz a partir da ação e não devido à herança genética ou por determinação do ambiente. O que ocorre é que, anteriormente à ação, não existe nem psiquismo nem consciência e menos ainda pensamento.

Pela colocação de Becker, pode-se verificar que na visão dos construtivistas, o sujeito não nasce “inteligente” e também não é totalmente dependente do meio. Pelo contrário, interage com o ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo o seu conhecimento.

A teoria piagetiana nega a forma absoluta como o apriorismo e o empirismo explicam a questão do conhecimento.

Todavia, leva em conta a experiência física ou empírica, afirmando que o conhecimento não depende somente dela. Por outro lado, aceita a razão, porém afirma que ela não é inata.

Piaget estudou a construção da inteligência que, segundo ele, é uma forma privilegiada de adaptação do sujeito ao meio. Para desenvolver sua teoria, baseou-se nos conhecimentos e nos conceitos da Biologia e da Psicologia, traçando paralelos e convergências entre eles. Partiu do conceito de “sistemas”, próprio da Biologia, e demonstrou que a inteligência é desenvolvida pelo sujeito ao interagir com o meio físico e também social. Trata-se de um pensamento evolucionista (Cf. PIAGET, 1979).

Em síntese, o construtivismo afirma que o conhecimento é construído, não é “transferido”; o processo de aprendizagem sofre impactos dos conhecimentos prévios; a construção de conhecimentos ocorre por meio da ação do sujeito que aprende.

Quanto às idéias de Vygotsky, o “sócio-interacionismo”, consideram-se pontos importantes: a aprendizagem é a promotora do desenvolvimento; o sujeito é visto em sua totalidade: concreto, datado, situado; não se pode atentar apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas para a integração de todos os desenvolvimentos e do sujeito com o meio.

Também faz parte das idéias sócio-interacionistas que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, por meio da internalização de instrumentos e signos que levam à apropriação do conhecimento. A escola tem um papel de grande importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito (lugar da

⁵ David Hume (1711-1776). Uma das figuras mais importantes do chamado iluminismo escocês. Costuma ser considerado o terceiro e o mais radical dos chamados empiristas britânicos, depois de John Locke e George Berkeley.

⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Criador do conceito de condicionamento operante, que ele acrescentou à noção de reflexo condicionado, formulada pelo cientista russo Ivan Pavlov.

aprendizagem e da produção de conceitos científicos).

O professor é mediador da aprendizagem e as relações interpessoais são fundamentais para que o processo de aprendizagem se complete.

Atualmente, há experiências de associação entre a teoria de Piaget e a de Vygotsky, é o que costuma ser denominado de "sócio-construtivismo".

Referência Bibliográfica

AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN. *Psicologia Educativa: Um ponto de vista cognoscitivo*. 2ed. México: Trillas, 1983. Disponível em: <http://www.didacticahistoria.com/psic/psic02.htm>. Acesso em 22.09.07.

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/95)*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CALDAS AULETE. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. Direitos autorais adquiridos de E. Pinto Basto Cia Ltda, Lisboa - Portugal*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Delta, 1958, v. 5, p. 4 916.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. *Dicionário básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Maria Elisa M. P. *Interdisciplinaridade como pótesis. Tese de Doutorado*. São Paulo: PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HAMZE, Amélia. *O que é a Aprendizagem?* (s.d.). Disponível em:

HILGARD, Ernest Robiequet. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo, EDU, 1973.

<http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho->

docente/o-que-e-aprendizagem.htm. Acesso em: 05.03. 2008

LUFT, P.C. *Pequeno dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. São Paulo, Scipione, 1987, p. 538.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; MEHLECKE, Querte. *As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento*. Pub. 11.09.2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publico/egilcgilua.exe/syst/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infolid=188&sid=102>. Acesso em: 05.03.08.

OLIVEIRA, Cristina G. Machado de. *Temas Filosóficos*. (s.d.). Disponível em: <http://www.filosofiavirtual.pro.br/racionalismo.htm>. Acesso em: 05.03.08.

PEREIRA, O. *O que é teoria*. 10ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.

PIAGET, J. e GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

VYGOTSKY, Leontiev, Luria. - *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1977. VYGOTSKY, L. - *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. VYGOTSKY, L. - *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988a. VYGOTSKY, Leontiev, Luria. - *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988b.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. *Vygotsky e a ação docente*. 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vyadocen.htm>. Acesso em: 22.09.2007

(* Supervisora de Ensino aposentada; Doutora em Educação (PUCSP); Pós-Doutorada em Ciências Sociais (PUCSP); Professora do Mestrado em Psicologia Educacional (UNIFIEO/SP).

Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (*)



"Sol, nunca seca meu pranto
qui é preu refrescá meus pés"

Elomar

Corban (de "O mendigo e o cantador" – 7º Canto),
Cartas Catingueiras, 1983.

1. a educação... abertura e tirana¹.

Muitas vezes, o pouco que nós temos para refrescar os pés da longa caminhada sobre a terra rachada e ressecada do sol abrasador, são, precisamente, as lágrimas do pranto. Aqui, a epígrafe foi retirada do menestrel catingueiro, Elomar Figueira Mello², mestre ibérico-medieval no sertão da Bahia, em Vitória da Conquista, em sua Chácara dos Carneiros, excelente e importante compositor brasileiro, ao mesmo tempo, clássico (já compôs diversas óperas e árias) e popular (ao utilizar formas melódicas e linguagem dialetal "sertaneza"). Abriu mão da vida urbanóide nos centros urbanos para viver sua origem e seu modo tradicional na

lida com as cabras, vacas e rodas de *malungos* (companheiros) em folias de viola:

"Após que o cantador e o violeiro, só há três coisas neste mundo vão: amor, folia, viola, nunca dinheiro... viola, folia, amor, dinheiro não."

(de "O violeiro", 1968)

A epígrafe nos fala desta contradição entre o sofrimento da vida cotidiana e o alento que vem, exatamente, da lamentação do sofrimento, que se transforma em canto. A metáfora me parece excelente para dizer da educação. Lembrando, Giambattista Vico, "a metáfora é um mito em ponto pequeno". Por isso, adotamos aqui a forma de uma "cantiga", pequeno canto leigo para este rio seco educacional, na esperança de que nossa cantiga-lamentação possa

"refrescar" os pés para continuar a caminhada, mesmo sob o sol abrasador da "racionalidade instrumental", da lógica aristotélica e do pensamento cartesiano que caracterizam a cultura ocidental e suas formas pedagógicas.

Então, concebemos a educação como um processo muito mais amplo e mais profundo do que as formas escolares predominantes no ocidente. Lembrando a gênese etimológica do termo em latim: *ex ducere* – isto é, conduzir para fora. Não se trata de uma transformação que outrem possa processar no aprendiz, unilateralmente e de maneira inequívoca; mas trata-se, primordialmente, da forma de *condução* para que o aprendiz possa:

- primeiro, descobrir o seu próprio caminho de formação;
- em segundo lugar, reconhecer a potencialidade de que é portador (sua *humanitas*), sua condição de possibilidade de ser humano, ou seja, de construir e realizar em si mesmo sua própria humanidade; portanto, optando, conscientemente, por tentar deixar de lado o caminho da barbárie; e
- em terceiro lugar, pelo reconhecimento simultâneo de sua singularidade (pessoa-

lidade) e de sua pertença a um coletivo (grupo social e cultura), conviver com a diferença, intencionalmente, desejando a contínua aprendizagem de outros possíveis modos de ser.

E nesta relação, aquele que "professa" seus sonhos, dúbidas e pequenas certezas – e, desta forma, conduz pelos caminhos do conhecimento – se torna ele próprio um eterno aprendiz, um "mestre-aprendiz".

Desta forma, numa perspectiva *mitohermenêutica* – isto é, num exercício de interpretação simbólica que se realiza à sombra das narrativas míticas em busca de sentidos para a existência humana – creio que podemos entender porque o processo educacional é, em profundidade, um *rito de iniciação*.

Vale ressaltar então que a noção de *mito* com que trabalhamos é a de que se trata de uma narrativa dinâmica de imagens e símbolos que articula o passado ancestral ao presente vivido e abre possibilidades ao devir. Neste sentido, mais *revela* do que compreende. Mais auxilia a compreensão do que explica. Tendo natureza simbólica, como bem destaca Ernst Cassirer, o mito tem o mesmo estatuto epistemológico que a ciência, as artes, a religião

¹ Utilizamos aqui a metáfora da estrutura musical das óperas de Elomar: 1º movimento: abertura, 2º movimento: tirana, 3º movimento: parcela, 4º movimento: contradança e 5º movimento: amarração. Os termos "tirana" e "parcela" tratam de gêneros musicais nordestinos: a primeira se trata de um lamento e a segunda diz respeito aos feitiços do amor: "parcela feiteira eu corro as léguas dela... chegando num lugar, adonde esteja ela, eu vou me disculpando, e dando nas canelas... dandá... dandá..." ("Parcelada", de "Na quadrada das águas perdidas, 1979).

² Para se conhecer um pouco mais sobre a magnífica obra deste compositor brasileiro, visite a "porteira oficial de Elomar", página web acessível em: www.elomar.com.br.

ou a linguagem; todas elas formas simbólicas de que o ser humano dispõe³.

Se podemos visualizar este processo mítico e iniciático com maior clareza nas sociedades tradicionais contemporâneas (América, África, Oriente Médio, Ásia e Oceania), a dificuldade se torna maior ao nos debruçarmos sobre a própria educação nos moldes ocidentais e, em especial, em sua forma mais bizarra, que é o modelo escolarizado.

O universo da "escola" – muito distante da *scholê* grega do tempo de ócio e da *mousikê*, sabedoria expressa pela arte da música como linguagem da alma para a *sophia*, sabedoria suprema – se revestiu, nos seus 900 anos de existência, de uma forte armadura burocrática, hierarquizada e repleta de jogos de poder; desde a relação professor-aluno à relação escola-comunidade. Evidentemente, nos referimos aqui ao nascimento da universidade no século XII (Bolonha e Paris) como os nascentes modelos de educação escolarizada no Ocidente que perpetuam, em profundidade, suas condições de existência: não nasce laica, mas ligada à Igreja Católica, portanto, não estimula à reflexão, mas domestica o dogma; não nasce "revolucionária", mas devotada a reproduzir a sociedade feudal e afastar o "perigo" das influências dos mouros "infidéis" (a cultura árabe) e, portanto, alimenta a intolerância e o etnocentrismo; não nasce pública, mas é mantida pelas "contribuições" dos senhores feudais que mantinham seus filhos na "escola", universidade nascente.

O advento da *Aufklärung* – a Ilustração ou Iluminismo – corrente filosófica burguesa no séc. XVIII que culmina com a revolução francesa de 1789 – apenas intensifica o modelo escolar transpondo-o, agora, aos moldes do racionalismo laico. O "novo homem" se fará com a "nova consciência" da "liberdade, igualdade e fraternidade" que será a palavra de ordem para a educação que, apenas nos meados do século XX, é que receberá uma nova clientela distinta da burguesia. Trata-se de uma nova clientela não acostumada com o regime racionalista, burocrático, hierarquizado e dogmático, chamada "povo". Os filhos dos trabalhadores serão as vítimas dos algos da "nova consciência" do "homem novo". Os professores, com a mais ingênua e "boa intenção" assumirão este papel. Os gestores do sistema, de acordo com as atribuições normatizadas legalmente, serão os

guardiões do "bom funcionamento" deste modelo escolar. A comunidade será aquela que "assistirá" e será "assistida" em seus "direitos" a uma educação que reproduzirá, "para todos e com qualidade", este mesmo modelo de sociedade, desigual, autoritária e excludente, que, por sua vez, a exclui.

Mas as sociedades tradicionais não possuem também mecanismos de reprodução de suas sociedades? Sim. Evidentemente que sim. Mas estes mecanismos estão calcados em uma cultura milenar que possui outros modos de subjetivação e que não mascaram sua estratificação, já que esta estratificação não se assenta em razões econômicas, muito menos disfarçadas de "livre iniciativa". As estratificações sociais nas sociedades tradicionais têm razão simbólica. Estão lastreadas por uma cosmovisão que dá sentido às existências que são, ao mesmo tempo, antagonicas, mas simultâneas e complementares, como diria o epistemólogo Edgar Morin. Isto não isenta as sociedades tradicionais de terem, ao longo de sua história, figuras autoritárias, espoliadoras e megalomânicas – como qualquer sociedade humana; mas o diferencial, em termos educacionais, é que o processo educacional é, claramente, um rito de iniciação. Cada membro da comunidade refaz, em sua trajetória pessoal, a trajetória do grupo cultural. Por isso, as sociedades tradicionais não têm problemas de "identidade". Quem possui problemas de identidade são os ocidentais (sobretudo, urbanos) que acreditam, visceralmente, na universalidade de seu modo de vida e são surpreendidos diante do fenômeno da alteridade quando se defrontam com outros modos possíveis de existência. Confronto que se intensifica com a imigração. Daí também a "compulsão escolarizante" em escolarizar todos os "outros" (indígenas, africanos, árabes, ciganos, etc.) para que sejam, rápida e eficazmente, "incorporados" ao modo ocidental e os forcem a renegar seus próprios valores e formas de organização econômica, política, social e cultural.

É neste sentido que creio ser importante a distinção entre a "escolarização" (modelo escolar ocidental) e a educação como fenômeno humano mais amplo pertencente à espécie (muito provavelmente o fator decisivo para a sobrevivência do *sapiens*) e que se relaciona com



os processos simbólicos mais profundos da arqueologia-memória humana e de nossa paleopsíquê, traduzidos, existencialmente, nas narrativas míticas.

2. o mito... a contradança

Joseph Campbell, importante mitólogo do *Círculo de Eranos* (de 1933 a 1988 e que reunia importantes figuras como Mircea Eliade, Gilbert Durand, André Ortiz-Osés, C.G. Jung, Henri Corbin, entre outros), nos esclarece que o mito se estrutura em três fases identificáveis sob a "saga do Herói": a partida, a realização e o retorno. Trata-se de uma situação banal, cotidiana, corriqueira, em que algo extraordinário acontece, exigindo do personagem a sua partida para o ciclo de aventuras. A natureza da realização pode ser uma proeza física ou uma proeza de ordem mais espiritual: conquistar algo, matar um monstro, salvar uma princesa, uma idéia ou uma comunidade; ou ainda, enfrentar os labirintos de sua própria constituição, vencer seus medos e sombras e realizar-se. A fase que me parece mais difícil neste ciclo é o retorno: voltar à sua comunidade e trazer o prêmio de sua realização: a sua própria transformação.

Numa estrato ainda mais profundo, antropológicamente, em direção à *arqueomemória* – memória ancestral da humanidade, e como herdeiros dos *homo sapiens* agricultores, teríamos nesta saga do herói a atualização do ciclo ancestral da semente:

- uma morte simbólica: o "enterro" da semente no seio da terra;
- uma anábase (descida às profundidades da terra) onde ocorre uma transformação: a germinação; e

- uma catábase (subida à superfície): o renascimento.

A transformação, que ocorre nas profundidades da terra, como por exemplo no caso dos rituais iniciáticos órficos (no mito de Orpheu⁴), rituais dos mistérios de Elêusis (mito de Perséfone⁵) e outros; pode se dar pela ação de Eros (o amor e o desejo) que efetua uma "religação" simbólica. Aqui devemos lembrar que um dos significados etimológicos de "símbolo" é a composição de "syn", grego, que significa "unir", "juntar"; e a partícula "bolos", que significa "partes", "fragmentos". Portanto, a atividade simbólica operada por Eros é a junção das partes possuindo uma estrutura amorosa de religação.

A outra possibilidade de transformação é aquela operada por Thanatos (a morte) que despedaça e fragmenta. Portanto, opera com o "diasparagmós": em grego, dilaceração. Aqui a operação lógica inversa ao pensamento simbólico é "diabólico" (sem as conotações morais cristãs que uma leitura superficial poderia engendrar); pois que utiliza o sufixo "dia", que significa "separar", "disjuntar", e novamente a partícula "bolos"; ou seja, separar em partes, analisar. Portanto, a atividade simbólica operada por Thanatos é a disjunção das partes, possuindo uma estrutura dialógica de alteridade.

Tanto por um caminho e experiência, como por outro, a transformação, operada pela vivência mítica e pelo caminho ritual, é o que possibilita o renascimento. Transformar-se no "duas vezes nascido", figura arquetípica de nossa destinação como semente nas sociedades agrícolas e seus herdeiros: aquele que nascerá duas vezes. Portanto, aquele que enfrentará,

³ Assim sendo, descartamos nesta análise as noções de mito como algo ilusório, fantasioso, resultado da falta de conhecimento das leis científicas ou naturais ou que se trata de instrumento ideológico que inverte ou subverte a "pretensa" realidade, como fica patente nas abordagens mais positivistas e funcionalistas de "cientificidade" questionável (tanto à "direita" como à "esquerda").

⁴ Orpheu, o cantor dos cantores, perde sua amada Eurídice que desce ao mundo dos mortos. Orpheu, não aceitando o destino, desce em busca de sua amada. Os senhores do mundo de baixo, Hades e Perséphone, se comovem com o canto de Orpheu e concedem a chance de subirem e retornarem juntos ao mundo dos vivos. No entanto, a condição é de que, no caminho, atravessando o rio tártaro, enfrentando o cão Cérbero de três cabeças e os campos elísios, nunca olhassem para trás. Acometido pela dúvida, Orpheu, para se certificar de que sua amada Eurídice continuava seguindo-lhe, olha para trás. Neste momento, perde sua amada para sempre (perde a sua alma). As bacantes, furiosas com a indiferença de Orpheu que não esquece sua amada, o devoram, restando apenas a sua cabeça que vai para o oráculo de Delphos.

⁵ Perséphone ou Proserpina, por conta de sua irradiante beleza, é raptada pelo senhor das profundezas, o próprio Hades. A mãe de Perséphone, Deméter ou Core, passa a buscá-la por todas as partes e não a encontra. Através da mediação do deus dos caminhos, Hermes, os dois fazem um acordo. Durante um determinado período Perséphone ascende ao mundo dos vivos e então a natureza (a própria Deméter) feliz responde com a floração e o colorido da primavera e do verão; no período seguinte, desce novamente às profundezas da terra e desposa seu noivo, o Hades. Então, ressentida, a natureza demonstra sua tristeza no outono e inverno.

como condição de renascimento, a própria experiência da morte. Não será por acaso que nas grandes tradições do oriente e ocidente, os grandes mestres espirituais passaram por este mesmo caminho transformador: Buda, Krishna, Mohamed, Jesus Cristo, entre outros.

*“O meu cachorro, ai amigo si tu visse
Pegou no chão, ficou em silêncio
Nunca mais se levantou...
E intê os olhos d' água, juro que secou
E o sol dessas mágoas, queimou os
imbuzeiros,
Os bodes, os carneiros, toda a criação
Tudo o sol queimou...”*

Elomar, 1981

*1º Canto: Abertura - Incelença
pra Terra que o Sol Matou*

Este significativo trecho pertence à obra, *Fantasia Leiga para um Rio Seco* (1981), que foi o primeiro registro sinfônico de Elomar, executado pela Orquestra Sinfônica da Bahia, regida por Lindenbergue Cardoso. Trata-se de um formidável poema épico, onde foi registrada uma das passagens de *“O menino”* em sua peregrinação centenal pelo mundo dos viventes, que se tem registro a partir dos dias em que José, filho de Jacó, foi vendido por seus irmãos como escravo para o Egito.

Tal trecho condensa com grande capacidade poética este momento mítico da morte como condição para o renascimento. Experiência mais que poética, existencial, para muitos irmãos *norddestinados*⁶. Não seria este sol abrasador também o sol racionalizante da escolarização que *“queima”* toda a criação? Desconsidera tudo o que os alunos criaram em sua cultura local e, recursivamente, como frutos desta cultura local, são *“mortificados”*. Mas, a natureza sábia, faz do *campo branco* (caatinga, em tupi-guarani), solo rachado e abrasado que recolherá as lágrimas da chuva ocasional e o *“milagre”* do renascimento, então, literalmente, floresce.

Pode a escola ser um *campo branco* que florescerá? Estará ela, a escola, habitada por estes seres especiais, demasiadamente humanos, que poderíamos denominar de *“mestres-aprendizes”*? Cantores de um *reencantamento* profundo do deserto globalizado de um rio seco?

Exemplifiquemos com uma narrativa mítica que está muito presente em uma das vertentes fundadoras de nossa constituição brasileira mestiça como afro-descendentes. Trata-se da origem dos *griots*, cantores que seguem a tradição de apresentar aos forasteiros

visitantes e aos membros novos da aldeia as histórias dos ancestrais. São os atuais *“cantadores”* que povoam desde as aldeias ribeirinhas da poética amazônica à caatinga sertânica, cerrado e pantanal centrais até a pampa gaúcha.

Os *jeliya* ou *griots* (em especial na Gâmbia e Senegal – tradições Bambara, Senufo e Mali que dialogam com as tradições Bantu e Dahomey), sempre procuram uma *árvore* para, aos seus pés ou na sua copa, cantar. Sabem bem que a árvore é uma mãe, uma amante e sábia que lhes reforça o cantar.

Um de seus principais instrumentos é a *kora* – ancestral da harpa ocidental ou da lira grega, possui 21 cordas feitas com linha de pesca e utiliza uma grande *cabaça* como caixa de ressonância, cuja forma se assemelha à barriga de uma mulher grávida. Pode ter um ou dois braços onde as cordas são estiradas e afinadas (com estrutura semelhante ao nosso *berimbau*, embora, no caso do berimbau, a cabaça seja bem menor e a ressonância obtida com o encostar da boca da cabaça no ventre do instrumentista).

Certa vez, um caçador e seu cão procuravam algo para comer no meio da floresta quando se deparam com uma grande árvore. Forte, alta e de tronco muito largo. E ao pé da árvore estava recostado um estranho instrumento. Tinha uma grande cabaça com várias cordas estiradas sobre ela e de onde saía uma doce melodia que lhes prenderam a atenção.

O caçador, com receio, vai se aproximando do estranho instrumento para ouvir-lhe melhor os sons quando se aproxima um velho espírito disfarçado em homem. O caçador lhe pergunta:

- *“Bom dia, nobre senhor! Acaso sabes de quem é este estranho instrumento? Acaso sabes o que é?”*

O espírito disfarçado de homem lhe responde com naturalidade:

- *“Bom dia, caçador! Sim sei... é uma kora e é minha! Queres ver como se toca a kora?”*

Entusiasmado, o caçador concorda e então, o estranho espírito disfarçado de homem tocou a *kora* com muita delicadeza e seu som penetrou no coração do jovem caçador que foi aprendendo como tocar

aquele belo instrumento. Ao final da tarde, já tendo experimentado como tocar a *kora*, o espírito disfarçado de homem levantou-se e disse ao caçador:

- *“Leve para casa, toque-a e eu te mostrarei muito mais!”*

Mas, logo em seguida, colocou uma condição para que o estranho homem seguisse lhe ensinando (o caçador não sabia se tratar de um espírito): ele deveria tocar durante o dia para a sua aldeia, mas, à noite ele seria visitado por um espírito em seus sonhos.

O caçador voltou à aldeia e tocou para a sua gente que ficou fascinada com a beleza das melodias que cantavam as façanhas dos ancestrais numa *“linguagem cheia de imagens e flores”*. Sempre que chegavam visitantes e estrangeiros para conhecer o lugarejo, o cantor (que já não caçava mais...) entoava suas canções com o magnífico instrumento.

O caçador não se esquecia do homem que encontrara no meio do caminho (ele não sabia que se tratava de um espírito) e à noite, em seus sonhos mais profundos, o homem lhe mostrava lugares nunca vistos, falava com os ancestrais que lhe contavam muitas histórias, aprendia a compor novas e velhas melodias e aprendia a construir outras *kora*.

Quando, numa certa noite, o estranho homem contou-lhe que, na origem dos dias, o espírito das coisas fez-se homem e se pôs a falar numa linguagem muito estranha, *“cheia de imagens e de flores”*. As pessoas da aldeia daquele homem não compreenderam aquela linguagem estranha e, considerado como louco, foi atirado ao mar. Foi, então que um peixe devorou o homem.

Mais tarde, um jovem pescador conseguiu pescar aquele peixe que havido devorado o homem. Assou-o e o comeu satisfeito. Mas, com o passar do tempo, o jovem pescador começou a falar numa linguagem misteriosa que ninguém, em sua vila, compreendia. As pessoas o apedrejaram e foi enterrado bem fundo na terra.

Com o passar dos anos, o vento que vinha do deserto foi descobrindo a cova em que o pescador havia sido enterrado e alguns restos de seu corpo foram parar no cuscuz (*“kous-kous”*) de um caçador. Logo em seguida, aquele caçador desavisado começou a narrar coisas desconhecidas de sua tribo, sem saber de onde vinham aquelas palavras estranhas cheias de imagens e flores de velhos tempos. Sua tribo, por achar perigoso o comportamento estranho daquele caçador, o exterminou reduzindo o seu corpo a pó e, sem perceber o erro, lançou o pó ao vento para que ninguém jamais soubesse da existência do estranho caçador.

Foi quando um homem que tocava sua *kora* na floresta, afinando as cordas sobre a maravilhosa cabaça e extraindo as mais belas harmonias com seu instrumento, foi surpreendido por uma rajada empoeirada de vento e respirou os pequenos grãos de poeira que sobram do corpo do caçador. Em seguida, o homem começou a cantar e a se acompanhar com a *kora*; e as canções e histórias, que saíam de seus lábios, cheias de imagens e flores, fizeram com que todos de sua aldeia, que o ouvissem, se pusessem a chorar: alguns de tristeza, outros de alegria, outros com intensa saudade. E todos, sem saber, ao certo, a razão disso. Por isso, deixaram-no viver. Pois é dessa

forma que nasceu o *griot*.

Assim, o *jeliya* ou *griot* pode criar e, ao mesmo tempo, ser fiel à tradição. Grávido e orgulhoso de sua ancestralidade aprende na noite de seu espírito, dedilha memórias e canta nascentes.

Mais uma vez, podemos perceber na narrativa mítica a ação simbólica de *Eros* (amor⁸) e *Thanatos* (morte), na religação e na fragmentação operando as transformações que levam ao cantador. O aniquilamento do herói se faz sempre em função de seu *“perigo”* por trazer em sua fala as imagens e flores que escapam à compreensão dos demais. Mas, este aniquilamento é condição para que outro seja



⁶ Expressão retirada da poética de Marcus Accioly em parceria com a música de César Barreto em BARRETO & ACCIOLY (1980). *Norddestinados: a poesia de Marcus Accioly com música de César Barreto*. São Paulo: Discos Continental.

⁷ *“Linguagem de imagens e flores”* é citação de S. Spina (1996), *“A lírica trovadoresca”*, São Paulo: EDUSP; e OLIVEIRA, Juliana Michelli S. (2008). *Convergências da organização auto&mitopoiética na educação de sensibilidade: multiversos da criação simbólica em Remédios Varo*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.

⁸ É sempre bom lembrar que a palavra *amor* provém da composição latina do negativo “a” e o substantivo “*mor*” (morte). Portanto, amor, etimologicamente, é a *não-morte*. Impulso de vida.

portador deste canto. Quando o portador possui também o instrumento que lhe acompanha no canto, então, atinge o coração e a alma dos demais, assim como Orpheu atinge ao casal que rege as profundezas, Hades e Perséphone.

O risco passa a ser ficar “preso” ao passado (equivalente da interdição de “*não olhar para trás*”) e deixar de criar e, então, perder a sua própria alma (perder Eurídice), sua *ânima*, e *desanimar*. Neste caso, devorados e corroídos pela impossibilidade e pela paixão, só nos restará a racionalidade instrumental (a cabeça de Orpheu) e a solidão.

Mas, cumprindo bem a destinação da semente e “*aspirando*” algo mais – ou como dizia Clarice Lispector, este boca-a-boca da troca de aspirações é a coisa mais bonita que se pode presenciar – afirma-se o compromisso comunitário sob o sol dos dias e a realização de si-mesmo no mergulho à noite de nossa ancestralidade.

3. na experiência escolar... a amarração

No campo ocidental, houve uma substituição gradual dos ritos iniciáticos pelo processo de *escolarização*. Daí também o “*escolocentrismo*” que assistimos no cerne da “*crise*” da educação (escolarizada). Este processo pressupõe que as crianças que transpõem os umbrais da escola sejam “*úbulas rasas*”, nas quais a cultura ocidental irá gravar seus cânones, através da ação dos professores e do sistema escolar. Ignoram as trajetórias dos alunos e as culturas de que são portadores, tachadas preconceituosamente de “*senso comum*”, “*ignorância de pobres*”, “*falta de pré-requisitos*”, “*incapacidade intelectual*”, quando não são patologizadas e estigmatizadas: “*dcm – déficit cerebral mínimo*”, “*déficit de atenção*”, “*dislexia*”, ou mais recentemente como “*hiperativos*”. E, então, são acionados os mecanismos de seleção e exclusão (explícitos ou não).

Este processo de escolarização que vai operando o “*seqüestro da infância*” (educação infantil, creches, maternais, etc) antecipando a entrada no universo escolar, também protela a assunção das responsabilidades da vida adulta, o que vai formando a figura ocidental do “*adolescente*” que, por sua vez, vai se tornando uma categoria cada vez mais elástica, atingindo não mais os púberes de 13 a 17 anos, mas chegando aos adolescentes de 20, 25 e, não raras vezes, adolescentes de 30 anos.

O problema é que o processo de escolarização, pautado por uma seriação racionalmente escandida, não propicia à criança ou jovem uma marca psicológica e existencial que marque, nitidamente, a passagem da vida de dependência psicológica dos pais ou do grupo à autonomia da vida adulta em que se assumem funções, tarefas, responsabilidades

perante seu grupo cultural. A transformação, além de não ocorrer e a escola não conseguir propiciar condições para tal, não é buscada, nem incentivada. Há uma tutela paternalista (ideal para os processos de aculturação e manipulação ideológica) que mantém estas crianças e jovens sob o signo da irresponsabilidade, falta de limites, desconhecimento dos princípios de realidade, individualismo exarcebado, e, portanto, propensos ao vandalismo, à selvageria, à agressividade. Esta é uma das grandes contradições entre o aparato racionalista da escola e o que ela consegue produzir.

Some-se a este quadro, a insuficiência da formação dos professores que prescindem de aspectos e experiências formativas sob a perspectiva mais antropológica, simbólica e de arte-educação; então, as lacunas para que estes profissionais possam trabalhar num panorama mais propício à diversidade cultural, à interdisciplinaridade, ao estabelecimento de vínculos sócio-afetivos, à capacidade de reflexão sensível, ao reconhecimento, leitura e utilização de linguagens expressivas, fruição estética e simbólica, se tornam evidentes.

É, absolutamente, tacaña a hipótese de que as grandes massas necessitam tão somente de rudimentos de escrita, leitura e cálculo.

Parafrazeando Georges Gusdorf, como é que uma instituição como a escola que, arquitetonicamente, é um “*caixote*”, pode querer outra coisa que não o “*encaixotamento*” das almas, espíritos e potencialidades dos alunos? A falta de humanização se espelha, antes de tudo, na arquitetura da instituição, pois a forma de gerir o espaço é apenas uma das formas de entrada à gestão dos psiquismos. Creio que uma leitura inicial de Michel Foucault bastaria para entender a arqueogenealogia destas formas de poder.

Mas, ainda fica uma questão: então, como é que *algumas* pessoas conseguem furar o cerco desta gestão reprodutora e exercem sua autonomia intelectual, produzem expressivamente sua recusa aos conformismos (e, portanto, conseguem causar “*problemas*” à escola e aos sistemas que entendem tal recusa como falta de disciplina ou descumprimento dos regulamentos) e apresentam aos outros e à comunidade caminhos alternativos à mesmice idiotizante e massificante?

É que estas pessoas, raras e preciosas existências, tiveram a oportunidade de encontrar em seu percurso formativo na escola (ou fora da escola como sói ocorrer) uma pessoa que os iniciou em seu próprio caminho. Que serviu de “*apresentador do mundo*”. Que aceitou a responsabilidade de ser uma “*referência antropológica*”, isto é, que foi um *educador* ou *educadora*. E que, portanto, fiel ao primeiro encontro, será, por sua vez, a referência para outros encontros com os aprendizes que virão.



Uma pessoa que poderia ser reconhecida como “*mestre*” – no sentido mais antropológico do termo como aquele que nos fornece um oriente e, desta forma, nos *orienta*; nos dá um norte, uma direção, nos revela que temos um caminho próprio e insiste (lembrando o filósofo existencial, Kierkegaard) para que sigamos o nosso próprio caminho.

O mestre nos dá apenas (se é que isso é pouco...) o testemunho existencial de um caminho, com seus tropeços e fráguas vitórias, e o compromisso comunitário de buscar realizá-lo. Portanto, sabe também que não há *mestres*. Se achar que é um *mestre* (mesmo pelo reconhecimento unânime daqueles que o cercam), deixou de sê-lo no mesmo instante. A busca de Ser é sua marca e é a marca que deixa neste encontro furtivo.

Esta “*pedagogia*” não se ensina e não ensina. Não será objeto de formações nem iniciais e nem “*em serviço*”. Não se reduz às políticas públicas e escapa a todos os índices e estatísticas. Não é do domínio das demonstrações e nem das argumentações lógico-matemáticas. Não se restringe às explicações causais. E, no entanto, é a experiência pedagógica mais radical em sua plena contingência e imprevisibilidade; pois, neste terreno não há fórmulas nem modelos de antemão. Tudo está por construir, e ao mesmo tempo, o percurso já está dado desde a origem do *sapiens*.

E no que consiste, pois, este encontro?

Consiste na possibilidade de re-encontrar o valor do nosso próprio *canto*. à gestação de projetos locais articulados à comunidade envolvente, é uma prática efetiva deste supervisor ou supervisora. Desta maneira, muito provavelmente, esta pessoa causará problemas ao sistema. E que bom será se causar problemas!

Esta pessoa tem, precisamente, na valoração das histórias de vida, sua e dos demais envolvidos no processo educativo, os parâmetros para tentar implementar uma organização temporal e espacial na unidade escolar que redimensione e reconduza aos seus limites as imposições homogeneizantes, padronizadoras e massificantes da estrutura burocrática. Isso se traduz em rever (e, por vezes,

necessariamente, ignorar) os princípios da *racionalização*, entendida como aquela máxima capitalista que visa a um mínimo de dispêndio de energia e trabalho para obter um máximo de produtividade.

No campo simbólico isso, simplesmente, não existe.

Mas existe a *eficácia simbólica* da postura adotada pela pessoa em suas atitudes cotidianas e na busca da realização de seus sonhos e utopias. Caminho aberto para uma ação mais comunitária. Mesmo quando esta busca se traduz apenas em pequenas lágrimas sinceras de uma cantiga leve que refrescam os pés cansados de caminhar no leito de um rio ainda seco.

Referências bibliográficas

- Biological Science Curriculum Study (BSCS) Developing Biological Literacy 1993.*
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 3719-3739, dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001. 10 v.: il.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. 3 v.: il.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: versão final*. [Brasília, DF]: [s.n.], 1998. 53 p.
D Steward, Michael Johaneck. *Enhanced Academic Connections (pp) in Higher Education in School Reform – edit Timpane M., Whitel – Jossey Bass Publishers – 1998 – p. 141 – 185.*
Entwistles, Noel – *Learning and Studying: contrasts and influences – in New Horizons for Learning – http://WWW.newhorizons.org/future/crfut_entwistle.html*
Krasilchik, M. e Marandino, M. *Ensino de Ciências e Cidadania*. Editora Moderna, 2004 – 88p.
Shen, B.S.P. *Science Literacy. American Scientist 39, pp 265-68.*
Wieman, Carl – *Why not try – A scientific approach to science education. p.9-15 – Change September/October 2007.*

Dedicado à Sophie Arenhovel, ondina germânica que atravessou o rio Oceano, e veio dar nestes Brasis como aluna-mestra e me deu o privilégio de compartilhar cantos.

(* Professor de Mitologia, livre-docente em Cultura & Educação, coordenador do Lab_Arte – laboratório de arte-educação & cultura da Faculdade de Educação da USP. Contatos: www.marculus.net

Jovens no Trânsito: do sentido de dirigir ao desenvolvimento de consciência

Sonia Chébel Mercado Sparti (*)

Em passado não muito distante (nos anos cinquenta do século XX), as questões relativas ao trânsito eram do âmbito quase exclusivo da polícia e do policial, o então chamado *guarda de trânsito*. O automóvel ainda não tinha se transformado no objeto do desejo e no sonho de consumo, como atualmente. Era visto como um meio de locomoção, dentre outros, como bondes, trens, charretes, bicicletas, ou mesmo, sapatos. Para Hartmut Günther, professor titular no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, da Universidade de Brasília, o sapato foi o primeiro veículo, pois permitia, a quem o possuísse, andar mais rápido, enquanto aqueles que não dispunham desse equipamento, eram obrigados a caminhar mais devagar, para não machucar os pés.

Ao longo desses 50 anos, várias transformações ocorreram, dentre as quais: a) atribuição do valor simbólico ao automóvel, agora considerado sinônimo de status, poder, prestígio, sucesso, conquista, respeito, independência, felicidade enfim; b) planejamento urbano priorizando o automóvel, em lugar do pedestre, através da construção de ruas e avenidas cada vez mais largas, e de calçadas cada vez mais estreitas, irregulares e mal conservadas, em grande parte das vezes; c) veículos automotores mais velozes e rodovias com limites de velocidade mais elevados.

O advento do automóvel, ao lado das dimensões positivas, também trouxe consigo um conjunto de graves problemas, destacando-se pela sua magnitude e importância, os acidentes de trânsito.

O espaço compartilhado da circulação humana, a que chamamos trânsito, passou a ser assunto transdisciplinar, sendo estudado pela engenharia, medicina, direito, sociologia, psicologia e educação, dentre outras ciências. Não são apenas pessoas, veículos e animais que estão circulando. Nesse espaço também circulam vontades, necessidades, emoções, desejos. E questões relativas à circulação humana passaram a alimentar reflexões e pesquisas de psicólogos e educadores.

Nesse cenário, tive oportunidade de conviver diariamente com universitários/as, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (atualmente, Universidade de Sorocaba), desde os anos setenta do século XX, em decorrência da minha atuação docente (professora de Psicologia) e administrativa (cargos de direção), de com eles/elas dialogar, dentro e fora da sala de aula, e de perceber o fascínio que automóveis e motocicletas exercem sobre os/as jovens, independentemente de sexo, cre-

do, classe social, partido político, curso frequentado ou cidade de origem. A esse fascínio, ainda são acrescidos os efeitos da máquina publicitária, ratificando carros e motos como símbolo de ascensão social. A ênfase recai em aspectos relativos à velocidade e à estética, tais como a potência do motor e o novo *design*, pouco ou nada revelando sobre modificações nos equipamentos de segurança, quando há. E nada falam a respeito do comportamento do/a condutor/a, evidentemente.

No entanto, muitos/as alunos e alunas que tive, ao longo desses mais de 30 anos, não conseguiram concluir seus cursos. Alguns abandonaram a universidade em consequência das graves seqüelas decorrentes de acidentes de trânsito, outros/as, faleceram antes, também em decorrência de acidentes de trânsito associados, dentre outros fatores, a atropelamento, excesso de velocidade, consumo de

bebida alcoólica, distração ao volante e ultrapassagem em local proibido. Por que quiseram correr esses riscos?

Ou será que o excesso de confiança na própria habilidade, como condutores de veículo automotor, impediu sua percepção?

Na tentativa de compreender esse fenômeno e buscar caminhos para redução de danos, iniciei a organização de uma hemeroteca sobre o assunto trânsito, a partir da década de oitenta do século XX; entrei em contato com editoras e montadoras, solicitando materiais impressos e audiovisuais; comecei a participar de congressos e encontros sobre trânsito; trouxe o assunto para as aulas de Psicologia, principalmente nas unidades que versavam sobre condicionamento emocional, formação de valores e julgamento moral; participei do *Jornal da Jovem Pan* (edição regional, em Sorocaba/SP), durante seis anos, com a coluna semanal "*Conversando sobre Educação*", aproveitando o espaço para abordar, dentre outros assuntos, a questão da educação para o trânsito; fui eleita presidente do Conselho Municipal de Trânsito de Sorocaba/SP (COMUTRAN), por ocasião de sua criação, em dezembro de 1996 (gestão 1996-1998).

Todas essas vivências foram revelando uma realidade mais ampla do que a universitária, que me é familiar. Os acidentes de trânsito não se restringem, infelizmente, ao universo dos meus alunos/as, mas envolvem muitas outras

pessoas, principalmente jovens entre 17 e 28 oito anos de idade.

Em 1993, o Ministério dos Transportes apontava o total de 50.000 mortos, computando-se apenas as pessoas que morreram no local do acidente. No entanto, nesse mesmo ano, esse número subia para 85.250 mortos, de acordo com pesquisa realizada pelo Comitê Brasileiro de Transportes e Tráfego da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que considerou os óbitos posteriores, até trinta dias da data do acidente (BT/Volvo, 8(13), jun. 94).

A aprovação do atual Código de Trânsito Brasileiro, em 1997, pode ser considerada condição necessária, embora não suficiente, para a construção de um trânsito humanizado, pois passado o efeito do impacto de sua aplicação, esses números voltaram a crescer; depois a diminuir, demonstrando oscilação, em

lugar de apenas decréscimo. As

18.000 mortes, em 1998 (em

lugar das 50.000, no início

dos anos noventa do

século XX), ainda é

número elevado, que

não permite tranquilizar

ninguém. E o que

dizer, então, das

35.000 mortes, em

2007?

Pelo exposto, é possível reconhecer que os números relativos às ocorrências de trânsito ainda continuam elevados. Talvez esta-ja faltando conhecer melhor as pessoas (principalmente os/as jovens) que conduzem essas máquinas, do que as próprias máquinas: o que pensam sobre automóveis; como se sentem afetadas pela presença de outras pessoas e de outros veículos quando estão dirigindo; quando evitam situações de risco; de que maneira explicam o conflito entre o respeito às normas e as transgressões a elas, em situação de trânsito.

Por outro lado, as idéias educacionais de Paulo Freire (2001), principalmente quando se refere ao desenvolvimento da consciência, são de grande valia na busca da compreensão desse fenômeno. Para esse educador, a conscientização é também um convite para as pessoas assumirem uma posição utópica frente ao mundo, não considerando o utópico como o impossível, o irrealizável, mas sim como um estado de coisas que não existe hoje, mas que poderá vir a existir no futuro. É o **possível não-experimentado**, o **inédito viável**. E não é exatamente isso o que se espera que aconteça no

espaço público da circulação humana chamada trânsito?

Desse modo, o trânsito foi se constituindo, gradativamente, como uma situação social inserida em uma perspectiva psicoeducacional. É um espaço público, onde circulam pessoas, ora entrelaçando suas emoções, objetivos, enfrentando obstáculos comuns e demonstrando solidariedade; ora conflitante com seus pares, através de ações que denotam impaciência, vingança e violência.

Nessa perspectiva, o estudo que realizei como tese de doutorado em Psicologia da Educação, na PUC-SP (Sonia Sparti, 2003), sob orientação da Profª Drª Heloisa Szymanski, buscou conhecer como a reflexão sobre o sentido de dirigir possibilita o desenvolvimento de consciência de jovens universitários/as.

A opção pela *Entrevista Reflexiva*, conforme a concebe Heloisa Szymanski (2002) deveu-se, dentre outros fatores, ao seu caráter de intervenção, uma vez que "*uma escuta atenta e respeitosa possa efetivamente ser um momento de ajuda*". A *Entrevista Reflexiva* é uma entrevista semi-dirigida, realizada, no mínimo, em dois encontros, podendo ser individuais ou coletivos, e supondo as seguintes etapas: **contato inicial**, para apresentação e solicitação de autorização para gravação; **aquecimento**, para o estabelecimento de um clima mais informal, quando cada participante poderá fornecer dados pessoais e por que aceitou fazer parte dessa pesquisa; **questão desencadeadora**, que deverá ser suficientemente ampla para possibilitar a expressão livre inicial; **condução da entrevista**, poderá incluir elaboração de sínteses, questões de esclarecimento, questões focalizadoras e questões de aprofundamento. Entre uma entrevista e outra, poderá haver uma *devolução*, que é a exposição da compreensão do/a entrevistador/a sobre o discurso dos/as entrevistados/as, objetivando ratificar, retificar, aprofundar ou acrescentar informações.

Considerando que entrevistei 10 universitários/as dos cursos de Medicina, Enfermagem e Biologia do Centro de Ciências Médicas e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, utilizei a *Entrevista Reflexiva, realizada de maneira Coletiva*. Nesse procedimento, as perguntas são dirigidas ao grupo e os/as participantes respondem na seqüência em que quiserem, além de poderem dirigir a palavra entre si. Os participantes eram motoristas habilitados, com idades entre 18 e 28 anos, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino e provenientes de 7 cidades do Estado de São Paulo (Batatais, Itapetininga, Jacareí, Piracicaba, Salto, São Paulo e Sorocaba).

A *Pergunta Geradora* (ou desencadeadora)



foi a seguinte: Como foi a trajetória de cada um/a de vocês para obter a Carteira Nacional de Habilitação (a Carta de Motorista) ou a Licença para Dirigir? Como foi esse processo? As demais questões foram sendo formuladas a partir do discurso dos/as entrevistados/as, intercalando-se algumas sobre aspectos selecionados "a priori": percepção do risco; valores, crenças e emoções relacionadas às situações de trânsito; hábitos adquiridos; avaliação do próprio desempenho como condutor/a de veículo automotor; vivência de acidente de trânsito.

A partir da *Pergunta Geradora*, os/as participantes foram desvelando os diferentes sentidos de dirigir: sonho, desejo, prazer, privilégio, afirmação, independência, necessidade, naturalidade e até imitação de brinquedo (o carro da Barbie). Interessante notar que dirigir significando *locomoção* não constou do discurso dos/as entrevistados/as sobre vários tópicos como, por exemplo, os seguintes:

- sentido do dirigir: "a gente não é nada sem um carro";
- auto-escola: "ensinam só o macete para passar na prova";
- bebidas alcoólicas: "eu bebi a noite inteira, só que tava melhor para dirigir e tive que levar a turma toda até em casa";
- velocidade: "o meu problema é velocidade... eu não tenho controle";
- vingança: "se alguém fizer alguma coisa errada, eu vou xingar";
- desatenção: "você melhora a direção e fica menos prudente";

- auto-afirmação: "a gente é mais novo, quer aparecer";
- animais: "você está com pressa, bota o cachorro dentro do carro; ele pula, ataca o motorista, o câmbio, fica batendo a pata";
- incoerência: "saber o que é correto, todo mundo sabe; mas nem todo mundo faz";
- preocupação: "a gente quer você vivo, cara".

Nos dois encontros de 2 horas cada um (totalizando 4 horas de gravação), ocorreram 667 intervenções, dentre as quais 231 perguntas por mim formuladas. A organização dos dados foi realizada através da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados), proposta por Glaser e Strauss (1967). Nos meses seguintes, ocupei-me da transcrição das entrevistas, da análise e discussão das mesmas e da redação final da tese. Durante esse período, os/as entrevistados/as vinham ao meu encontro, no campus da universidade, para dizer, por exemplo, que estavam utilizando transportador para levar animais no carro; que estavam dirigindo mais devagar, e outras informações que indicavam mudanças de comportamento. Então, eu lhes dizia que não era necessário me informar a esse respeito, ao que contra-argumentavam dizendo que faziam questão que eu soubesse que "estavam mudando para melhor".

Essa mudança de comportamento estava ocorrendo como consequência da mudança de pensamento, que é, em outras palavras, o desenvolvimento de consciência. Necessário lembrar que na *Entrevista Reflexiva realizada de maneira Coletiva*, mais do que na entrevista individual, o caráter de intervenção fica mais evidente, o desenvolvimento da consciência e a produção do conhecimento se dão de forma

mais dinâmica e o resultado final é uma produção grupal. O encontro interpessoal/grupal, face a face, transforma-se em oportunidade para a organização de idéias: o significado vai sendo construído na interação e os/as entrevistados/as acabam por se encontrar diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para eles/as próprios/as. A *Entrevista Reflexiva realizada de maneira Coletiva* transforma o grupo de entrevistados/as em grupo de reflexão. E o grupo de reflexão torna possível o desenvolvimento de consciência, na medida em que se caracteriza pela dialogicidade e pela reflexividade a respeito da realidade em que seus/suas participantes vivem, agora tomada como objeto cognoscível. A reflexão vai possibilitando várias descobertas, como o *inacabamento do ser humano e a necessidade da educação continuada*. E esses/as jovens foram atribuindo novos significados ao ato de dirigir: compartilhamento de espaços, espera, aperfeiçoamento constante, interação interpessoal, comunicação e cortesia.

Esta proposta de educação para o trânsito como desenvolvimento de consciência traz consigo a noção de que *ninguém se educa sozinho/a, mas, ao contrário, as pessoas se educam uma com as outras, em comunhão*, como ensina Paulo Freire (1997).

Concluindo, devo dizer que a *Entrevista Reflexiva* não se aplica somente em pesquisa com estudantes universitários/as sobre trânsito. Ela poderá ser utilizada em todas situações em que a intervenção seja desejável como, por exemplo, por professores/as do ensino fundamental e médio para refletirem, com seus/suas alunos/as, sobre qualidade de vida, dependên-

cia química, educação ambiental, sexualidade humana, dentre muitos outros temas.

- Referências Bibliográficas
- BOLETIM TÉCNICO do Programa *Volvo de Segurança no Trânsito*, 8(13), jun. 1994.
- FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1ª ed., 165 p.
- _____. (2001). *Conscientização*. São Paulo: Centauro, 102 p.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine.
- SPARTI, Sonia Chébel Mercado. *Educação para o Trânsito como Desenvolvimento de Consciência: um estudo com universitários/as*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SZYMANSKI, Heloisa. (org.) (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 1ª ed., 87 p.



(*) Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Lecionou na PUC-SP (1973-2006) e na Universidade de Sorocaba (1972-2007).

Resenhas

Compreender e Ensinar Por uma docência de melhor qualidade

RIOS, Terezinha Azeredo, 158 páginas, São Paulo: Cortez, 2001.

Em seu livro "Por uma docência de melhor qualidade" Terezinha Rios nos apresenta os resultados de sua pesquisa conceitual sobre os temas "Qualidade", "Compreensão" e "Ética", tão necessários ao saber fazer docente. Conclui contrapondo-se às orientações de políticas vigentes em nosso país, optando pelos conceitos de competência, no singular e o de qualidade em direção oposta à da "qualidade total", na medida em que amplia nosso olhar para as questões da ética e da estética na docência.

O ofício de ensinar é para profissionais que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição de motivação de sua própria liberdade e cidadania.

A autora tem por objetivo realizar uma

articulação entre Filosofia e Didática, trazendo ao campo da Didática a reflexão filosófica, procurando fazer uma incursão da Filosofia na Didática. Propõe a retomada do conceito de qualidade que deve ser sempre considerado o horizonte da prática educativa, mas, frequentemente apropriado de maneira equivocada, como acontece, por exemplo, na proposta de Qualidade Total.

A discussão sobre a competência e a qualidade ganha um sentido especial no espaço da articulação entre Filosofia e Didática. No núcleo da Didática não está apenas o objeto que é o processo ensino-aprendizagem, mas também, a vida e a profissão do professor. Se o ensino é uma prática social viva, é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade.

A aproximação entre Filosofia e Didática revela que elas são campos articulados na formação e na prática profissional do professor. Existe um caminho de compreensão, em mão dupla, a ser feito pelo professor, que vai da Didática à Filosofia da Educação e desta à Didática, e que é fundamental para a ampliação da qualidade de seu trabalho, para que ele entenda e aprimore sua prática.

Terezinha Rios defende a idéia de que a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões técnica e política, mediadas pela ética. Procura trazer à luz uma perspectiva estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e mesmo da beleza no trabalho.

Segundo a autora há razões históricas e necessidades colocadas na prática educacional que justificam a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente. Entre elas podemos citar:

1-Pesquisas revelam a importância da emoção e do afeto como elementos intervenientes na superação dos problemas de relação

pedagógica, como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem dos alunos;

2-Estudios contemporâneos, sobre a modernidade apontam a emergência de uma reação à hegemonia de uma racionalidade instrumental e o esforço para ampliar o conceito de inteligência;

3-A investigação sobre os saberes da docência, a valorização da experiência do professor, o destaque dado à presença do desejo criativo na prática docente, que se situa "no centro do bom ensino".

A dimensão estética se articula, pois, às demais dimensões do trabalho docente. Deve-se, contudo, destacar que, nessa proposta, a autora enfatiza a concepção de que o ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar.

Maria Lúcia Morrone
Supervisora de Ensino – São Paulo
Profª Dra. da Universidade Ibirapuera

A Escola e seus Alunos – Estudos sobre a diversidade cultural

GRANDE, M. Aparecida de L. e SERBINO, Raquel V. (org.), 134 páginas, 1ª reimp., São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

Esta obra apresenta reflexões sobre a formação do educador no Brasil considerando que “o ensino sob a responsabilidade do educador deve ser capaz de favorecer a educação para a cidadania e de transformar a realidade em que se inserem a própria educação, o educador e os educandos”, conforme afirma M. Aparecida R. de L. Grande na Introdução. No caso da formação do educador para a educação escolar que é marcada pela intencionalidade e com identidade profissional definida pela docência na escola, ela aponta que a “responsabilidade educativa” desse profissional deve ser o núcleo forte de sua formação composto pela compreensão: dos “princípios e finalidades” dessa educação; do significado dos objetivos da escola e de seus educadores; das medidas normativas, administrativas, técnico-pedagógicas; da importância do “acesso a conteúdos culturais da sociedade” tidos como eruditos e acadêmicos; da necessidade de “otimização da aprendizagem”; das diferentes “visões de mundo” decorrentes das influências culturais produzidas pela posição social, gênero, etnia e grupo social dos alunos.

Este livro traz uma Introdução que delimita o referencial comum que liga os demais nove artigos e um sumário de cada um, todos propondo indicações de caminhos para uma revisão da formação do educador, trazendo para o ensino na universidade, o aluno da educação básica com suas questões concretas a serem consideradas na educação escolar.

No artigo de Newton R. de Oliveira, de início fica registrado que “a origem histórica da instituição escola a caracterizou como o local em que o jovem entra em contato com a palavra dominante, que tende a ser a palavra das camadas dominantes” e, durante séculos, atendeu alunos dessas camadas, a “escola foi, ..., um clube para ‘sócios’ selecionados”.

O autor esclarece como o modo de produção capitalista veio alterar essa situação: “invasão” de um novo tipo de aluno, procedente das classes dominadas e a reação da instituição escolar diante desse novo desafio, pois o “aluno padrão... da classe dominante, não é mais o único habitante das escolas”.

Qual a reação? Conforme registra o autor, a escola busca sua permanência, assim, a “ampliação da escola a novos clientes não lhe altera, de pronto, as características”. Mais ainda, a escola, com “nova população, com novos tempos, com novos desafios, continua a ver, sentir e servir aos velhos senhores. E a transmitir a velha formação!”. E, “o professor continua à procura do aluno de configuração burguesa e não vê ou não aceita que o grande desafio é estender um ensino realmente válido, ou seja, que reconheça a diversidade de classe social e, ao mesmo tempo, caminhe no sentido de contribuir para uma ultrapassagem das violências da divisão social.”

Ele continua sua reflexão ponderando que a

democratização do ensino público não foi acompanhada pelo oferecimento de ensino de qualidade, pois a qualidade oferecida não se equipara à do ensino da escola pública burguesa. E, contundente, afirma que ao “mesmo tempo em que se abre a escola à população majoritária se simplifica e se falsifica o conteúdo cultural, científico, técnico e artístico transmitido”.

Dulce C. A. Whitaker colabora com duas reflexões que se interligam. A primeira, sob o título “Menino-menina – sexo ou gênero”, trata da questão de gênero e de classe que está presente na cultura e que afeta a caracterização desde a infância, e, por consequência, a formação da identidade de cada um. Mostra a valorização das características do grupo privilegiado e da cultura urbana sobre a rural e o desprezo “para o campo, no qual ocorrem outras maneiras de ser criança” e como esta situação se reflete na escola. Aborda, também, os aspectos culturais redutores do desenvolvimento humano das crianças e como a “família é fortemente domesticadora para ambos os sexos” e, no caso das meninas, o modelo feminino é mais artificial, daí maior o grau de repressão e subordinação exercido pela família, pela sociedade e replicado na escola. A expectativa da cultura é que a mulher seja passiva e dócil e o homem seja agressivo e dominante, tal expectativa “é tão fortemente arraigada no imaginário do Ocidente, que nem a ciência escapou dela”. Na escola, este estereótipo está presente no cotidiano, nas práticas e nos livros didáticos, ainda, a mulher, freqüentemente, é apresentada com papel reduzido de dona de casa, esposa e mãe.

O texto mostra que a questão de gênero é substantiva e a “educação escolar não pode continuar a ignorá-la, sob pena de estar contribuindo poderosamente para a perpetuação de uma das mais sérias formas de discriminação – talvez a mais resistente – da sociedade brasileira.”

No artigo sobre “Cultura escolar e espaço social”, a mesma autora trata dos “novos” alunos que ingressam na escola pública. Os “novos sujeitos da escolaridade” procedem da camada mais desfavorecida: crianças negras, indígenas, faveladas, imigrantes, assalariados da zona rural, crianças de rua, com saberes e condutas diferentes da “cultura branca da cidade” que a escola privilegia. Diante das diferenças culturais, a escola não se prepara para compreendê-las e usá-las em benefício da aprendizagem, além disso, procura enquadrar esses alunos num conceito abstrato de ‘criança’.

Luciana M. Lunardi Campos é a autora de “Distúrbio de aprendizagem: justificando a não permanência dos alunos na escola”, em que focaliza como no Brasil ocorreu a evolução do acesso e da não permanência do aluno das classes populares na escola, que dela é excluído com base numa falsa pedagogia que, ao invés de promover uma escolarização bem sucedida, gera o fracasso escolar, creditado ao mau desempenho do aluno enquanto

portador de “distúrbios de aprendizagem” e não às desigualdades sociais e à desconsideração das condições sociais, econômicas e culturais desse aluno.

A autora acrescenta “deve-se entender que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser buscadas não apenas nos aspectos relacionados ao processo educativo, mas também nas relações escola/sociedade de classes. E pondera que “a massa de alunos reprovados e excluídos da escola brasileira não é, ..., portadora de distúrbios de aprendizagem.”, e, os alunos tidos com problemas de aprendizagem são “produtos do próprio sistema de seletividade da escola”.

É de Heloisa S.R. Gomes o estudo “De que famílias vêm nossos alunos”, no qual procura mostrar como os processos de socialização que ocorrem nas famílias, com seus diferentes valores e visões de mundo, influem na formação da identidade do aluno e a sua necessária incorporação e consideração pelos educadores da escola, se interessados em propiciar um bom ensino. O estudo lida com dois conceitos de família: o de família pensada e o de família vivida. Na “família pensada, aceita-se uma autoridade, idealizadora e responsável por decisões, forte e protetora, conhecedora das regras da sociedade e distribuidora de justiça.” “Há chefes e subalternos” e a relação entre as pessoas ocorre numa hierarquia estabelecida. Na família vivida, temos uma grande variedade de situações em que o núcleo familiar se desloca para a mãe, ou parente mais velha, madrinha. “Trata-se de um conjunto de relações que fogem às definições formais que ... incluem a consangüinidade, casamento civil, ... como condições constitutivas de família”.

Em “Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo”, Petronilha B. G. e Silva, analisando dados de pesquisa, mostra as vicissitudes das educadoras negras face à sua própria exposição ao racismo e à luta para combatê-lo, mesmo trabalhando com educadores e alunos que sofrem discriminação – alunos com cultura, valores e formas de afirmação na sociedade diferentes. Mostra, também, a importância da “cultura negra” no currículo escolar e a ampliação das oportunidades para afirmá-la: ocupação de cargos técnicos por professores negros para organizar cursos que tratam da riqueza dessa cultura; introdução, no currículo escolar, da temática do negro; combate ao racismo e a toda forma de discriminação dentro da escola. A autora estimula os professores negros: “... quebrem o silêncio, mostrando claramente valores de cultura negra, denunciando preconceitos que impedem reconhecer a participação fundamental dessa cultura, na construção da nação brasileira”.

No texto “A escola em uma perspectiva ético-moral”, M. Aparecida Viggiani Bicudo, leva em

conta a pergunta: “Como a escola pode dar conta do desenvolvimento moral do aluno?”. Respondendo, ela aponta a escola como um lugar significativo para o desenvolvimento moral do aluno e afirma que “a escola sempre trabalha segundo uma perspectiva ética e moral”, dado ser “uma instituição social, que tem por incumbência a educação de crianças e jovens e a formação de profissionais” e neste fazer “sempre imprime direções ao desenvolvimento dessas pessoas”. Mesmo seguindo critérios de objetividade e neutralidade, a equipe escolar, “ao decidir sobre o quê ensinar, como avaliar e como administrar o espaço e o tempo das atividades escolares, ela já fez uma escolha pautada em valores, postos ou não, de maneira explícita.” A autora aborda os princípios de justiça, imparcialidade, liberdade, igualdade e benevolência que devem estar nas relações escolares, dando destaque para os princípios de justiça e benevolência para nortear as atividades escolares voltadas para o desenvolvimento moral.

Vitória H. C. Espósito, em “O que é isto, a escola?”, apresenta informes sobre a história e origem da palavra referenciadas na sociedade grega e indica a característica constante que permeia esta instituição: “ministrar o ensino de forma coletiva e sistemática”. A escola, como instituição de ensino coletivo, inclui “a dimensão do público como condição de organização estrutural”, e a “busca da unidade pelo ensino coletivo correspondia a busca da unidade por meio da lei”.

“A escola: uma leitura na ótica de paradigmas emergentes” de M. Elisa de Mattos P. Ferreira, numa perspectiva histórica, esclarece diversos paradigmas orientadores da instituição escolar. O mais antigo e arraigado é o mecanicista de modelos e da precisão absoluta das causas, substituído pelo científico-cultural baseado na possibilidade de um conhecimento objetivo do universo indicado de “tendência provável” e a proposta do paradigma holístico que “pode ser sintetizada como a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, o experimentar de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica.”

À luz das novas concepções, a escola não pode ser só uma transmissora de conhecimentos, precisa evidenciar que a cultura é “aquilo que construímos com nossa existência em confronto com a natureza, com os outros homens e conosco mesmos, que nos serve de base para conhecermos os saberes universais”. Assim, a escola deverá, também, ser o local de preservação do saber humano, de transmissão desse saber às novas gerações e de pesquisa para aumento e enriquecimento do saber.

Domingas M. do Carmo R. Primiano
Supervisora de Ensino - São Paulo

Educação e Qualidade

DEMO, Pedro, 160 páginas, 10ª Edição, Campinas: Papirus, 1994

Na obra *Educação e Qualidade* o autor, complementando trabalho anterior em que une qualidade à participação, tem por objetivo acrescentar a essa visão a contribuição do conhecimento, a face formal da qualidade.

Na tentativa de provar que qualidade é típica competência humana, construção histórica, seja na face formal, seja na política, o autor parte da discussão do Conceito de Qualidade sem contrapô-lo ao conceito de quantidade, pois ambos são dimensões da realidade e da vida, facetas do mesmo todo. Apresenta, sim, a distinção entre qualidade formal e qualidade política.

Para ele, conhecimento e educação são obras humanas e por isso lhes cabe o desafio da qualidade. Na formal, trata-se da arte de descobrir e, na política, da arte de fazer. Qualidade é, para ele, questão de competência humana que implica consciência crítica e capacidade de ação, saber para mudar, correspondendo a dois grandes desafios sociais: construir e participar, rumo à cidadania e à democracia. Educação é o espaço e o indicador crucial de qualidade, pois representa a estratégia básica de formação humana.

Apresenta a Propedêutica da Qualidade como meio capaz de construir a capacidade de construir conhecimento e de formar a capacidade de participar, de adquirir competências; a capacidade de aprender a aprender e saber pensar para inovar, recursos indispensáveis à cidadania e competitividade. E, a melhor maneira de fazer é por meio de um currículo intensivo, composto por filosofia, a linguagem e a matemática, buscando-se passar do aprender para o *aprender a aprender*, onde numa matriz unificada são conjugadas habilidades críticas, lógicas, comunicativas e humanísticas com grande realce para o trabalho de equipe.

A construção do conhecimento, segundo o autor, completa-se na prática. Prática da Qualidade que refere-se à competência inovadora e humanizadora de um sujeito histórico formalmente preparado. Para o autor, um dos vetores cruciais dessa maneira de ver é a pesquisa, compreendida por sua faceta formal, como princípio científico e, por sua faceta política, como princípio educativo. Pesquisa que, em educação, se resume em atitude de vida, feita de competência

formal e cidadania. Segundo ele, para que essa prática se instale é necessário a redefinição da atual prática docente, da atuação do professor e da avaliação do desempenho do professor e do aluno, bem como a adoção de medidas de valorização do exercício do professor que deve ser vista sob a ótica da competência técnica e da aprovação socioeconômica.

Deve imperar uma outra didática, a do *aprender a aprender*, numa ambiência pedagógica construtiva e participativa. O professor deve passar a orientador construtivo e participativo e, por isso, seu trajeto formativo precisará, também, de revisão substancial, para que as competências formais sejam adquiridas. O aluno, de objeto de aprendizagem, deve tornar-se parceiro ativo da construção do conhecimento, sujeito central do processo educativo.

Após definir o que entende por qualidade, sua relação com educação, o autor passa a tratar do tema: Fazer Qualidade, ou melhor, de impor aos processos educativos a qualidade desejável. E a primeira questão que aí aparece é o cuidado para que de fato exista processo educativo em todos os níveis, não apenas como aprendizagem, ensino, treinamento, instrução, domesticação, mas como formação, emancipação, aprender a aprender, saber pensar para poder melhor intervir, inovar. Ao propor esse cuidado, o autor recomenda que não se deve negligenciar os aspectos quantitativos, condições primordiais para a eficiência dos sistemas. Aliás, preocupação que até deve anteceder à questão da qualidade.

Ao tratar do Fazer Qualidade, o autor introduz os temas da Qualificação do Processo Formativo e do Desempenho Qualitativo, elegendo como espaços privilegiados de aplicação, a educação básica para o primeiro e a educação superior para o segundo. Não deixa de apontar, outrossim, ao final da obra, os vícios que devem ser superados para se fazer qualidade e fazer da escola e da universidade os lugares privilegiados da educação e do conhecimento, unir saber e ação. Aspectos essenciais à garantia e geração de um futuro, com uma sociedade que tenha acesso a uma base educativa que lhe propicie a respectiva cidadania.

Maria Antonia de Oliveira Vedovato
Presidente do Conselho Deliberativo APASE

Como Estudar e Aprender Guia para pais, educadores e estudantes

RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício, 64 páginas, 6ª Edição, RJ: Vozes, 2007, Petrópolis

Por que estudar? Para que estudar? Por que fazer uma coisa de que não gosto? É em torno dessas questões, feitas pelos alunos há décadas, que o autor, Psicólogo Clínico, Especialista em Adolescência e Administração Escolar, discute formas de tornar mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo principal do autor é sensibilizar aqueles que participam da formação dos jovens, para as mudanças que ocorrem no mundo moderno e, com isso, beneficiar os alunos. Para ele, o segredo do sucesso do aluno e, portanto, dos professores e pais é a motivação. Esse é o fio condutor do diálogo que o autor estabelece com os alunos, professores e pais no livro.

Nos capítulos iniciais, ele se dirige ao estudante, incentivando-o a buscar

dentro de si a motivação para enfrentar o processo educacional formal.

No mesmo tom simples e objetivo, alerta os pais para o risco de que, mesmo que tenham ótimas intenções, por meio de suas posturas, podem atrapalhar o desenvolvimento da autonomia educacional de seus filhos, imprescindível para o sucesso escolar.

Nos capítulos finais, analisa as mudanças no mundo de hoje e faz, a partir dessa análise, considerações a respeito da necessidade dos educadores transformarem suas práticas, ressaltando as questões ligadas à ética professor-aluno.

Maria Cláudia de Almeida Viana Junqueira
Supervisora de Ensino - São Paulo

Recomendações para uma Ação Supervisora visando ao ensino de melhor qualidade

O Supervisor de Ensino deverá divulgar e estimular as escolas sob sua responsabilidade para a reflexão e a aplicação:

- da **Proposta Curricular São Paulo faz escola** (Ensino Fundamental Língua Portuguesa, Matemática, inglês, História, Geografia, Educação Física e Arte; Ensino Médio Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Educação Física e Arte). *São Paulo: IMESP, 2008*. Material do São Paulo faz escola disponível no site: www.educacao.sp.gov.br.
- dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (engloba toda a Educação Básica). *Brasília: MEC, 1998*.

Editoria do Suplemento Pedagógico
Sindicato-APASE

Outras sugestões

- GANDIN, D. e GANDIN, L. A. - **Temas para um projeto político-pedagógico**. 176 págs. 6ª edição, Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUSDORF, G. - **Professores para quê? - Para uma pedagogia da pedagogia** Tradução M. F. 213 págs. 1ª edição brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KRAMER, S. - **Por entre as pedras - Arma e sonho na escola**. 213 págs. 3ª edição, São Paulo: Ática, 2006.
- RONCA, P. A. C. e TERZI, C. do A. - **A Aula Operatória e a Construção do Conhecimento**. 143 págs. 14ª edição, São Paulo: Ed. Instituto Esplan, 1999.
- WERNECK, H. - **Ensinamos demais. Aprendemos de menos**. 109 págs., 18ª edição, Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIAGET, J. - **Para onde vai a educação?** 80 págs. 11ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- GOMES, I. R. de L. - **A Escola como espaço de prazer**. 253 págs. São Paulo: Summus, 2000.