

PROJETO ESCOLA NAS FÉRIAS

Mais Uma Oportunidade
de Aprender

Subsídios

ESCOLA NAS FÉRIAS

373.3

9239m



B0019359

198



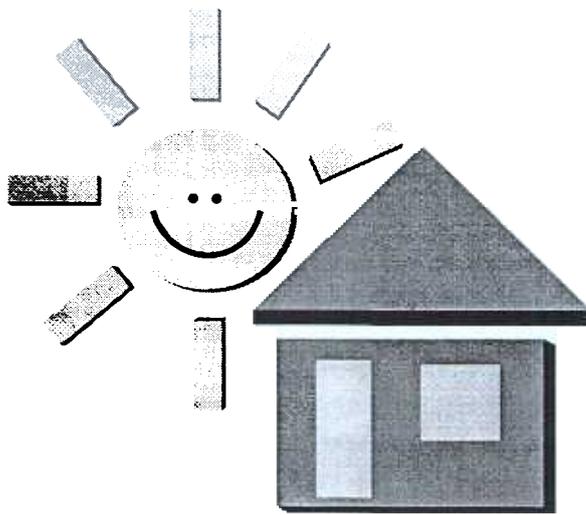
ESTADO DE SÃO PAULO

0.2
SE/CENP
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

ESCOLA NAS FÉRIAS: MAIS UMA OPORTUNIDADE DE APRENDER

Governador do Estado de São Paulo
MÁRIO COVAS
Secretária de Estado da Educação
ROSE NEUBAUER
Secretário-Adjunto
HUBERT ALQUÉRES

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS – CENP
Coordenadora
VERA WEY



PROJETO ESCOLA NAS FÉRIAS

Mais Uma Oportunidade de Aprender

Subsídios

São Paulo, dezembro de 1998

<input type="checkbox"/>	Tombo: <u>6.9359</u>
<input type="checkbox"/>	Sistema: <u>33/22</u>

Fundação para o Desenvolvimento da Educação SID - Supervisão de Informação e Documentação
TOMBO: <u>M10352</u> <u>3/2/99</u>

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne um conjunto de textos que se constituem em subsídios de fundamentação para que as Oficinas Pedagógicas e as escolas reflitam sobre temas educacionais, estimulando os docentes a assumirem plenamente seu papel como responsáveis pela disseminação do saber sistematizado e pelo favorecimento da aprendizagem dos alunos.

*O primeiro texto – **Formação Disciplinar e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica** – propõe uma reflexão sobre o aprendizado promovido pelas disciplinas escolares e o desenvolvimento de competências, enquanto o segundo – **Leitura e Temas Transversais** – enfatiza a leitura como uma prática central de todas as atividades curriculares e o papel do professor, qualquer que seja sua área de especialização, como um professor de leitura.*

***Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para construção de uma nova escola** – o terceiro texto – orienta os educadores na busca de novas formas de trabalho dentro de um projeto político-pedagógico de construção de uma escola realmente nova.*

*Certamente este material, além de subsidiar o **Projeto Recuperação nas Férias**, também enriquecerá as discussões dos educadores durante as reuniões de HTPCs nas escolas, fortalecendo o trabalho coletivo e a elaboração de um Projeto Pedagógico que responda aos anseios da comunidade escolar.*

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DISCIPLINAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	7
<i>Luis Carlos de Menezes</i> – Físico e Educador	
LEITURA E TEMAS TRANSVERSAIS	13
<i>Angela B. Kleiman</i> – Professora titular do Departamento de Linguística Aplicada – IEL – Unicamp	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA: BASES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA	19
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i> – Educadora/Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado da Educação	

FORMAÇÃO DISCIPLINAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Luis Carlos de Menezes**

A necessidade de aperfeiçoamento da educação básica, que envolve a discussão da relação entre o aprendizado promovido pelas disciplinas escolares e o desenvolvimento de competências, é algo que poderia fazer sentido em qualquer outra época, mas que passou a ter um significado especial nos últimos tempos, quando alguns processos sociais e econômicos se sucederam em ritmo vertiginoso, não acompanhado pela atualização do Ensino Fundamental e Médio. Ao lado disso, novas compreensões sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem ainda estão restritas ao debate especializado e não foram absorvidas de fato às nossas práticas escolares.

O processo denominado terceira revolução industrial, que dominou a última metade desse século XX, impulsionado por inovações técnicas de base científica e acompanhado de ampla internacionalização dos mercados, excluiu as formas de trabalho humano repetitivo, como as linhas de montagem, o preparo manual da terra na agricultura intensiva ou as rotinas burocráticas. A vida social e produtiva no novo período, já denominado de era pós-industrial ou de sociedade da informação, oferece potencialidades inéditas ao desenvolvimento humano mas apresenta graves desafios, como a exclusão social, cuja principal característica é desempregar quem estiver despreparado para o trabalho conceitual e criativo, o que aliás constitui parcela majoritária da força de trabalho, que se dedicava às formas de trabalho tornadas obsoletas.

A crise social disso decorrente não é mais mera hipótese pois, especialmente em economias dependentes como a nossa, está assumindo proporções dramáticas, amplificando problemas preexistentes, como a brutal concentração de renda ou a insuficiência dos serviços e equipamentos sociais. Dentre as mazelas anteriores amplificadas nesse processo, a ineficácia da educação básica talvez tenha sido a mais claramente percebida, por sua importância na revolução produtiva. O ensino de natureza cartorial, em que cada disciplina é um mero agrupamento de assuntos a serem memorizados ou de algoritmos a serem repetitivamente exercitados, antes problemático, hoje se revela patético, pois não forma nem para o trabalho nem para a vida social em geral, que demandam visão de mundo ao lado de habilidades e competências gerais.

Físico e educador, é professor associado do Instituto de Física da Universidade de São Paulo e orientador credenciado do programa de doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Reformular a educação, portanto, especialmente a educação básica, vai tornando-se uma das prioridades nacionais unânimes, acompanhando um movimento mundial que combina o atendimento de demandas cada vez mais exigentes da formação para a cidadania com métodos fundados no aprendizado ativo, em que o estudante não mais é um espectador de aulas. Não se tem clareza de como proceder a tais transformações, assim como não há sequer unanimidade quanto aos rumos centrais a seguir, mas uma coisa é certa: não há quem defenda a manutenção da escola em suas bases tradicionais. As recentes reformas curriculares da nossa educação básica, definidas em vários instrumentos legais e detalhadas por outros tantos documentos normativos, entre outros objetivos, têm tido também aquele com sentido de reformulação**.

É óbvio que essas reformas têm nesses textos unicamente seus pontos de referência, sua orientação geral, pois só ganharão efetiva realidade quando e se forem incorporadas como prática efetiva na vida escolar de muitos milhões de alunos. Para superar os muitos obstáculos que se interporão à implementação das reformas, muitas iniciativas deverão ser tomadas, muitas carências supridas, muitas discussões conduzidas, muitas contradições resolvidas. Para que isso aconteça não bastam intenções ou normas, pois entre as heranças deixadas pelo que se deseja reformar, além de resistências naturais à mudança, estão deficiências de distintas naturezas, algumas de caráter conceitual, outras de caráter prático.

Entre essas contradições, há uma que tem sido objeto de manifestações e debates, por vezes de forma pertinente mas outras de modo abstrato e distante da realidade de nossas escolas. Trata-se da aparente discrepância entre, de um lado, o ensino das disciplinas, tradicionalmente reconhecido e, de outro, a promoção de habilidades, competências, atitudes e valores humanos, essencial para a reformulação pretendida. Promover tais qualificações, incluindo-as entre os objetivos formativos, ou seja, entre os conteúdos da educação, geralmente exigiria temas curriculares contextualizados, freqüentemente implicaria articulação interdisciplinar, o que por si só já transbordaria os limites do planejamento compartimentado do ensino, além, é claro, dos problemas novos que acarretaria para a condução do trabalho pedagógico dentro de cada disciplina.

** Como exemplo desses Instrumentos e Documentos, vale lembrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as Resoluções da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) organizados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC) e as Diretrizes para a Reforma do Ensino Médio organizadas pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC/MEC).

Essa aparente discrepância é, por um lado, desprezada pelos que, vendo que as disciplinas persistem na reformulação do ensino, crêem que no fundo vai ficar tudo mais ou menos inalterado pois, tanto quanto antes das reformas, Português continuará sendo Português, Biologia continuará Biologia e daí para a frente. Outros, de forma exatamente oposta, crêem que o aprendizado disciplinar não serve para o desenvolvimento de competências gerais ou de habilidades práticas, e advogam o fim das disciplinas como algo essencial para o sucesso das reformas. Há ainda os que, por realismo céptico ou ceticismo realista, acreditam que o já tão fraco ensino disciplinar é aquilo de que somos capazes e não se sustentaria algo mais complexo ou interdisciplinar, como o desenvolvimento de competências e valores, de forma que não vai haver reformulação alguma.

Ainda que essas várias posturas estejam equivocadas, elas revelam perspectivas que precisam ser compreendidas, pois constituem obstáculos indiscutíveis ao aperfeiçoamento da educação básica. Entre as razões que resultam nesses equívocos está o fato de que, usualmente, aos professores são atribuídas incumbências ou responsabilidades para o ensino de História, de Ciências, de Línguas, de Física, de Inglês ou de Matemática mas não há professores incumbidos de promover solidariedade, consciência ambiental, auto-estima, ou de desenvolver habilidades no uso de linguagens gráficas, de equipamentos de informação e comunicação ou de processamento estatístico de dados econômicos ou sociais.

O domínio desses vários instrumentos é normalmente entendido como meio, não como objetivo do ensino das disciplinas, assim como as atitudes e valores humanos não são sequer explicitados como resultantes do aprendizado escolar, de forma que à escola restaria, no máximo, lamentar quando seus alunos revelam não os ter desenvolvido. Tal compreensão – ou falta de compreensão – do sentido da educação básica dificilmente será superada à base de preleções ou de doutrinações sobre a importância do aprendizado contextualizado e significativo, tampouco será modificada a partir de alterações nas ementas formais ou nas listas de conteúdos. Mesmo ações sem dúvida necessárias, como reequipar escolas ou garantir formação continuada aos professores de disciplinas, constituirão iniciativas insuficientes para promover a cada vez mais inadiável reforma.

Por mais paradoxal que pareça, a reformulação da educação básica, por seu caráter global, não poderá começar por uma ou outra parte, mas terá de ter todos os seus aspectos contemplados ao mesmo tempo, e isso exige a elaboração de um programa amplo, com a identificação dos seus instrumentos centrais. O sentido desse programa é a implementação concomitante, em todas as séries escolares, de um ensino que compatibilize o aprendizado das disciplinas com o desenvolvimento de

competências e valores. O âmbito desse programa é a escola, a unidade de ensino, fazendo efetiva sua autonomia didático-pedagógica. O instrumento central desse programa é o projeto pedagógico, ou projeto político-pedagógico, peça fundamental de articulação de todas as ações.

A importância de um projeto pedagógico para a atuação de uma escola não se restringe a momentos de reforma educacional, mas é absolutamente essencial por ocasião de uma reforma. A discussão e operacionalização do projeto transcende a sala de aula, especialmente diante de um programa de mudanças, deve envolver as instâncias de gestão escolar, a comunidade extra-escolar – como as famílias dos alunos – além, é claro, dos especialistas, dos alunos e dos professores. Lembrar desses fatores e aspectos, que não poderão ser nem tratados nem completamente enumerados aqui, tem por objetivo situar, num plano mais geral, a discussão da compatibilização entre as disciplinas, conhecimentos específicos, e qualificações humanas gerais, como habilidades, competências, atitudes e valores humanos.

É preciso reforçar o sentido das disciplinas e não tratá-las como heranças anacrônicas, como se pudessem ser substituídas por um “conhecimento interdisciplinar”. O conhecimento, como o das ciências da natureza ou o das ciências sociais, é disciplinar, é uma construção humana e não uma qualidade daquilo que se conhece. A natureza ou a sociedade não são disciplinares, mas quanto mais aprofundado e específico o conhecimento, mais disciplinar ele se apresenta, ou seja, mais uso faz de códigos próprios, de linguagens específicas, de instrumentos especiais. Por isso, há um lugar insubstituível para as disciplinas, sempre que um conhecimento sistemático estiver sendo tratado.

Isso absolutamente não significa que conhecer, ter habilidades e competências, ter qualidades humanas seja sinônimo de dominar disciplinas. Há qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas, como solidariedade, curiosidade, criatividade, iniciativa, habilidade motora, comunicabilidade, expressividade, sociabilidade, interesse cultural, preferência artística, responsabilidade coletiva, respeito humano, visão de mundo e tantas outras que não se podem restringir a quaisquer disciplinas, ainda que possam ser promovidas dentro de cada disciplina.

Melhor que ninguém, as professoras dos primeiros anos da escola fundamental compreendem as disciplinas como meios a serviço da formação da criança, mas não são os “objetivos” da formação humana. Ao enfeixar grandes setores do conhecimento humano, as disciplinas são organizadoras do saber e do aprendizado, mas não se pode, por exemplo, reduzir a educação a seus componentes cognitivos. Longe das avaliações escolares, as qualificações humanas essenciais à cidadania e à vida produtiva

surgem de maneira mais completa em julgamentos como “...não tem cultura técnica, mas é extremamente habilidoso em reparos mecânicos e elétrico...”, “...não tem formação pediátrica, mas é afetuosa com crianças e competente nos cuidados com sua saúde e alimentação...”, “...lê música com perfeição, mas sua interpretação é inexpressiva...”, “...parece que foi bom aluno, mas tem dificuldade para redigir uma carta ou para calcular uma percentagem...”, “...tem uma tremenda criatividade; precisa ver cada história que já inventou...”.

Há quem acredite que essas qualidades “não se aprendem na escola”, há até quem acredite que são inatas, ou seja, que não se aprendem. Na realidade, é a inadequação da escola que promoveu essas convicções equivocadas. Superar essa inadequação é o principal objetivo da reforma escolar. Saber trabalhar em equipe ou saber interpretar um diagrama pode ser aprendido em aulas de Língua Portuguesa ou de Física; fazer uma estatística populacional ou valorizar atitudes solidárias pode ser aprendido em aulas de Biologia, de Sociologia, de Geografia ou de Matemática; apreciar as artes ou se expressar usando diferentes recursos de linguagem pode ser aprendido em aulas de Ciências ou de História.

Um bom começo é cada professor ter consciência de que está promovendo tal aprendizado e fazê-lo de forma intencional, planejada, no ensino de sua disciplina, ainda que as competências para articular diferentes habilidades, para enfrentar um problema real, identificando as variáveis relevantes e tomando as iniciativas corretas, sejam algo que pode ser mais efetivamente desenvolvido numa ação articulada entre as várias disciplinas, na forma de projetos e de outras iniciativas coletivas. O gosto pelo trabalho grupal, pelas artes cênicas e plásticas, por atividades musicais, literárias ou desportivas, desenvolve-se na participação efetiva em tais atividades, não em se ouvindo falar delas. Não seria suficiente e talvez sequer fosse necessária uma profunda revisão das ementas escolares, para se praticar tal educação renovada ou reformada. O que está em jogo é o sentido da escolarização fundamental e média, relativamente à capacitação que pode ser obtida nessas etapas, e cabe ao projeto pedagógico fazer a articulação dos meios e recursos da escola, demarcar o papel das disciplinas e o das atividades comuns ou das extra-escolares.

Há um pequeno número de questões, de cujas respostas depende a reorientação do ensino em cada etapa escolar. Que visões de mundo, que qualidades humanas, que habilidades se esperariam de uma criança ou de um jovem ao completar cada etapa? Que atividades cada criança e cada jovem deveriam realizar para ganharem tais visões, habilidades e qualidades? Entre as coisas a se esperar de concluintes de diferentes etapas poderiam se incluir, por exemplo, escrever uma carta pessoal ou profissional a mão ou utilizando um editor de texto, saber como proceder diante do

desligamento automático de uma chave disjuntora elétrica ou da queima de um fusível, localizar informações e ser capaz de interpretá-las, conhecer hipóteses sobre o surgimento da vida no planeta, tocar um instrumento musical ou dançar ou representar ou desenhar, apreciar literatura, saber como se elaboram as leis e conhecer a história da organização política de diferentes povos.

Cada disciplina deve ser revista, para serem explicitadas as qualidades humanas que se pretende desenvolver em cada período, assim como o conjunto de disciplinas e de outras atividades deve ser pensado em função dos objetivos formativos gerais. As deficiências ou necessidades escolares, em termos de equipamentos, de tempo, de preparo humano, de instalações, devem ser tratadas em função desses objetivos, explicitamente como meios para alcançá-los. Os alunos, toda a comunidade escolar e mesmo extra-escolar devem estar conscientes dos objetivos e das dificuldades, para que se mobilizem todos os esforços, para que se somem todas as vontades. Na escola em que não houver mais agentes e pacientes mas simplesmente partícipes, o caminho mais difícil, que é o das consciências, já terá sido trilhado. Nessa escola ainda haverá problemas, mas não haverá mais contradição entre disciplinas e promoção humana.

LEITURA E TEMAS TRANSVERSAIS

*Angela B. Kleiman**

Ao conjunto de temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, de temas que se situam além do campo de preocupação tradicional das áreas curriculares, poderíamos adicionar uma dimensão capacitadora que deve ser inscrita como elemento constitutivo de toda área curricular: trata-se da leitura. Leitura e aprendizagem se constituem mutuamente. E, para agir como se aprendizagem e leitura fossem atividades constitutivas faz-se necessário pensar na leitura como uma prática central de todas as atividades curriculares e, no professor, qualquer que seja sua área de especialização, como professor de leitura.

Ao considerarmos o papel da leitura na aprendizagem, vem-nos à mente uma série de estratégias, conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a aprendizagem independente e continuada. Quando um leitor competente aborda um assunto desconhecido, ele faz seleções de textos relevantes para entender o assunto que lhe interessa conhecer e avaliar essas opções. Essas opções e avaliações implicam:

1. Conhecimento discursivo: o leitor competente conhece o funcionamento de vários discursos: didático, de vulgarização, científico; conhece também as formas de produção, consumo e divulgação desses discursos. Ou seja, ele sabe se o leitor previsto é o iniciante que começa sua formação na área de conhecimento, se é o grande público, se são os pares do autor.

2. Conhecimento ou competência textual: o leitor competente conhece a função de diversos gêneros em diversas instituições. No caso dos gêneros didáticos, por exemplo, essa competência implica familiaridade com o texto do livro didático, o suplemento de ciências no jornal, a enciclopédia, o texto de divulgação, o texto introdutório, o documento histórico, o artigo científico.

3. Engajamento cognitivo e metacognitivo: o leitor proficiente utiliza complexas e diversas estratégias e abordagens de leitura e é capaz de avaliar seu conhecimento, de compará-lo ao grau de conhecimento exigido pelo texto e de tomar decisões em relação ao seu objetivo ou projeto didático individual, baseando-se nessas avaliações

* Professora titular do Departamento de Linguística Aplicada – IEL – UNICAMP.

e comparações. Tudo isso é uma função de sua independência e autonomia em relação à atividade; de sua capacidade de se distanciar da atividade em curso e tomar decisões para melhor realizá-la. Ou seja, depende de sua capacidade de realizar operações de caráter metacognitivo.

O funcionamento das diversas instituições cujo conhecimento depende da escrita é adquirido através do processo de aculturação que está necessariamente implicado na aprendizagem das práticas letradas de prestígio. Ou seja, dada uma abordagem diversificada e socialmente motivada em todas as áreas curriculares, o conhecimento discursivo seria consequência natural do aluno que fica na escola e que tem sucesso ao longo do processo de escolaridade.

A competência textual é desenvolvida, em parte, através do mesmo processo descrito acima e, em parte, através das atividades de Língua Portuguesa, cujos objetivos específicos incidem na inserção do aluno em todas as práticas letradas, incluindo-se aí a leitura dos textos literários e dos textos que têm a ver com o desenvolvimento do gosto pela leitura, com a criação de uma relação de prazer íntima com o texto escrito. Portanto, seria consequência natural também do processo de escolaridade bem-sucedido.

Já o desenvolvimento das capacidades cognitivas do leitor é tarefa de todos os professores que precisa de uma abordagem explícita e sistemática em todas as áreas curriculares. A leitura é a atividade cognitiva por excelência, sobre a qual se fundamenta todo o processo de desenvolvimento escolar; entretanto, ela tem sido consistentemente considerada responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Isto, ao mesmo tempo em que se insiste que um dos objetivos primordiais da escola é a formação de cidadãos críticos. Como ser um cidadão crítico sem ser leitor crítico, e como ser um leitor crítico sem ser leitor é um questionamento que poucas vezes tem o espaço que sua discussão merece no âmbito do planejamento escolar, apesar da crise de leitura que vem sendo denunciada periodicamente pela mídia, pela universidade, pela escola, desde a década de 70.

Os temas propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual – potencializam a reflexão sobre conceitos, valores e práticas fundamentais à democracia e à cidadania dentro do marco sociocultural brasileiro, permitindo, por sua amplitude, a introdução de questões, regional e nacionalmente, relevantes em todas as áreas. Entretanto, uma reflexão que de fato permita o confronto de perspectivas e de opiniões diversas deve estar baseado numa prática fundamental, a da leitura crítica.

Partimos do pressuposto, neste texto, que o trabalho do educador é viabilizar a formação do leitor que, ao definir ser capaz de ler o mundo também através da escrita, poderá desenvolver uma atitude crítica em relação a esse mundo. Ser leitor não é condição suficiente para ser um cidadão crítico, quer dizer, um cidadão comprometido com a transformação, mas é condição necessária, condição *sine qua non*.

A leitura crítica implica autonomia do leitor na formação de suas próprias opiniões, o que por sua vez implica, por um lado, a descrença de outros valores e opiniões que não estejam justificados e, por outro, o distanciamento e relativização de seu sistema de valores e crenças pessoais. Trata-se de um jogo dialético que envolve operações cognitivas complexas, para o exercício das quais é necessário ser leitor, isto é, produzir sentidos do texto escrito.

E aí reside o grande nó do processo de escolarização. O aluno, capaz de produzir sentidos quando se trata do texto oral, vê-se reduzido à condição de aprendiz balbuciante quando se trata do texto escrito.

Não é meu objetivo discutir aqui as diversas razões às quais pode ser atribuída essa condição. O resultado final de todas elas é que o texto escrito é um objeto impenetrável para o aluno. A atividade de leitura não faz sentido, portanto torna-se difícil e, como é tão difícil, o aluno desiste antes de tentar. Temos aí o círculo vicioso que encarcera o aluno: ele não lê porque a leitura é muito difícil e a leitura é cada vez mais difícil porque ele não lê.

Meu objetivo é apresentar uma forma de romper esse círculo, que envolve um trabalho com as operações cognitivas, constituindo-se, portanto, em esfera de ação de todo professor. Mas, primeiramente, faz-se necessário notar que, embora o trabalho incida na colocação em jogo de operações cognitivas como analogia, inferência, dedução, evocação, ou seja, um conjunto de operações que são comuns à espécie, a produção de sentidos não é independente das condições sócio-históricas. É essa conscientização a que me parece separar o trabalho de um educador do trabalho de um especialista em História, Geografia, Matemática ou Língua, pois o educador leva sempre em conta o contexto sócio-histórico do aluno, que vai determinar suas representações do mundo e influir na sua construção de sentidos.

Assim, o trabalho do educador não consiste em auxiliar o aluno na construção de um único sentido, mas em ajudá-lo a escutar a voz do autor inscrita no texto. Antes de descartarmos uma leitura do aluno, devemos relativizar o nosso próprio sistema de representações e valores – também sócio-historicamente determinado – e tentar entender a construção desse aluno. Tal respeito à diversidade sociocultural é

pré-requisito para ajudar o aluno a perceber que o texto também traz as marcas de uma intenção, a do seu autor.

Um dos aspectos que mais causam dificuldade no leitor em formação é a compreensão do tema, pois ela envolve muito mais do que a percepção das partes de um texto. Ela envolve a percepção de como as partes se encaixam num todo. E, dado o fato de que o aluno está acostumado a uma leitura basicamente linear, em que uma palavra desconhecida atua como um obstáculo que o impede continuar, ele nunca chega a ter uma idéia global: parece como se partes agissem como as árvores que não o deixam ver o bosque.

Daí que a estratégia mais importante a ser desenvolvida com o aluno seja a de ajudá-lo a prever e predizer o tema do texto (também denominado tópico discursivo, por alguns autores). Ou seja, **antes** de começar a leitura, o aluno já deverá ter uma idéia da estrutura que vai encontrar, e de como as diversas partes contribuem para essa estrutura; em outras palavras, como elas contribuem para o **desenvolvimento e progressão do tema**.

O tema é uma generalização que não está explícita no texto: ele deve ser construído. Por exemplo, um texto pode começar relatando o grande número de desempregados na zona rural do Estado de São Paulo, que perambulam de cidade em cidade à procura de trabalho. Em seguida, pode relatar as medidas tomadas nas cidades por onde passam esses trabalhadores rurais, citando a opinião de prefeitos, moradores, comerciantes. Pode continuar contando como os próprios trabalhadores rurais encaram a situação em que se encontram após ter migrado de suas cidades de origem. A partir dessas informações, um leitor proficiente dirá que o texto trata dos problemas sociais que o desemprego do trabalhador rural acarreta para a área em questão. Trata-se de uma generalização suficientemente abrangente para incluir todas as informações – e somente as informações – do texto: dizer que o tema é o desemprego é genérico demais porque isso caracteriza o assunto de muitos outros textos; dizer que o tema é a revolta do trabalhador rural é específico demais, porque deixa fora muitos outros aspectos também tratados no texto em questão.

A fim de ajudar o aluno a perceber a estrutura global do texto (ou **macroestrutura**) ele deve ter uma idéia dessa estrutura **antes** de ler o texto. Para tal, o professor deverá realizar um trabalho que envolve várias operações cognitivas, todas elas modeladas em estratégias que o leitor competente realiza espontaneamente quando lê:

1. Utilização e ativação do conhecimento prévio do assunto que o aluno já tem (sobre o desemprego, sobre a discriminação, sobre a segurança etc.)

2. Predição das informações que irá encontrar: se o tema é um problema social, além de ser apresentada uma descrição do problema (os sintomas ou manifestações) serão provavelmente dadas suas causas, as medidas para resolvê-lo etc.

3. Estabelecimento de objetivos para a leitura, a fim de imitar a situação real de leitura, na qual sempre lemos para alguma finalidade.

Esse tipo de atividade é às vezes confundido com a motivação, um aspecto que incide na dimensão afetiva da aprendizagem. Pressupomos que a motivação já está dada, isto é, que foi determinante na tomada de decisões pedagógicas sobre a temática geral e a seleção dos textos para desenvolver essa temática. Trata-se aqui de um trabalho na dimensão cognitiva, embora a elaboração de atividades que envolvam a indução, a analogia, a dedução também comece por um trabalho pré-pedagógico, mas que envolve, após a seleção do texto, a análise da estrutura do texto selecionado (o levantamento das informações e de suas relações hierárquicas entre si).

A fim de facilitar o primeiro contato do aluno com o texto – a sua entrada no texto –, o professor pode realizar atividades cujo objetivo é fornecer pistas para o trabalho inferencial do aluno. Muitas variações desse trabalho podem ser pensadas, dependendo do texto a ser lido. Listamos a seguir uma seqüência de atividades desse tipo:

1. Trabalhar os elementos contextualizadores: o título, a fonte, a seção/capítulo de onde foi retirado, dados sobre o autor, as imagens, os subtítulos, enfim, todos os elementos destacados graficamente, com a finalidade de fazer o aluno inferir o que vai ser tratado no material verbal mais extenso.

2. Fazer perguntas dirigidas, com o objetivo de elaborar uma estrutura global do texto (macroestrutura). Trata-se de construir com o aluno, mediante perguntas e repostas, um mapa do texto, para cuja elaboração a pergunta do professor serve de guia, guia este que as respostas do aluno enchem de detalhes. Se o texto trata de “sintomas de um problema–causas–soluções”, o professor faz perguntas sobre esses itens classificatórios, explicitando-os, e usando-os para agrupar todas as sugestões dos alunos, mesmo aquelas que não correspondam às informações que de fato se encontram no texto. O objetivo é a elaboração de hipóteses prévias à leitura que, naturalmente, podem ser validadas ou invalidadas na leitura subsequente.

3. Prever as dificuldades de vocabulário, parafraseando as respostas do aluno com as palavras de fato usadas no texto, de modo que, quando o aluno as encontrar pela primeira vez na sua leitura individual, já as terá ouvido e lido na lousa. A

atividade constitui um passo na direção do reconhecimento instantâneo da palavra, que caracteriza a leitura do leitor proficiente, cujo vocabulário visual é grande. Por exemplo, se no texto aparece a palavra “perambular” e se o aluno disser que “os trabalhadores andam pelas cidades”, ao escrever a sugestão do aluno na lousa, o professor pode indicar que vai usar a palavra que eles vão encontrar ao ler o texto.

4. Fornecer um objetivo para a leitura que, no tipo de atividades descritas anteriormente, pode ser o de verificar quais das hipóteses dos alunos, escritas na lousa, estavam certas. Para tal, o professor orienta o aluno a realizar uma leitura individual silenciosa, apenas com esse objetivo, seguida de um trabalho de verificação simples (por exemplo, o professor pergunta: “entre as soluções, encontraram o retreinamento para outros trabalhos?”), riscando da lousa aquilo que os alunos respondem não ter sido tratado no texto.

A especificidade das diferentes áreas curriculares – discussão e exemplificação de conceitos, comparações com outros aspectos (históricos, ambientais, geográficos) já aprendidos, reflexão sobre a linguagem – compete aos professores das diferentes áreas e começa após o trabalho aqui sucintamente descrito que, acreditamos, compete a todo professor.

Bibliografia

DAWSON, M. (org.) *Developing Comprehension. Including Critical Reading*. Delaware: International Reading Association, 1971.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

MORAES, S. E. M. Currículo, transversabilidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J.C., MORAES, S.E.M. (orgs.) *Escola e universidade na pós-modernidade*. São Paulo: Editora da UFSCar, Mercado de Letras. (no prelo)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA: BASES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA*

*Zilma de Moraes Ramos de Oliveira***

A Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, buscou criar condições legais para que cada escola pudesse se organizar para o alcance dos objetivos propostos na Constituição de 1988 em relação à educação e que espelham o anseio da sociedade brasileira de ter educados todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não-exclusão de alunos pelo sistema escolar, quer pela garantia de vagas, quer pela efetivação de uma aprendizagem bem-sucedida.

Respondendo a este desafio, tem sido defendida a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação tem sido tradicionalmente usada na escola para orientar a organização de turmas, dentro de um modelo educacional que pressupõe uma única competência básica a ser dominada por todos os alunos em um mesmo período de tempo. Quem não o fizesse, seria apartado da turma e impedido de mover-se para a série seguinte (*pró-mover-se*). Esta retenção do aluno na série que cursou durante determinado período escolar termina, no imaginário que ainda existe nas escolas, fazendo o aluno sentir-se como alguém **reprovado**, no sentido de rejeitado, excluído, condenado, censurado, com sérias conseqüências para a auto-estima e futuras aprendizagens.

Todavia, voltar a cursar uma série com o desgaste emocional de perder sua turma e parte de sua identidade, e ficar vendo as mesmas questões apresentadas da mesma forma pelos professores, pode ser bem mais deseducativo do que promotora de aprendizagem. Com as sucessivas e desestimulantes retenções dos alunos no percurso escolar, estes encontram outros meios de inserir-se no social, ou de colocar-se neste contra essa estrutura. A não-promoção tem sido, assim, a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir.

O instituto da progressão continuada baseia-se nestas considerações. Ele foi

* Texto preparado a partir de parecer elaborado pela autora como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

** Educadora/Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado da Educação.

previsto na LDB (Lei nº 9.394/96, art. 32, § 2º) e normatizado pela Deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Seu caráter inovador necessita ser discutido para elucidar sua compreensão pelos educadores e pais, estimulando-os a sair da redoma das concepções sobre a educação escolar ainda existentes nas escolas, embora pouco conscientes por parte dos atores sociais envolvidos e que são extremamente cristalizadas.

A presença da progressão continuada leva os professores a analisar suas concepções sobre o papel e as finalidades do Ensino Fundamental na sociedade brasileira contemporânea e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos. Para muitos professores, diretores e famílias, herdeiros da tradição criada pela estrutura elitista e excludente da escola brasileira, a organização escolar em ciclos, os quais, por definição, não comportam retenções em seu interior, não pode ser produtiva para a aprendizagem dos alunos. Contudo, dados de pesquisa têm apresentado que as aprendizagens se fazem por espirais e que, mesmo que algumas aquisições fiquem prejudicadas por um certo período enquanto se desenvolve o complexo processo de ensino, a não-retenção dos alunos na progressão continuada pode permitir mais avanços do que quando é defendido um ritmo homogêneo e linear de domínio de conteúdos escolares.

Assim, a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe.

Há desta forma um pensar pedagógico que valoriza o aprendido enquanto investiga que outras circunstâncias na vida escolar atuam sobre os alunos, levando-os a avançar em seu aprendizado escolar. Para tanto, faz-se mister que a organização escolar realize contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, dado que o compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos só termina quando todos os recursos para que eles aprendam forem usados.

Para cada aluno com baixo aproveitamento escolar em relação à turma, a escola precisa colocar à disposição dos pais e órgãos de supervisão os resultados de suas avaliações (muito menos notas ou menções, mas principalmente considerações sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno), seu desempenho em relação ao grupo e todas as providências adotadas na busca da recuperação de sua aprendizagem.

Se uma escola envidou todos os esforços para que o aluno aprenda, através de recuperações contínuas e paralelas, e isto não ocorreu, cumpre investigar o que estaria acontecendo com este aluno nesta escola e que o tornou impossibilitado de aprender, e propor alternativas de ação pedagógica para garantir sua aprendizagem. É muito difícil, todavia, imaginar que um aluno esteja sem aproveitamento algum, tendo freqüentado aulas coordenadas por seus professores. Se situações como esta são comuns em uma determinada escola, há que se refletir sobre o que se passa com a sua proposta de trabalho pedagógico e buscar soluções para os problemas nela vividos.

Os alunos que precisam de mais tempo para aprender e os com dificuldades específicas, mas que já avançaram mesmo que seja um pouco sua aprendizagem, não podem ser prejudicados com a perda da turma de amigos que lhe dão apoio emocional. No regime de progressão continuada, aquele que, nas séries de um ciclo, exceto a última, apresente um aproveitamento escolar insuficiente em relação ao que foi estabelecido, é classificado para a série seguinte acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas – estudos suplementares já durante as férias de verão e recuperação paralela pelo tempo que se fizer necessário, dentro do projeto pedagógico da escola – que lhe garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados que a escola escolheu trabalhar.

Observados os progressos feitos, ainda que pequenos, e especialmente as condições em que estes foram feitos, pode-se planejar os próximos passos, exigindo novas atitudes do aluno, da família e, inclusive, da escola. Não se coloca assim a aprovação sem critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos anos posteriores, mera promoção automática.

Ao final de cada ciclo, uma avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos pode considerar eventualmente a necessidade de um programa sistematizado e individualizado de apropriação de conteúdos básicos propostos para o ciclo e que um aluno ainda não dominou, por um período de até um ano escolar.

Quanto ao argumento de que muitos alunos não aprendem pois apresentam atitudes de não-envolvimento com a aprendizagem e mesmo indisciplina, é necessário considerar quantos são estes, que dinâmica os orienta e em que série trabalham. Atravessariam eles alguma situação individual de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa? Estariam sendo as atividades propostas suficientemente interessantes para os desafiar? Diante de provocações que são por vezes observadas na relação que se estabelece entre o professor e seus alunos, particularmente os mais velhos, em vez de pensar em revidar com fortes punições, cabe aos educadores refletir de que maneira pedagogicamente válida lidar

com os conflitos cotidianos de autoridade existentes na escola, e que aparecem sob a forma de desobediência às orientações docentes, de modo a aprofundar o conceito de cidadania não só do aluno mas também do professor?

Em relação a outro segmento do alunado que tem sido lembrado quando se discute a progressão continuada – os alunos faltosos –, é fundamental modificar o entendimento do significado da presença estudantil nas atividades escolares. Embora a LDB considere que a frequência a um mínimo de 75% das aulas é obrigatória para a promoção do aluno, isto não quer dizer que faltar até 25% das atividades escolares seja um direito desse aluno. Antes, qualquer falta à escola de Ensino Fundamental de certa forma fere o direito da sociedade de ter seus cidadãos sendo educados. Assim, cumpre-se trabalhar para eliminar o grande número de ausências às atividades escolares, conscientizando os alunos das consequências que suas faltas às aulas lhes acarretariam, cabendo ao Poder Público zelar pela frequência da criança ou adolescente ao Ensino Fundamental (ECA, art. 54, § 3º).

Na hipótese de reiteração de faltas injustificadas, o aluno faltoso está obrigatoriamente sujeito às medidas de proteção estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (arts. 98, 101 e 136), cabendo ao dirigente da unidade escolar comunicar o fato ao Conselho Tutelar para as devidas providências (ECA, art. 56). Daí a importância de medidas de recuperação de ausências através da realização de tarefas várias para evitar uma medida de exclusão escolar incompatível com o princípio constitucional do direito à educação fundamental. Entretanto, esgotadas todas as medidas tutelares e as de recuperação de ausências concentradas ou distribuídas ao longo do ano letivo, o aluno permanece classificado na mesma série, podendo, contudo, ser submetido a procedimento de reclassificação no início do próximo ano letivo, se demonstrar desempenho pedagógico compatível com o prosseguimento de estudos na série seguinte.

Todos os pontos apresentados representam o compromisso de buscar novas formas de trabalho pedagógico mais adequadas ao presente contexto cultural que vem cercado a escola e trabalhar para a criação de novos motivos escolares para todos os alunos, dentro de um projeto político-educacional de construir uma escola realmente nova.

Impressão
FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FDE

Tiragem
20.000 EXEMPLARES