



PREFEITURA MUNICIPAL
DE FLORIANÓPOLIS



Prefeitura Municipal de Florianópolis

Secretaria de Educação

Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA - 2008

Departamento de Educação Continuada



Dario Elias Berger
Prefeito

Rubens Carlos Pereira
Vice-Prefeito

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Secretário Municipal de Educação

Sidneya Gaspar de Oliveira
Secretária Adjunta

José Manoel Cruz Pereira Nunes
Chefe do Departamento de Educação Continuada

Regina Bittencourt Souto
Assessora Pedagógica

Roselene Melo Matos
Coordenadora de I Segmento

Ana Regina Casaletti
Marilúcia dos Santos Marques
Rejane Sagaz
Secretaria

Arlete Rios
Daniela Fernanda Sbravati
Deisi Cord
Eduardo da Silva
Iara Proença de Souza
José Maria Rosa Trindade
Maria Aparecida Delgado
Maria Margareth Castro
Marisa Vidal Candido Weber
Neusa Maria da Rocha Chucre
Ubiratan de Oliveira
Rosemar Ucha Peres
Coordenadores de Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

Este caderno visa trazer conteúdos que acreditamos importantes para quem atua na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Florianópolis. Não pretende ser um manual, pois qualquer intenção neste sentido já iniciaria falida antecipadamente. Manuais têm sua utilidade, mas para quem lida com Educação sabe que eles são impossíveis quando se pretende uma Educação sócio-individualizada. Uma Educação que atende às diferenças, aos tempos e espaços de cada um, de cada uma e que ao mesmo tempo se pretende crítica e transformadora.

Um dos objetivos deste caderno é trazer filosofia e prática, o que vem dando certo e sugestões para o que não vêm. Pretende colaborar para que, os quase 50% de novos professores, possam mais rapidamente se situar no que vem sendo estudado e desenvolvido, esclarecendo as razões, os objetivos e as práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis.

Nas informações gerais, o leitor poderá se atualizar em relação à organização do Departamento de Educação Continuada, suas funções e sua estrutura. Apresenta as principais características do Curso de EJA assim como as atividades propostas para 2008 em função da avaliação de 2007.

A seguir procura-se esclarecer sobre a proposta de trabalho tendo a pesquisa enquanto princípio educativo, suas etapas e seus instrumentos de avaliação.

Terminada esta parte de esclarecimentos, apresentam-se alguns textos que colaboram com a fundamentação da prática: “Educação de qualidade, como assim?”; “Da (?) ao ponto (.): a problematização como processo de aprender”; “A pesquisa como princípio educativo”. Estas leituras têm a finalidade de auxiliar o professor e o aluno na compreensão do porquê da pesquisa como princípio educativo, assim como indicar alguns caminhos possíveis para se lidar na prática.

Os demais textos que compõe este documento continuam com o objetivo de prestar esclarecimentos e fundamentação. Sendo assim, devem ser estudados por todos, inclusive com os alunos. Ao final apresenta-se uma bibliografia que faz parte do cotidiano da EJA de Florianópolis e que é motivo permanente de reflexão. Sugere-se buscar algumas daquelas referências, por exemplo o texto sobre a Escola da Ponte de Rubem Alves e os textos sobre legislação.

Aproveitamos para desejar boas-vindas a todos os alunos e profissionais do Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que alcancem seus objetivos e realizem seus sonhos.

Boa caminhada!

SUMÁRIO

Introdução	3
Sumário.....	5
Informações gerais	6
Os caminhos de um ciclo de pesquisa na eja.....	18
Educação de qualidade, como assim?	26
Da (?) ao ponto (.): a problematização como processo de aprender	30
A pesquisa como princípio educativo	37
Professor militante	44
O melhor resultado é o coletivo	45
Dos mapas conceituais aos currículos rizomáticos.....	46
Aprendizagem nos projetos de pesquisa: um esboço preliminar	49
Análise dos instrumentos de avaliação.....	51
O que é para você um ótimo trabalho?.....	53
Por que justificar a problemática individualmente e em grupo?	54
Por que trabalhar com ‘hipóteses’ para a pergunta da pesquisa?	55
O armário de roupas	56
Avaliar na cibercultura	58
Bibliografia	59

INFORMAÇÕES GERAIS

O ano de 2008 se configura um ano especial para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito mundial, nacional e municipal. Mundial pela preparação para a realização em 2009 da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confitea, quando serão estudadas e debatidas as políticas públicas para essa modalidade. Nacional pelo fato de que a VI Confitea será realizada no Rio de Janeiro, pela primeira vez em um país latino americano. Em função disto, a EJA de todo o Brasil, seus fóruns e suas esferas governamentais e não governamentais, estarão debatendo e propondo políticas que se fazem necessárias. Municipal porque, além de participar deste debate mundial através de seu Fórum regional e estadual, estará participando também da construção do Plano Municipal de Educação de Florianópolis e da Resolução do Conselho Municipal de Educação que normatizará a estrutura e o funcionamento da EJA do município. Portanto a todos que fazem parte da caminhada da EJA, este ano exigirá muitas ações de caráter extraordinário e extra-classe para a consolidação dos ideais de uma EJA solidária, produtora de sonhos e transformadora da realidade.

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino, em sua trajetória, tem demonstrado sua capacidade de transformação das práticas educativas. Mediante cuidadosa avaliação permanente em que participam todos os envolvidos, professores, alunos, coordenação e equipe gestora do Departamento de Educação Continuada, objetivos são traçados e metas são revistas. Para 2008, não poderia ser diferente. No seminário realizado com todos os profissionais no segundo semestre de 2007, foram apresentadas atividades relevantes escolhidas por cada núcleo. Esse evento apontou para várias necessidades de aperfeiçoamento do processo. As mudanças apontadas não são de fácil realização, porém a ajuda de todos e o olhar atento para as ações do cotidiano poderão colaborar para o êxito das iniciativas. Algumas destas proposições estão apresentadas a seguir.

Necessidade de maior integração do I segmento com o II segmento. O planejamento deve ser realizado de forma a integrar as ações e conseguir que professores do II segmento participem de atividades com o I segmento. Há de se melhorar o processo de adaptação da passagem dos alunos do I segmento para o segundo, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa. Esta integração também se faz necessária com as salas isoladas dos núcleos e com as salas que oferecem educação para a III Idade.

A formação centralizada deve estudar o letramento tanto com os professores de I segmento como com os de segundo; analisar a produção e manutenção de interesse, estudar o Sujeito da EJA com ênfase na questão da adolescência e juventude; como se realiza o currículo na EJA (concepção de conhecimento e avaliação); a prática da pesquisa como princípio educativo e a questão importantíssima da construção e manutenção dos vínculos entre alunos e educadores. A formação descentralizada pretende também atender estes temas e contar com presença sistematizada de assessores externos e do DEC. É necessário que os núcleos semanalmente estipulem e registrem sistematizadamente momento de formação com leitura e debate de texto.

Importante que se debata a política de oferta de língua estrangeira nos cursos de EJA, quais seus objetivos e suas metas. A opção até a presente data tem sido de cada núcleo, porém se torna importante propor uma política comum. Para isto, deverão ser organizados momentos para debater de forma centralizada esta questão.

Uma solicitação muito frequente dos alunos é a oferta de Educação Física. Atividade curricular opcional em cursos de EJA noturno porém, de grande importância para tratar de vários aspectos que fazem parte do cotidiano de nossos alunos. Para este ano, em caráter experimental, haverá um professor designado para estar estudando e propondo com os núcleos momentos sistematizados para a prática da Educação Física utilizando tanto suas dependências internas como as externas.

Um dos aspectos mais percebidos no último seminário de 2007 foi a importância das oficinas no funcionamento dos núcleos. Além de ser um excelente momento para lidar com conteúdos que se fazem necessários pela ótica tanto de alunos como de professores, é um

instrumento que auxilia na transformação do ambiente do núcleo, trazendo diferentes opções de atividades. A proposta é que cada núcleo organize de forma sistematizada e desde o início do ano com todos os professores estes momentos.

Juntamente com as oficinas, as horas não presenciais - HNP, foram motivo de avaliação. Ficou claro que elas não devem ser comparadas aos deveres de casa, nem às tarefas disciplinares, mas sim como mais uma estratégia para fazer perceber que se pode aprender em todos os momentos e lugares, nas formas mais variadas possíveis.

A função e aplicação dos registros diários dos alunos, professores e coordenadores foi outro ponto debatido. É inquestionável o valor dos diários individuais dos alunos. No entanto, transformar estes momentos em situações significativas é um objetivo para cada núcleo. Produzir este diálogo escrito que seja capaz de auxiliar na criação e manutenção dos vínculos com os alunos, que facilite a percepção do conhecimento trabalhado, que explicita as dificuldades, angústias e anseios é uma tarefa difícil sem dúvida. Porém as vantagens são muito grandes e a colaboração de todos é muito necessária. Foi também sugerido que se criasse um diário de turma, com registro por parte dos professores e coordenação trazendo as atividades e os aspectos especiais do dia.

Os projetos “Livro como Lazer” e “Nenhum a menos” continuam vigorando. Para o primeiro deles é importante que cada núcleo organize a melhor forma de registrar os títulos utilizados pelos alunos como leitura sem considerar aqueles que são utilizados para as atividades escolares. A meta é de alcançarmos em 2008 três títulos por aluno em média. Cabe citar que a média brasileira é de 1,7 títulos incluídos os livros didáticos. Na França esta média é de sete títulos.

O projeto “Nenhum a menos” diz respeito a permanência de nossos alunos nos cursos de EJA. Como eles não são obrigados por lei a estarem frequentando regularmente, a questão da evasão é muito presente. Primeiro pelas questões objetivas da vida de nosso Sujeito da EJA. São trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, muda de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam nos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não tem pais, a família está separada, os pais não tem ensino fundamental completo, tem dificuldades de falar em público, a auto-estima é baixa, quando percebe que o curso é muito diferente do que esperava pesna em desistir imediatamente, vivem muito próximo da violência urbana, do tráfico de drogas etc. Sabendo disto, todo o núcleo tem que estar preparado para atuar na prevenção do abandono.

Para isso é importante tentar conhecer o mais rápido possível as condições reais de vida do aluno, procurar se aproximar dele como alguém que sabe ouvir e que procura estar disponível e demonstrar que se importa com o que acontece com ele. Fundamentalmente estabelecer vínculo com o aluno. Alguns professores tem mais facilidade com um tipo de aluno, outros com outros. O núcleo com seus professores deve incluir todos os alunos neste projeto.

Constatamos ao longo desses anos que nossos alunos buscam a EJA por três motivos principais: a certificação, aprender mais e conseguir um emprego melhor. Sabendo-se disto, trabalhar trazendo sempre estes três aspectos para o diálogo com os alunos ajuda bastante na construção de um ambiente mais propício à aprendizagem. O “aprender mais” é particularmente especial, pois em função de nosso trabalho com a pesquisa, os alunos fazem idéia que não estão aprendendo nada. Cabe aos educadores, mostrarem a todo o momento os conteúdos trabalhados e apresentá-los como vitais em uma sociedade de rápida transformação como esta em que vivemos. Portanto, a explicitação do currículo do curso tem que ser tarefa cotidiana. Um currículo onde os conteúdos procedimentais e atitudinais são tão ou mais importantes que os conceituais. Que os conteúdos “formular uma pergunta”, “resolver problemas” e “pesquisar” fazem parte do nosso cotidiano e que não nos damos conta disto.

Para finalizar, no calendário de 2008 da Secretaria Municipal de Educação, está incluído um período para dar visibilidade ao que se produz na EJA. Para isso, no período de 8 a 12 de setembro foi instituído a Semana da Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e III Idade. Na oportunidade estaremos promovendo a integração de núcleos, das salas de III Idade e da

comunidade para apresentar seus trabalhos, confraternizarem e realizarem atividades diferenciadas. Enfim estaremos mostrando para o município quem somos, o que fazemos e o que queremos.

1 – O funcionamento e a estrutura do Departamento de Educação Continuada - DEC

O Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis responde por atualmente diversas atribuições. Organizando-as em grandes grupos de funções tem:

- Participação em Conselhos e Comissões 2007 / 2008:

Conselho Municipal de Trabalho e Emprego (titular), Conselho Municipal de Educação (suplente), Conselho Municipal do Idoso (suplente), Conselho Consultivo das Faculdades Senac (suplente), Fórum Estadual e Regional de EJA (titular e suplente), Protocolo de atenção à criança e adolescente usuário de drogas, Comissão de Mobilização e Sistematização do Plano Municipal de Educação – PME, Comissão do Plano de Ações Articuladas (PAR/PDE), Comissão do Prêmio Mérito Educacional, Comissão de Avaliação de Substitutos, Comissão de Avaliação Institucional, Conselho Municipal para Integração Racial – COMPIR (titular).

- Qualificação Profissional:

Realização de convênio com a Delegacia Regional do Trabalho DRT-SC referente ao projeto “Descobrimos Talentos”; preparação de Seminário de Mobilização referente ao “Jovem Aprendiz” incluindo sindicatos patronais, entidades que oferecem qualificação, DRT, IGEOF e CMTE – Conselho Municipal de Trabalho e Emprego e Renda (fevereiro de 2008); realização de parceria com IGEOF para oferta de qualificação profissional (CIEE e SENAC), com o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e nos Seminários ‘Arranjos Produtivos Locais’ (APLs); articulação para participação nos cursos do CEFET / SC da unidade Continente; parceria e participação nos cursos profissionalizantes da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha; realização de Convênio com Ministério de Desenvolvimento Agrário em relação à Economia Solidária; articulação com o DEF para oferta de cursos profissionalizantes no projeto Escola Aberta; articulação com as Escolas Profissionais; elaboração do Projeto Mutirão da Cidadania para convênio com o programa Desenvolvimento & Cidadania da Petrobrás.

- Educação de Jovens e Adultos – Projovem e III Idade:

Articulação com todas unidades escolares de Ensino Fundamental e Educação Infantil para esclarecimentos, conceitualização, funcionamento, sensibilização e levantamento de demanda; interação entre objetivos e projetos de outros departamentos (prevenção e correção de fluxo, escola aberta); manutenção de Base de Dados Centralizada de alunos e professores; o projeto “Nenhum a menos”; organização de atividades desportivas sistematizadas; coordenação do ProJovem; organização mensal dos passes escolares dos alunos da EJA, Projovem e III Idade; manutenção de Base de Dados de Certificação; emissão de certificados e históricos; acompanhamento dos Núcleos e Salas de I e II Segmento e de III Idade; produção de Material Didático para alunos e professores; debate e aprovação da Resolução da EJA no CME e com o Sindicato; articulação com Conselhos Tutelares e Promotoria da Criança e do Adolescente; articulação com Agentes de Saúde, Postos de Saúde e Secretaria Municipal de Saúde.

- Projetos e Eventos Especiais:

Projeto “Movendo-se por culturas”; “Livro como Lazer”; formação inicial e continuada de coordenadores e professores; produção de documentário em longa metragem sobre os sujeitos, cotidiano, princípios e diretrizes da EJA; estudo e viabilização de Convênio com Pontos de Cultura de Florianópolis; estudo para convênio no programa “Segundo Tempo” do Ministério do Esporte; articulação com a Fundação Franklin Cascaes; articulação com a Fundação Municipal de Esportes; mobilização para a Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude; produção de Base de Dados Online; organização da Semana da Alfabetização, EJA e III Idade de 8 a 12 setembro;

parceria com a CASA no projeto Rede A do Ministério da Saúde para curso com adolescentes na prevenção de Aids e Dst.

- Pesquisas e Avaliação

Permanência e Evasão do Educando nos Cursos de EJA de Florianópolis; índices de evasão e sua correlação com a proposta metodológica em cursos de EJA no Brasil; acompanhamento de ex-alunos da EJA 2006 e 2007; o sujeito da EJA a partir do Educacenso 2007; censo escolar e levantamento de demanda permanente; estrutura das Secretarias Municipais, da Educação Continuada e da EJA nos principais municípios brasileiros; avaliação dos objetivos da EJA; pesquisa sobre Equidade de Gênero na EJA da SME de Florianópolis, em parceria com a UDESC e CNPq.

Composição do Departamento

Diretor – José Manoel Cruz Pereira Nunes; Assessora Pedagógica – Regina Bittencourt Souto; Secretária – Marilúcia dos Santos Marques, Rejane Sagaz; Apoio e Supervisão Pedagógica – Roselene Melo Matos, Rosemar Ucha Peres, Odair Carlos dos Santos; Auxiliares – Ana Regina Casaletti (20 h) e Gilmar Brito Júnior – Estagiário (20 h)

Composição dos Núcleos de EJA

Coordenador (40h), dois auxiliares de ensino (20h), um auxiliar de serviços gerais (4h); sete professores para o II segmento das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental (30h), professor de séries iniciais para turma de I segmento (20h).

Funções gerais dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

- Coordenador de Núcleo – responsável pelo funcionamento geral, organiza os trabalhos administrativamente e pedagogicamente e articula as atividades dos núcleos com o DEC.

- Auxiliar de Ensino – contribui com a coordenação de núcleo no que se fizer necessário ao bom funcionamento das ações educativas; colabora no controle da entrada e saída dos alunos; colabora com a organização e distribuição dos lanches; colabora com a matrícula e com a parte burocrática da administração do núcleo; colabora nos serviços de informática, da Biblioteca e da sala informatizada; ajuda na disciplina dos alunos; contribui com a infra-estrutura do trabalho dos professores. Contratados por 20h semanais, trabalham de segunda à sexta-feira.

- Auxiliar de serviços gerais – contribui para a manutenção da limpeza do núcleo.

- Professores de I e II segmentos – orientador de pesquisas e trabalhos extra-classe dos alunos. Realiza atividades no núcleo de lotação ou em salas em outras localidades conforme planejado coletivamente em reunião pedagógica. Planeja suas atividades de forma coletiva nos encontros pedagógicos semanais na forma de atendimento individualizado, em grupos ou para a turma como um todo. Respeita as orientações previstas para o funcionamento geral das atividades da EJA – 2008, conforme documento elaborado pelo Departamento de Educação Continuada entregue no início do ano letivo. Colabora no atendimento dos alunos nos momentos do intervalo escolar, incluindo a organização e distribuição da alimentação escolar. Auxilia a coordenação de núcleo no que se fizer necessário ao bom andamento das ações educativas. Colabora no controle da entrada e saída dos alunos. Colabora com a matrícula e com a parte burocrática da administração do núcleo. Colabora nos serviços de informática, na Biblioteca e na sala de informática. Colabora na disciplina dos alunos e para a infra-estrutura do trabalho dos demais professores. Professores de I segmento contratados por 20 horas, trabalham de segunda à sexta-feira. Professores de II segmento, contratados por 30 horas, trabalham quatro dias por semana e tem dois encontros semanais, nas terças e quintas-feiras, para planejamento das atividades nos núcleos.

Horário de Funcionamento dos núcleos e salas de III Idade

- Matutino: 2ª a 6ª 08:00 às 12:00 e 3ª e 5ª 13:00 às 17:00 para reunião pedagógica*
- Vespertino: 2ª a 6ª 13:00 às 17:00 e 3ª e 5ª 18:00 às 22:00 para reunião pedagógica*

- Noturno: 2ª a 6ª 18:00 às 22:00 e 3ª e 5ª 13:00 às 17:00 para reunião pedagógica*

* Apenas para coordenadores e professores de II segmento.

Localização atual e prevista dos núcleos de EJA

- **Centro I** - Centro de Educação Continuada – CEC no Centro
- **Centro II** - Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, na Serrinha e no Morro do Mocotó
- **Centro III** - Escola Básica Donícia Maria da Costa, no Saco Grande e Escola Básica José do Vale Pereira – João Paulo no Saco Grande e João Paulo
- **Continente I** - E.B.M. Almirante Carvalho, em Coqueiros e no Monte Cristo
- **Sul I** - E.B.M. Anísio Teixeira na Costeira
- **Sul II** - E.B.M Prof. Dilma Lúcia dos Santos e E.B.M João Gonçalves Pinheiro, na Armação e no Rio Tavares
- **Norte I** - E.B.M. Luiz Cândido da Luz na Vargem do Bom Jesus
- **Norte II** - E.B.M Osmar Cunha, em Canasvieiras
- **Norte III** - E.D. Marcolino José de Lima e E.B.M. Paulo Fontes, no Sambaqui e em Santo Antonio de Lisboa
- **Leste II** - E.B.M. Vitor Miguel de Souza e E.B.M. Henrique Veras, no Itacorubi e na Lagoa da Conceição
- **Leste III** - E.B.M. Maria Conceição Nunes e E.B.M. Gentil Mathias da Silva, no Rio Vermelho e Ingleses

As localidades de atendimento do núcleo e de atuação do professor poderão ser alteradas ou ampliadas conforme a necessidade da demanda real dos alunos, recebendo o professor o vale-transporte correspondente.

2 - O CURSO de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Podem se inscrever pessoas a partir de 15 anos completos. Desde 2006, interessados com idade entre 15 e 17 anos que não trabalham são direcionados para estudar no núcleo do Centro no período diurno. Uma outra alternativa é encaminhá-los para escolas básicas municipais que possuem o projeto TOPAS.

Para matrícula é necessário a apresentação de cópia do documento de identidade, um comprovante de residência e preencher uma ficha de matrícula. Opcionalmente é solicitado duas fotos três por quatro para identificação e carteira de estudante.

Para os alunos que residem a mais de 2 km do núcleo, com renda familiar inferior a três salários mínimos, são oferecidos passes escolares. Os interessados deverão trazer declaração de renda. Outras informações sobre a concessão de passe escolar poderão ser encontradas em portaria específica.

Esse curso está organizado em dois segmentos.

Primeiro Segmento – **equivalente à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série).**

Segundo Segmento – **equivalente às cinco últimas séries do Ensino Fundamental (5ª à 9ª série).**

3 - Carga horária

Carga Horária Mínima Anual do Curso por Segmento: 800 horas-aula efetivamente trabalhadas, podendo ser:

I – um mínimo de 75% em caráter presencial – 600 horas

II – um máximo de 25% em caráter não-presencial – 200 horas

As aulas acontecem de segunda a sexta-feira. Em função da Lei do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis o Departamento de Educação Continuada deverá se adequar em 2008 para realizar em seus núcleos, que funcionem desde o início do ano, 200 dias letivos. Cada dia letivo corresponde a um mínimo de 4 (quatro) horas-aula.

Horas-aula efetivamente trabalhadas são aquelas em que o aluno participa do que foi planejado e demonstra qualidade através de sua dedicação e esforço em produzir cada vez melhor. Elas não são iguais às horas de frequência. Ou seja, um aluno que esteja presente e que não participe com qualidade nas atividades, não acrescenta horas de curso para efeito de sua certificação.

4 - Objetivo geral e princípios educativos

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos.

O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento.

Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados.

5 - Saberes trabalhados durante o curso

Em função da análise do contexto mundial, nacional, municipal, local, dos alunos e dos profissionais, que demonstra a necessidade de formação para adaptação crítica em uma sociedade em contínua e acelerada mudança; em função do estudo dos principais autores e textos que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos (ver bibliografia) e tendo em vista a necessidade de contribuir para uma sociedade justa para todos, priorizou-se os saberes abaixo relacionados. Após a redação de cada um deles, segue-se uma explicação de como eles se materializam na prática educativa cotidiana. Estes saberes podem ser considerados como os conteúdos orientadoras de todas as atividades educativas propostas.

- **Saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais buscando soluções.**

- Quando problematiza. Quando responde sobre o que estudar, o que aprender com justificativa. Quando debate as dificuldades e avanços nas atividades realizadas. Quando realiza atividades de auto avaliação com responsabilidade.

- **Saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão.**

- Quando debate as regras de convivência, regimento, direitos e deveres, leis em sala de aula. Quando promove ações na busca de direitos. Quando realiza debates sobre os conteúdos trabalhados respeitando a diversidade de opiniões. Quando se responsabiliza por ações e tarefas.

- **Saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana.**

- Quando nas diversas situações educativas se pratica a produção de material que representa uma ou algumas das diversas formas de expressão: língua portuguesa, matemática, artística... Podem ser textos de vários tipos, dramatizações, representações, apresentações, soluções matemáticas etc.

Quando, a partir de conceitos e ferramentas matemáticas, se modela equações capazes de colaborar com a solução dos problemas específicos.

Por conceitos e ferramentas matemáticas pode-se citar: as operações básicas com números inteiros, decimais e fracionários, o cálculo de porcentagens, juros, regras de três, emprego dos sistemas de medidas, a construção de gráficos, o uso de incógnitas e calculadoras.

- **Saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo.**

- Quando realiza os diversos projetos em todas as suas etapas. Quando nas diversas etapas da realização dos projetos produz análises e sínteses.

- **Saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável.**

- Quando procura aprofundar a análise dos objetos de pesquisa na tentativa de superar a noção de senso comum sobre o assunto. Quando se expressa nos debates fundamentando suas opiniões.

- **Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito.**

- Quando se discute os diversos pontos de vista respeitando as diversas opiniões. Quando fundamenta, através de argumentos coerentes as próprias idéias. Quando demonstra saber ouvir e demonstra compreensão sobre o que o interlocutor pretende transmitir. Quando escreve sobre o que debateu, expressando as diversas opiniões com suas respectivas argumentações.

- **Saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança.**

- Quando participa de atividades em grupo. Quando assume e divide responsabilidades. Quando consegue interagir e realizar atividades com diferentes grupos de pessoas.

- **Saber construir e estimular organizações do tipo democrático.**

- Quando pratica atividades que exigem consenso, voto. Quando participa de organização de atividades coletivas sociais (desportivas, culturais, religiosas, escolares). Quando busca o respeito pela opinião de todos, buscando o consenso ou a decisão pelo voto. Quando participa de atividades com agrupamentos heterogêneos em faixa etária, sexo, escolaridade, opiniões, raça, credo... Quando procura superar conflitos com tranquilidade e objetividade. Quando conclusões e ações são propostas e realizadas nos projetos refletindo solidariedade e respeito aos direitos humanos.

- **Saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las.**

- Quando debate, aprova, cumpre e modifica regimentos escolares, projetos pedagógicos, projetos em geral. Quando questiona leis e demonstra estratégias para reforma das mesmas.

- **Saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação.**

- Quando realiza estudos, debates, projetos diversos buscando e trazendo material bibliográfico variado. Quando analisa as diversas informações obtidas e demonstra perceber os interesses e objetivos de quem as escreve.

Em síntese, procura-se promover com os alunos um ambiente em que eles sejam sempre estimulados a pensar na vida e na realidade; a formular perguntas; a saber pesquisar; a ouvir; a falar; a debater; a produzir sempre; a ter iniciativa; a trabalhar em grupo, a escrever a partir de seus próprios pensamentos; a socializar o que aprendeu; a sentir-se responsável pelo seu presente e futuro.

6 - O Curso tem a pesquisa educativa com um de seus mais importantes princípios.

Decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados.

Estas pesquisas originam-se a partir de perguntas / problemáticas do interesse e necessidade dos alunos. Suas etapas estarão descritas e exemplificadas em um texto complementar.

Isto não significa que todo o trabalho da EJA se resuma na orientação de pesquisas. O planejamento coletivo realizado pelo núcleo duas vezes semanalmente deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando a aprendizagem significativa dos alunos, tais como:

oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc.

7 - A avaliação dos trabalhos

A avaliação é feita para a melhoria de todo o processo educacional. Isto quer dizer que ela é processual, permanente, dialógica e registrada de várias formas todos os dias. As análises são realizadas para que o trabalho seja sempre o melhor possível.

Avaliam-se os trabalhos apresentados nos diários individuais; nos portfólios individuais; nos cadernos pessoais; nos cadernos de assessoramento das pesquisas; nos cadernos de turma; nas produções textuais das aulas e dos projetos; nas socializações parciais e finais dos trabalhos, nos pareceres descritivos dos professores, nas auto-avaliações, nas atas das assembleias deliberativas, nas reuniões e encontros pedagógicos; durante os assessoramentos dos professores nos pequenos grupos de pesquisa, nas oficinas e em outros diversos instrumentos de avaliação criados conforme os interesses e necessidades do núcleo.

A intervenção dos professores nesta avaliação é fundamental para a reorientação e o redimensionamento do processo. Os professores procuram perceber as dificuldades e ajudar efetivamente na superação delas, seja com orientações individuais ou em grupo, seja com palestras para a toda a classe.

8 - Horas não presenciais – HNP

São aquelas previamente planejadas no núcleo com professores e alunos e que são realizadas fora do horário escolar.

A grande função da realização de trabalhos em horas não presenciais é a de facilitar a percepção do fato de que se pode aprender em todos os momentos. Não confundí-las com a prática de deveres de casa.

Professores e alunos devem combinar a forma de apresentação e avaliação dos resultados das produções destas horas. Atenção para o fato de que a quantidade de horas relacionadas a cada atividade depende também do aluno que a realiza. Isto significa que o mesmo trabalho pode ter avaliações diferentes para cada aluno em função de sua capacidade.

A seguir algumas sugestões de atividades do que podem ser consideradas como horas não presenciais:

- Participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música, eventos de um modo geral);
- Leitura de livros, jornais e revistas (resumo, sínteses, fichamentos, apresentação oral ou escrita);
- Síntese de filmes assistidos ou programas de televisão;
- Idas a cinema, teatro;
- Participação em associações comunitárias;
- Participação em cursos e palestras diversos;
- Realização de atividades propostas pelos professores (pesquisas na comunidade, entrevistas);
- Passeios, saídas programadas a museus, parques etc.

O núcleo deve registrar as horas não presenciais (HNP) realizadas no caderno de estudante do aluno ou em planilha própria a ser distribuída a todos os professores.

9 - O processo de certificação

O processo de certificação na EJA de Florianópolis consta das seguintes fases:

- A. Solicitação do interessado;
- B. Verificação do mínimo 800 (oitocentas) horas-aula efetivamente trabalhadas em atividades do Núcleo, sendo pelo menos 600 de horas presenciais;
- C. Realização e apresentação de três pesquisas, sendo pelo menos duas em grupo; um relatório individual de aprendizagem e um relatório de auto-avaliação final, conforme modelo em prática. O relatório individual de aprendizagem poderá ser um trabalho realizado pelo aluno a qualquer época e com a aprovação do núcleo. O relatório de auto-avaliação final deverá seguir o modelo adotado pelo DEC.
- D. Reunião e discussão do interessado no conselho de classe, ou em grupo com pelo menos três educadores do núcleo, sobre sua solicitação, relatórios e pareceres descritivos;
- E. Ratificação do aluno de seu interesse na certificação.

10 - Planejamento semanal das atividades

As atividades semanais são planejadas coletivamente nos encontros pedagógicos diários e em dois encontros semanais que se realizam no Núcleo e devem ser repassadas aos alunos.

Os professores planejam e organizam seus horários e intervenções semanais de modo a atenderem a necessidade dos alunos e dos trabalhos em todas as turmas.

Conforme o planejamento, os professores podem oferecer atendimento individualizado ou em grupo para esclarecer dúvidas e ajudar nos trabalhos dos alunos. Podem utilizar os momentos de planejamento diário para tais atividades.

11 - Ações educativas previstas para 2008

- **Capacitações iniciais**

São realizadas com os professores no início do ano e tem como ponto de partida a leitura e análise das reflexões anteriores, das práticas propostas, dos princípios e pressupostos teóricos.

- **Divulgação da matrícula na comunidade**

É uma atividade que deverá acontecer em vários momentos do ano. Seria ideal que se fizesse uma campanha para erradicação do analfabetismo de casa em casa incentivando a participação de todos.

- **Esclarecimentos iniciais aos alunos**

Leitura e debate das informações gerais, adaptando o texto ao momento atual dos alunos.

- **Esclarecimentos permanentes aos alunos**

Promover momentos de esclarecimentos e utilização dos diários individuais dos alunos para retificar ou ratificar alguma idéia ou proposta.

- **Encontros pedagógicos semanais**

Realizam-se em duas tardes semanais para replanejamento das atividades relacionadas à prática docente e ao estudo de temas referentes à educação ou a assuntos específicos de cada núcleo. Alunos podem participar dos encontros. Formação sistematizada descentralizada.

- **Projeto político pedagógico**

Centralizado no Departamento de Educação Continuada é construído a partir dos princípios e práticas educativas efetivamente praticadas. Deve ser discutido anualmente por toda a comunidade escolar. Inclui o Regimento Escolar que deve ser organizado por cada núcleo em função de sua especificidade.

- **Planejamento estratégico situacional (P.E.S.)**

Instrumento que auxilia na reorientação das atividades. Serve para a uma reflexão permanente dos trabalhos realizados.

- **Diário individual por aluno**

Cada aluno recebe um caderno com o qual manterá diálogo todos os dias com os professores e que deverá permanecer sempre no espaço educativo. Servirá para registro de suas dúvidas, suas opiniões sobre as atividades etc. Os professores deverão também fazer uso dele, principalmente para a construção de vínculo a partir de um diálogo escrito assim como colaborar com a aprendizagem, registrando transformações percebidas. O núcleo deve incentivar a socialização dos diários entre os alunos.

- **Pasta de projeto – Portifólio da pesquisa**

É o instrumento organizador dos trabalhos com as pesquisas. Tem por objetivo servir de documentação e base para análise das produções e do processo durante o ciclo de pesquisa. Contém o caderno de assessoramento, o planejamento do projeto, seu cronograma, o mapa conceitual, textos coletados e produzidos etc. Esta pasta deve permanecer sempre no núcleo.

- **Caderno de assessoramento da pesquisa**

Cada projeto de pesquisa recebe um. Poderá também ser produzido na forma de ficha de assessoramento. Servirá para professores e alunos registrarem o processo de trabalho, as orientações e encaminhamentos dos professores, as dúvidas, os acontecimentos especiais, sínteses etc. Anotar sempre a data e autoria. A não existência de um instrumento que sistematize as informações e anotações entre professores e alunos é motivo para conflitos no andamento dos trabalhos.

- **Diário de Registro Geral das Atividades**

Criado para registro das principais atividades do dia, número de alunos presentes, informações e observações importantes e mantido pela coordenação e professores. Sugere-se que cada turma possua o seu e que seja diariamente atualizado pelos professores e coordenação conforme acordo.

- **Conhecimentos trabalhados e percebidos**

Todas as atividades têm conteúdos. É muito importante perceber os aprendizados e conhecimentos trabalhados. Podem ser conceituais, procedimentais e atitudinais. É a partir destes conteúdos que se constrói o currículo trabalhado. É vital que os professores explicitem estes conteúdos aos alunos. Muitos alunos ficam pedindo mais matéria e mais conteúdos disciplinares em função da pouca visibilidade dada aos conteúdos trabalhados e sua importância na vida contemporânea.

- **“Portfólio” do aluno**

Pasta que documenta as principais atividades realizadas pelo aluno. Tem por objetivo servir de avaliação e documentação das produções e do processo educativo vivenciado pelo aluno. Incluir produções diversas. O instrumento deve permitir se perceber o que o aluno vem estudando e como vem se transformando em função do tempo de estudo e das atuações dos professores.

- **Construção das problemáticas**

Etapa fundamental no processo de pesquisa. Uma problemática que reflete o interesse do grupo de alunos, com relevância, justificativa e viabilidade, aumenta a probabilidade de êxito de todo o trabalho. Quanto mais próxima à realidade (não necessariamente proximidade física), de interesse do grupo e com necessidade de resposta, mais possibilidades de uma pesquisa bem sucedida e de aprendizagens significativas. A manutenção do interesse em uma pergunta / pesquisa não é fácil. Muitas vezes a simples curiosidade inicial não consegue garantir esta permanência. Uma pesquisa pode ser cancelada no caso de não se perceber mais interesse nela.

- **Justificativa e objetivo da pesquisa**

Produção individual e coletiva do porquê e do para quê da pesquisa. Isto ajuda a confirmar o interesse e o foco do trabalho.

- **Saberes prévios e hipóteses de resposta**

Os alunos devem ser convidados a expressar seus conhecimentos prévios sobre a problemática, assim como suas opiniões sobre as possíveis respostas. Ao final da pesquisa, poder-se-á comparar o que se pensava inicialmente com o que se concluiu através da análise dos dados produzidos pelo estudo da problemática.

- **Mapas conceituais**

Apresenta os conteúdos e conhecimentos a estudar e realizar. Auxilia na realização do planejamento e na construção do currículo. Deverá ser realizado com o máximo de professores possíveis e deve ser motivo de reunião prévia nos encontros pedagógicos. O mapa deve atender às necessidades da problemática, da justificativa e dos saberes prévios. Todos os educadores do núcleo devem sentir contemplados em cada mapa. Perceber que existem dimensões que são recorrentes e que se aplicam a praticamente todas as pesquisas (ver texto complementar).

- **Planejamento do projeto e Cronograma de pesquisa**

Em função do que foi debatido e sistematizado na construção da problemática, das justificativas, objetivos, hipóteses e mapa conceitual é construído o planejamento do projeto e elaborado o cronograma de trabalhos.

- **Socializações parciais**

Momentos em que as equipes de pesquisa se intercomunicam, interagem, trocam e constroem conhecimentos com a participação efetiva dos professores. Podem ser realizadas de diversas formas (a partir de uma frase, uma fala, conteúdos trabalhados etc) e com vários tempos de duração. Poderão ser convidados palestrantes externos.

- **Socializações finais**

É o momento em que se apresentam os principais resultados do trabalho. Deve-se planejar como será realizado, procurar diversificações nas linguagens e formas de apresentação, evitar as leituras prolongadas, incentivar o emprego de roteiros, dividir as tarefas etc. Estimular os ouvintes a formularem perguntas e emitirem comentários. Fundamental a avaliação coletiva deste momento. Não se deve trazer palestrante. Convidar a comunidade escolar como um todo.

- **Produção de textos pelos alunos**

Um dos principais objetivos do curso é a produção textual dos alunos. A dificuldade de se escrever o que se quer transmitir é motivo diário de superação. É importante incentivar e mesmo criar estratégias diversificadas para que eles escrevam algo próprio todos os dias, de forma autônoma, em seus diários individuais, cadernos pessoais e pastas de projetos. As cópias não são incentivadas e sim sínteses, resumos etc.

- **Produção de textos para auxílio nas pesquisas e debates pelos professores.**

É papel fundamental do professor preparar textos que sintetizam conteúdos necessários para apresentá-los, tanto de forma geral, como de forma individualizada nas equipes de pesquisa. Muitas vezes os textos coletados na internet ou em revistas são muito complexos. Os professores podem facilitar a compreensão elaborando textos a partir dos textos originais. Para tal devem utilizar seus momentos de planejamento no núcleo.

- **Atendimento individualizado aos alunos**

Momento planejado pelos professores com os alunos. Pode ser realizado antes ou depois das atividades para ajudar os alunos a superarem algumas dificuldades específicas.

- **Palestras, cursos, oficinas realizadas pela comunidade**

Incentivar para que comunidade participe do processo educativo com palestras, cursos e oficinas. Convidar pessoas a participarem dos momentos de socializações. Buscar alcançar a meta de alguém da comunidade participar em cada projeto.

- **Aulas, palestras, cursos e oficinas realizadas pelos professores**

Conforme planejamento coletivo, os professores planejam seus momentos de aula em função da necessidade dos alunos e das pesquisas. Oficinas devem ser sistematizadas pelo núcleo para cada um dos professores desde o início do ano letivo.

- **Divulgação das pesquisas na comunidade**

Levar os resultados dos projetos, através de cartazes, maquetas, resumos, panfletos, folders e palestras, ao comércio, escolas, estabelecimentos e meios de comunicação locais, ampliando a probabilidade de eficácia das atividades educativas.

- **Ampliar a participação da família**

Muito importante trazer a família dos alunos para o conhecimento das práticas educativas, diálogo e vivência do processo. Realizar meta de, pelo menos, alguém de cada família participar de pelo menos um momento.

- **Saídas programadas à bibliotecas, museus e demais espaços culturais**

Meta para todos os alunos.

- **Intercâmbios**

Realizar intercâmbio com escolas locais, Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, Ongs, associações, empresas...

- **Confraternizações e outras atividades lúdicas e esportivas**

Organizar festas de aniversários, conagraçamentos, brechós, exposições, campanhas beneficentes, jogos desportivos (estágios com alunos da EF das universidades), passeios.

- **Utilização de sala informatizada**

Os alunos deverão participar de atividades em salas informatizadas de forma a digitar textos próprios, produzir transparências, construir tabelas e gráficos, fazer e-mail, desenhos, apresentações, pesquisar na internet etc.

- **Utilização de audiovisuais**

Estimular o uso diversificado por alunos e professores, de retro projetor, vídeos, gravadores, tocadores de música, dvd...

- **Utilização de recursos da localidade / comunidade**

Realizar o mapeamento das possibilidades de utilização de áreas de lazer, culturais e esportivas, provocando a sua utilização.

- **Livro como leitura**

Estimular o uso do livro como lazer, solicitando que cada aluno esteja sempre lendo um livro qualquer, sem obrigações escolares, por prazer. Se não gostar do livro troque por outro. Cada núcleo deverá manter registro atualizado sobre a movimentação dos livros e revistas manipulados pelos alunos. É meta para 2008, alcançar a média de três títulos por aluno, não incluindo livros didáticos.

- **Visitas do Departamento de Educação Continuada**

Deverão acontecer pelo menos seis visitas ao ano por núcleo.

- **Capacitações em serviço**

Propiciar que assessores participem das atividades com professores e alunos, nas salas, para depois, em um outro encontro, promoverem reflexão com todos os professores.

- **Produção de material de divulgação para congressos, simpósios etc.**

Estimular professores e alunos à produção de textos para debate e divulgação.

OS CAMINHOS DE UM CICLO DE PESQUISA NA EJA

O curso de Educação de Jovens e Adultos no segundo segmento, referente às séries finais do Ensino Fundamental, é planejado e organizado, principalmente, através de pesquisas em grupo de poucas pessoas. Estas pesquisas originam-se a partir de perguntas (problemáticas) do interesse e necessidade dos alunos.

A turma de alunos é organizada e composta por alunos já alfabetizados de todas as séries e idades.

I – A elaboração das perguntas e a constituição dos grupos de pesquisa por interesse

Ao iniciar um ciclo de pesquisa em uma turma elaboram-se as perguntas que serão as motivadoras das pesquisas. Utilizam-se critérios apontados em “Da (?) ao ponto (.): A Problematização como processo de aprender”¹. Pede-se a cada aluno, ou a grupos de três alunos já pré-formado, que pense em uma pergunta que seja próxima à sua realidade (não necessariamente proximidade espacial); de seu interesse e que ele necessite dar resposta. Procura-se não utilizar palavras como temas ou curiosidade. Provoca-se a habilidade de formular pergunta diretamente.

Após a elaboração preliminar das perguntas faz-se uma socialização das mesmas no grande grupo (melhor seria se houvesse possibilidade de se reunir duas ou mais turmas). Neste momento, procura-se entender a pergunta, delimitá-la, rescrevendo-a quando necessário. Faz-se um rápido debate do porquê (motivos do passado ou do presente que originaram a pesquisa) e do para quê de cada pergunta (objetivos e possíveis conseqüências dos resultados para os alunos e para a comunidade).

Após a socialização citada anteriormente, na qual os alunos ficam conhecendo todas as perguntas que circularam naquela turma, organiza-se um momento para agrupamento ou reagrupamento, por interesse, em equipes de no máximo quatro alunos. O ideal são três alunos.

No início do período letivo é normal que, a princípio, eles procurem se reunir em grupos de amigos, conhecidos e vizinhos. Em ciclos de pesquisa posteriores o interesse pelo objeto de pesquisa fica mais forte e começa a ser o fator preponderante de agrupamento. Para isto, deve-se incentivar fortemente que os grupos se tornem diferentes a cada ciclo, pois o aprender a trabalhar em grupos diversificados, o lidar com conflitos, contradições e ritmos diversos são saberes e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes do curso.

Muitas perguntas, neste momento, são abandonadas devido ao fato de não se terem mais pessoas interessadas.

Os alunos da EJA, em sua maioria, não se conhecem e tem dificuldades em se agrupar. É função do Núcleo organizar várias atividades motivadoras para o conhecimento entre si dos alunos e de formação de grupos diversos. Estas dinâmicas são planejadas nos encontros semanais e devem ser realizadas não apenas no início das atividades, mas também durante todo o ano. Uma outra dificuldade dos alunos é pensar no que tem interesse em estudar. Para promover esta ação deve-se pensar em vários momentos anteriores de debates sobre interesses e motivações entre alunos e professores.

II – A elaboração de justificativas e possíveis respostas (hipóteses) para a problemática / pergunta

Considera-se importantíssimo a elaboração de justificativas e de hipóteses. Argumentos a favor destes procedimentos estão apresentados em textos específicos neste caderno.

Os alunos produzem textos individuais e depois elaboram a síntese da equipe que deve ser socializada com todos em um próximo momento.

¹ Faria, Cristina Silveira; Moraes, Roque. **Da (?) ao ponto (.): a problematização como processo de aprender** in Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento. 2002.

III – Os instrumentos de organização das pesquisas

Todos os grupos que se formam recebem pastas. Esta pasta se chama ‘pasta de projetos’. Ela é entendida como o portfólio da pesquisa na qual deverão constar todas as produções realizadas no processo pelos alunos e professores, as justificativas, as hipóteses, o mapa conceitual da pesquisa, o planejamento assim como os textos coletados e estudados.

Na pasta consta o caderno de assessoramento da pesquisa, no qual professores e alunos organizam seus planejamentos, escrevem suas sínteses, apontam esclarecimentos e encaminhamentos sobre as atividades passadas e futuras. Este caderno é fundamental para o registro e acompanhamento dos trabalhos. Os professores, ao orientarem os alunos, deverão tê-lo às mãos e utilizá-lo para suas anotações.

Todos os alunos recebem também um caderno que se torna o seu diário individual utilizado para registrar: o que desejar; para escrever o que fez; o que achou das atividades e o porquê; o que gostou ou não gostou; o que aprendeu com o seu trabalho; o que aprendeu com o trabalho dos outros; as suas dúvidas de conhecimento; as dificuldades encontradas em seu trabalho; para apontar alguma sugestão etc. Pode-se perceber que este diário, quando bem e efetivamente utilizado pelos alunos e professores, se torna um poderoso instrumento de avaliação processual e permanente. Para isto é necessário que os professores construam um diálogo produtivo para além das palavras de elogio e auto-ajuda. Pesquisas em diários de alunos que se afastaram temporariamente ou que abandonaram os estudos têm trazido importantes informações sobre possíveis causas destas evasões.

Tanto a pasta de projetos como os diários individuais devem permanecer sempre nos núcleos para não correr risco de extravio e também de não estar presente no momento em que se precisa em função das faltas imprevistas dos alunos no cotidiano da EJA.

IV – A construção coletiva do planejamento geral de uma pesquisa

Elaborada a pergunta, a justificativa e as possíveis respostas iniciais realiza-se uma reflexão conjunta, professores e alunos, sobre quais as etapas seguintes seriam necessárias para se chegar a respostas ampliadas, aprofundadas, radicalizadas, elaboradas a partir da colaboração dos envolvidos e da utilização de diversas fontes bibliográficas e empíricas.

O senso comum dos alunos é que uma vez feita a pergunta, deve-se passar diretamente para a coleta de dados e logo a seguir elaborar as conclusões, apresentar e pronto, está acabada a pesquisa. Para eles é tarefa para poucas horas ou poucos dias. Na EJA de Florianópolis, a pesquisa, embora não com os rigores de uma pesquisa científica de nível superior, necessita de certas etapas para alcançar todos os benefícios educativos a que se propõe. Ao perceberem esta complexidade muitos alunos demonstram dificuldades e podem surgir mudanças radicais nos interesses previamente expressos. Cabe ao professor lidar com estas angústias e facilitar aos alunos a compreensão das vantagens deste procedimento mais complexo e aprofundado.

Dos saberes prévios, à época da elaboração das perguntas, aos saberes reconstruídos a todo momento no processo e mais significativamente ao final da pesquisa, existe a necessidade de um planejamento que deve ser refletido por todos. Esta construção coletiva de caminhos aumenta a probabilidade de autonomia das equipes durante o processo.

Para colaborar com este planejamento foi implementado o mapa conceitual que ajuda a fixar os conteúdos a serem trabalhados sejam eles conceituais, procedimentais ou atitudinais.

A partir de todo este material é pedido a cada grupo de pesquisa que escreva quais os passos a seguir até o final da pesquisa. Depois, este material pode ser reunido em um papel pardo, transparência ou quadro-negro sistematizando os caminhos propostos.

Tem-se constatado a dificuldade de alunos e professores na realização desta tarefa. Muitos relacionam o planejamento apenas com a coleta de dados através de livros, revistas, questionários etc. Mas o que fazer antes e depois disto pouco se diz a respeito.

Procura-se passar a idéia de que uma casa construída sem saber realmente o que se quer construir pode levar a resultados inesperados e mesmo indesejáveis. Aprender a planejar e fazê-lo coletivamente é um dos objetivos do processo educativo proposto.

É, portanto, necessário muita capacitação de todos nesta fase.

V – O planejamento específico da pesquisa

Depois de elaborado os caminhos, torna-se necessário que cada equipe se dedique a transformar os caminhos gerais delineados coletivamente em ações específicas e adaptadas às suas necessidades e interesses.

O primeiro passo tem sido a construção de um mapa conceitual com os alunos envolvidos e todos os professores. Caso não se possa contar com todos os professores reunidos em sala de aula, os momentos semanais de planejamento coletivo devem ser o espaço a ser aproveitado para que as necessidades e interesses sejam de comum acordo estabelecidas diminuindo-se o risco de que no futuro problemas de encaminhamento discordantes aconteçam.

Selecionados os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pertinentes, planeja-se as etapas seguintes e o cronograma presumido. Esta é a fase de se detalhar o que fazer, como fazer, quando fazer e quem o fará, em função do planejamento geral já explicado no item anterior. Cabe aos professores neste momento auxiliar a equipe a finalizar o planejamento inicial dos trabalhos.

No planejamento deve constar para cada equipe, pelo menos, dois momentos de socialização parcial dos conteúdos já compreendidos e das etapas realizadas. A socialização final se torna o momento no qual os argumentos e as conclusões são apresentadas. Estas socializações parciais são fundamentais para que conteúdos sejam comunicados e debatidos. Quanto maior o envolvimento dos estudantes mais se pode garantir o sucesso da aprendizagem. Para isto têm-se tentado várias estratégias tais como: o grupo que apresenta elabora algumas perguntas que considera como centrais e passa aos alunos para que eles as respondem no diário individual. Podem ser também perguntas elaboradas por professores. Outra possibilidade é se solicitar sínteses destas apresentações.

O que se tem constatado é a real dificuldade de alunos e professores em realizar este planejamento mais detalhado da pesquisa. Embora flexível e provisório, um esboço do que seria “do início ao fim” é fundamental para ajudar no movimento da equipe em direção aos seus objetivos.

VI – A intervenção dos professores

Um dos nós clássicos do trabalho com a pesquisa é a compreensão ampliada do papel dos professores e a efetiva atuação dos mesmos. A renovação anual do corpo docente é quase sempre superior a 60%. O total desconhecimento da proposta pedagógica e das várias estratégias já desenvolvidas anteriormente contribuem para uma possível incompreensão dos objetivos e uma reação geral nem sempre positiva.

Tem-se esforçado, desde o início dos trabalhos, tentar esclarecer aos professores o seu papel como orientadores das pesquisas, auxiliando-os a perceber sua atuação e a aplicação dos saberes específicos de sua área do conhecimento.

É importante salientar também que, nesta proposta pedagógica, o professor é contratado ‘por inteiro’. Isto é, com toda a sua bagagem de vida, incluindo tanto o específico de sua área como tudo o que ele traz de consciente e ou inconscientemente em experiências e reflexões.

Duas imagens se associam ao se espera do professor da EJA: uma é a de um beija-flor que vai à planta e ao mesmo tempo que se alimenta, o pássaro germina, portanto um agente de trocas significativas. A outra é a do jardineiro que cuida da terra, das flores, cuida do ambiente, para que seja sempre o mais fértil e produtivo evitando, o máximo possível, possíveis danos à plantação.

Para ampliar as possibilidades de uma intervenção coletiva mais ampla e organizada e a atuação de um professor-militante, jardineiro, beija-flor e não de um professor-profeta deve-se

organizar uma reflexão com os professores de quais as atividades são sempre ou quase sempre necessárias às pesquisas.

É solicitado a todos os professores que desconfiem do óbvio. Ou seja, que na grande maioria dos textos trabalhados nas pesquisas, muitas informações aparentemente fáceis não são devidamente compreendidas pelos estudantes. Por vezes, o professor considera algumas delas tão normais e simples que nem passa por sua imaginação que alguns alunos desconheçam o significado dos termos mencionados. Exemplo: palavras como ‘média’, nomes de cidades e pessoas, cargos políticos e administrativos, números enormes do tipo 25 bilhões e números muito pequenos ou decimais, frações do tipo ‘um terço da população’, tabelas, unidades de medida, escalas, termos científicos, abreviações, números romanos, partes do corpo humano etc. Enfim é enorme a quantidade de informações que podem passar despercebidas ao professor e que podem criar falta de entendimento geral dos conteúdos estudados.

Se no óbvio já se tem que prestar muita atenção, imagine o que um professor deverá fazer quando perceber que a informação é evidentemente complexa. O professor tem que ajudar ainda mais. Se for preciso, ensinar muitas vezes e de formas diferentes aos alunos. Existem situações em que é imprescindível o ler junto, escrever junto, entender junto. É preciso ter sempre em mente o cuidado de não estar tornando os alunos dependentes dos professores, pois se percebe a aprendizagem à medida que o aluno consegue enunciar, fazer, aplicar sem a intervenção direta do professor. Por isto se solicita aos alunos que produzam socializações das tarefas realizadas e de conhecimentos adquiridos, pois estes são ótimos momentos de se perceber avanços nas aprendizagens.

Para superar as dificuldades de seleção e compreensão dos conteúdos por parte de alunos, os professores devem organizar momentos específicos com alunos interessados. Uma outra forma é se aproveitar os momentos de aula para todos os alunos em todas as turmas em horários previamente organizados pelo planejamento central e coletivo semanal.

VII – Instrumentos de avaliação

A avaliação é processual, permanente, dialógica e registrada de várias formas todos os dias. As análises dos diversos instrumentos são realizadas para que o trabalho dos alunos, dos professores e do núcleo como um todo seja sempre o melhor possível.

A intervenção dos professores é fundamental para a reorientação e o redimensionamento do processo. Os professores procuram perceber as dificuldades e ajudar efetivamente na superação delas, seja com orientações individuais ou em grupo, seja com palestras para toda a classe.

Eis alguns dos instrumentos formais criados e mantidos:

- ◆ diário dos alunos com os seus depoimentos, sugestões e avaliações;
- ◆ portfólio individual dos alunos;
- ◆ pastas de projetos com o caderno de assessoramento; mapa conceitual, planejamento e cronograma da pesquisa, materiais produzidos e estudados;
- ◆ leituras e produções realizadas, textuais ou não, dos alunos e professores;
- ◆ controles de frequência e de horas efetivamente trabalhadas presenciais e não presenciais;
- ◆ caderno de registro dos professores;
- ◆ socializações parciais dos projetos de pesquisa;
- ◆ encontros pedagógicos semanais e seu caderno de atas;

- ◆ questionários, ao final de cada ciclo de pesquisa, buscando uma síntese sobre: os objetivos e opiniões dos alunos, dos professores e da coordenação; as atividades com os projetos; os indícios de qualidade;
- ◆ portfólios das pesquisas com a documentação de todos os seus produtos e processos incluindo o relatório final da pesquisa;
- ◆ apresentações finais dos projetos;
- ◆ acompanhamento e registros de ex-alunos na forma de vídeos e / ou questionários;
- ◆ fichas de matrícula e os dados da base informatizada.

A seguir apresenta-se alguns aspectos a serem observados em alguns dos principais instrumentos de avaliação da EJA de Florianópolis.

VIII – Algumas reflexões e encaminhamentos sobre o uso do portfolio individual

Portfólio: Um processo de seleção e ordenação de algumas mostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante.

- **Qual a diferença de um Portfólio para a compilação de textos diversos guardados em uma pasta?**
 - Clareza do objetivo desse procedimento de avaliação
 - Decisão de qual trabalho será selecionado
 - Reflexão sobre a trajetória da aprendizagem
 - Relaciona as produções com o contexto da aprendizagem
 - Evidência das experiências vividas pelos alunos fora da escola

Sugestões de encaminhamentos dos trabalhos com o Portfólio:

- ❖ Criar um momento com a turma para discutir com os estudantes sobre o Portfólio individual. Para que serve um Portfólio no curso e qual o objetivo da utilização desse procedimento de avaliação são questões importantes para serem pontuadas com os alunos. Ao longo do ano criar esses momentos de socialização com os estudantes para que os mesmos trabalhem com/no Portfólio.
- ❖ Organizar nessas atividades um momento para que os estudantes reflitam sobre as evidências armazenadas na pasta, socializem com as dos colegas, observem se todas estão datadas. No final será muito interessante se todos escrevessem um pequeno texto relatando seu entendimento do Portfólio e sobre a experiência de estar verificando suas produções. Esta atividade deve ser realizada, pelo menos, ao fim de cada ciclo de pesquisa.
- ❖ Ao professor cabe verificar quais as evidências que estão sendo armazenadas na pasta. Observar se elas (evidências) não estão centradas apenas nas áreas do conhecimento.
- ❖ Na prática docente o uso do Portfólio deve contribuir para: Organizar as experiências e a memória escolar de cada estudante, possibilitar o sentimento de pertencimento de aprendizagem pelo estudante acompanhar a trajetória de cada estudantes, verificar as habilidades que estão sendo desenvolvidas em cada estudante, como, por exemplo, a escrita, a síntese, a organização, entre outras, e refletir sobre a seleção das evidências de cada estudantes. Não deve ser uma amostra dos melhores trabalhos.
- ❖ São várias as formas de registro, por isso não há necessidade de armazenar apenas produções escritas. As professoras de artes deixaram a sugestão de fotografar os trabalhos dos estudantes. Isso pode ser feito com máquina digital e as reproduções armazenadas em uma pasta nos computadores da Sala Informatizada. No fim do ano esse material pode estar sendo gravado em um CD para cada estudante.

- ❖ Essas práticas de arquivamento que lidam com os registros da trajetória escolar, com a memória, com a seleção, com o armazenamento, com a reflexão são processos de letramento, de desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura.
- ❖ Para cada núcleo é encaminhada uma pasta contendo textos de autores diversos que discutem sobre Portfólios, assim poderemos aprofundar ainda mais as discussões e, ao longo do percurso, ir percebendo os facilitadores e as dificuldades para a utilização do Portfólio como procedimento de avaliação no curso da EJA.

IX – O que se revela, o que se deve ver, em uma pasta de projetos (Portfolio da Pesquisa)

- Problemática
- Interesse ou curiosidade dos alunos através da justificativa
- Justificativa (por que - passado, para que - futuro)
- Saberes prévios e hipóteses
- Mapa conceitual
- Coerência entre a problemática, a justificativa e o mapa conceitual
- Caderno de encaminhamento
- Planejamento da pesquisa – o que fazer, como fazer, quem faz, quando (metodologia, cronograma)
- Material de pesquisa, complexidade dos textos
- Organização
- Papel do orientador
- Assessoria dos professores – intervenção do professor
- Produções textuais dos alunos e dos professores
- O que e como o aluno está produzindo
- Dificuldades e avanços
- Planejamento das parciais e finais
- Saídas pedagógicas, palestras
- Esboço do produto final

X – Possibilidades de registro no diário individual

Na primeira página deverá constar, pelo menos, o nome do aluno, seu endereço, telefone e data de nascimento. Procurar personalizar a capa ou encadernar o diário. Anotar o dia do registro.

- 1- Relatar o que desejar;
- 2- Escrever o que fez;
- 3- O que achou das atividades, e por que?
- 4- O que gostou mais, e por que?
- 5- O que não gostou, e por que?
- 6- O que aprendeu com o seu trabalho;
- 7- O que aprendeu com o trabalho dos outros;

- 8- Dúvidas de conhecimento;
- 9- Dificuldades encontradas no trabalho;
- 10- Alguma sugestão.

O núcleo deverá organizar momentos diários com seus professores para a sistematização da resposta a cada um dos diários. Deverá também promover momentos de socialização voluntária por parte dos alunos e professores destas produções como forma de aprendizagem.

XI – Necessidades de registro no caderno de assessoramento

Anotar o nome dos alunos do grupo e o nome do grupo se houver.

Nas primeiras páginas deverão estar registradas a problemática e as possíveis hipóteses de solução da pergunta / problemática.

Sempre anotar o dia do registro e quem o fez.

- 1- O que fazer (encaminhamento);
- 2- O como fazer o que foi encaminhado;
- 3- O que está sendo feito ou o que foi feito;
- 4- Conteúdos debatidos, esquemas;
- 5- Conclusões do debate com o grupo dos alunos;
- 6- Alguma idéia, crítica, comentário, sugestão.

Interesse
Necessidade de resposta
Realidade

PROBLEMÁTICA

Formação das de
Pesquisa

Justificativa

Mapa conceitual

Quem fará?

Quando fará?

No núcleo

SOCIALIZAÇÃO FINAL

Na comunidade

Respostas de hEoje
Hipóteses
Saberes Prévios

Socializações Parciais

O que fazer?

PLANEJAMENTO

Como fazer?

Saberes Reconstruídos

Abaixo assinado

Relatório final

CONCLUSÕES

**ESQUEMA DE UM CICLO
DE PESQUIOSA**

Entrevistas,
Questionários

Livros, Revistas, Jornais

COLETAR DADOS

Internet

Noticiários, Vídeos, Palestras

Fotos, Panfletos

Ler material

Socializações Parciais

**ANALISAR DADOS
COLETADOS**

Organizar texto com
informações importantes

Registrar

PRODUZIR TEXTOS

Resumos

Panfletos

Saberes Reconstruídos

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, COMO ASSIM?

José Manoel Cruz Pereira Nunes

Costumo freqüentemente ouvir discursos de que é possível se fazer educação de qualidade de várias maneiras, de vários modos, ou, didaticamente falando, por vários métodos. Do que ouço me pergunto? Estes vários fazeres dizem respeito à mesma educação? Quais são os objetivos desta educação? Que educação é essa? Que qualidade? “Educação de qualidade” para quê? Para quem? Onde? Educação em termos abstratos ou observáveis? Momentos de qualidade ou o tempo todo de qualidade? Ensinar é diferente de educar? Os modos de ensinar e a educação envolvida neste processo têm relação entre si? A prática de ensino e os objetivos da educação têm relação? Enfim, *educação de qualidade, como assim?* O que quer dizer isto? Onde ela está? Quem faz? Quando faz? Por que e para que faz?

Como se percebe, um discurso de propor e fazer educação de qualidade não é uma tarefa do mesmo tipo como propor e fazer um carro, um prédio, uma roupa. Propor e fazer uma educação lida com pessoas, com o racional e o irracional; com condições sociais concretas; com a boa vontade e com a raiva; a angústia, os desejos, a paixão... Fico em dúvida se não somos pretensiosos demais, quando, como educadores profissionais, militantes comprometidos, profissionais competentes, governantes honestos, trazemos para a escola e para nossa função tais intenções.

Educação enquanto conceito é necessariamente *assinado, multiplicidade*, é criado a partir de *problemas*, tem uma *história*, é uma *heterogênese*, é um *incorporal*, é *absoluto* e *relativo* ao mesmo tempo, não é discursivo, não é proposicional. A educação enquanto conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. O conceito de educação não é uma opinião, é mais propriamente uma forma de reagir à opinião generalizada.²

Pertencem aos problemas da educação coordenadas, substâncias.³ Coordenadas tanto temporais (do passado, do presente e do futuro) como espaciais (onde). Substâncias de todas espécies, animadas e inanimadas, visíveis e invisíveis, sensíveis e insensíveis, micros e macros. Coordenadas e substâncias que estão em movimento, em nenhuma hipótese fixas ou preestabelecidas.⁴ Coordenadas e substâncias entrelaçadas, envolvidas, compostas entre si, jamais independentes.

Ao longo do tempo e do espaço, nesta amplitude de possibilidades, várias teorias procuraram apresentar princípios, objetivos gerais e específicos, metodologias, estratégias. Deram-se nomes, surgiram apóstolos de teorias, seguidores, intérpretes, críticos. Sem procurar separar causas e efeitos, tudo e todos nos envolveram e nos envolvem. Ao mesmo tempo que produzimos ações diretas ou indiretas sofremos ações diretas ou indiretas; sofremos ações diretas e indiretas pelo simples fato de existir e assim vamos reagindo, agindo, vivendo.

Por onde pretendo refletir este discurso de educação de qualidade?

Primeiramente pela compreensão de que, embora existam probabilidades de causas e efeitos, também existe o improvável, o irracional, o passional... São possibilidades de que nada do que projetamos aconteça, e por vezes, aconteça exatamente o que não projetamos. São possibilidades de que o que fazemos não implicam necessariamente no que projetamos. São probabilidades de estarmos sendo enganados a partir de nossa credulidade, boa vontade e inteligência. São probabilidades que outros eventos estejam acontecendo em outros espaços e tempos que também influenciam o aqui e agora. Abandonar tudo? Desistir? Claro que não. Muito pelo contrário,

² Para esclarecimento sobre estes termos: Gallo, Sílvia. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 46-50. Ou Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 27-34.

³ “Espinoza definiu a natureza ou o real como sendo uma substância única, mas com uma infinidade de atributos.” Gauthier, Clermont. **Esquizaanálise Do Currículo**. In Educação & Realidade. UFRGS. Vol. 27(2) jul/dez. 2002. P. 146.

⁴ Este movimento das coordenadas, este possível entrelaçamento, envolvimento, composição, impossibilitando de dizer a essência e a coisa “coordenada” é o que entendo quando Deleuze & Guattari, op. cit. p. 33, cita que um conceito “não tem coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas”.

coexistimos com tudo isto. *Convivemos com a multiplicidade*. Compreender isto traz grandes chances de ampliar nossa potência de ação.

Em segundo, que pensemos a nossa prática não desconectada das demais práticas sociais simultâneas, anteriores e posteriores. Que não existe prática desarticulada da vida e dos momentos de nossos intercessores. Não se prepara para a vida, se prepara na vida. Se um intercessor na vida de uma pessoa pode mudar muita coisa, imaginemos vários intercessores. *Nós somos intercessores*.⁵ Por exemplo: em uma escola o aluno está comigo e ao mesmo tempo com os colegas, as coisas e os espaços. É afetado pelas minhas ações assim como por tudo o que o envolve e o envolveu direta ou indiretamente e a tudo reage e age consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente. Daqui a pouco eu não o vejo e ele estará em outro espaço e em outro tempo, na escola ou fora dela. Simultaneamente, embora diferentemente, acontece com os pais destes alunos, colegas, amigos, vizinhos enfim, tudo vai se transformando e se afetando.

Em terceiro; nem depois nem antes do primeiro e do segundo mas com e entre os outros dois; na tentativa de dizer um acontecimento Educação; para repensar, com o leitor, a prática, os agenciamentos que se organizam por coordenação, professores e alunos em momentos juntos em um núcleo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Para isto, apresento, a seguir, encontros, agenciamentos possíveis de realização, com enorme probabilidade, com todos os alunos em 2008:

- o aluno é recebido com explicações orais e escritas sobre como são as atividades do núcleo;
- é apresentado formalmente aos professores;
- recebe um diário individual para escrever suas avaliações, aprendizagens e dúvidas diárias;
- os professores estabelecem um diálogo por escrito através do diário com o aluno;
- o aluno é solicitado a pensar na vida, em suas necessidades e em formular uma pergunta de seu interesse à qual precisa dar uma resposta;
- conhece outros alunos e suas perguntas;
- escolhendo sua pergunta ou de outros colegas, o aluno deve realizar uma pesquisa;
- o aluno se agrupa pelo interesse da pesquisa, por vezes com alunos que desconhece;
- a pesquisa, assim como a maioria das atividades, parte da necessidade, da dúvida, da realidade e do momento do aluno;
- o grupo recebe uma pasta para manutenção de seus materiais de pesquisa;
- o grupo recebe um caderno de pesquisa onde se registra o que é fundamental na pesquisa como assessoramentos, encaminhamentos dos professores, fichamentos, resumos e produções dos alunos;
- mantém contato, quase diário, com professores e coordenação conversando pessoalmente, lado a lado;
- nem o grupo, nem o alunos se senta sempre no mesmo lugar;
- alunos e professores realizam atividades em ambiente barulhento;
- o aluno procura pessoas da comunidade para colaborar com sua pesquisa;
- é convidado a opinar sobre pesquisas de outros grupos de alunos;
- é forçado pela proposta educativa, a ouvir e a lidar com outras opiniões;
- o aluno é estimulado e cobrado de registros diários em seu diário;
- é estimulado a estar sempre lendo um livro de seu interesse;
- é forçado a comunicar no coletivo as etapas e as aprendizagens de sua pesquisa;
- faz planejamento de sua pesquisa com professores e colegas;
- percebe e é envolvido em conflitos e contradições de professores e alunos no processo da pesquisa, tendo que aprender a lidar com isto;
- faz coleta de dados na comunidade através de questionários e observação;
- busca dados em bibliotecas e internet;
- busca dados em livros, revistas e jornais;

⁵ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas... mas também coisas, plantas, até animais, como em Castanheira.” Os Intercessores, in Deleuze, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 156.

- faz leituras, fichamentos, resumos e sínteses individual e coletivamente;
- debate com colegas do grupo e professores em pequeno e em grande grupo;
- ajuda outros alunos de diversas formas;
- o grupo demonstra iniciativa na pesquisa, pegando sua pasta de projetos, iniciando seus trabalhos por conta própria na entrada e após o intervalo;
- de vez em quando alunos e professores permanecem trabalhando nos intervalos;
- é induzido a elaborar gráficos e lidar com porcentagens e regra de três;
- assiste palestras de professores e pessoas da comunidade;
- é estimulado e realiza atividades se expressando em linguagens variadas: espanhol, dramatizações, cartazes, imagens, desenhos;
- é orientado e estimulado em suas produções diárias a aprender a se comunicar em acordo com a norma padrão da língua portuguesa por todos os professores;
- socializa seus saberes em seu pequeno grupo, no grande grupo, para professores;
- é forçado a se auto-avaliar e a avaliar o processo;
- o aluno é forçado, com a orientação dos professores, a se responsabilizar pelos conteúdos de sua aprendizagem;
- é estimulado a refletir e a construir o seu próprio currículo;
- a produção do grupo e dos alunos é avaliada para o aprimoramento da própria produção;
- o aluno acumula horas de produção;
- é convidado a participar de atividades com computadores;
- lhe é viabilizado ida a teatro, a outros espaços culturais;
- visita organizações governamentais, privadas e associações de bairro;
- grupos de pesquisa se reúnem com professores para estudar conteúdos comuns;
- os professores têm oportunidade de planejar coletivamente diária e semanalmente;
- professores pesquisam e produzem textos específicos para as necessidades dos momentos vividos;
- professores colaboram e ensinam nas pesquisas a partir de sua bagagem de vida;
- professores e alunos trabalham o conhecimento a partir das necessidades provenientes das pesquisas;
- na maior parte do tempo os professores trabalham sentados e conversando com os alunos;
- os professores orientam os alunos a como lidarem com seus problemas de aprendizagem, criação e produção;
- professores criticam os trabalhos dos alunos e dos grupos;
- professores e coordenação procuram, a partir de noções do senso comum, ampliar aprofundar radicalizar e elaborar conceitos com os alunos;
- alunos, professores e coordenação avaliando e replanejando diariamente;
- pesquisam as problemáticas com os alunos;
- aprendem com as pesquisas dos alunos;
- professores se preparam para realizar socializações gerais, palestras, aulas magistrais sobre conteúdos específicos necessários para as pesquisas;
- professores e coordenação se ajudam nas tarefas;
- os professores ajudam os alunos a fazerem o que se precisa e a elucidar suas dúvidas;
- tentam descobrir problemas que atrapalham o movimento social e pedagógico dos alunos;
- avalia-se o processo e a produção para melhorar o que se faz e se fez;
- professores e coordenação opinam sobre certificação;
- alunos decidem sobre a sua vida inclusive certificação.

Os aspectos centrais dos agenciamentos educativos realizados, em poucas palavras, são: com os alunos – instrumentalização, decisão e responsabilização individual e social na vida; com os professores – observação e orientação no processo; com o núcleo como um todo – relação e movimento; com a vida – entendimento e intervenção intencional.

Portanto, o respeito e o trabalho com os interesses, necessidades e problemas dos alunos não são as finalidades inerentes nesta Educação e sim o *MEIO* pelo qual se produzem as relações e os movimentos para um entendimento e uma intervenção intencional na realidade. E, o que qualifica este entendimento e intervenção intencional? São os princípios implícitos ou explícitos nas atividades educativas citadas, nas relações e nos movimentos.

Como exemplo destes princípios, como atributos qualificantes, posso citar: dialogicidade, necessidade, interesse, politicidade, paradoxismo, complexidade, multiplicidade, singularidades, pesquisa por problemática, aprendizagem, planejamento coletivo amplo permanente, solidariedade, autonomia, responsabilidade, compromisso, sustentabilidade do planeta, socialização do conhecimento...

Por que interesses, necessidades e problemas dos alunos e não dos professores, do sistema, do mercado? Pelo respeito, pela busca do significado, pelo momento, pelo senso comum como ponto partida e nunca de chegada, pelo movimento e relação desenvolvido, por tratar a estrutura do conhecimento não de forma arbórea e sim como um rizoma⁶, com suas linhas de fuga, seu regime de alianças, suas múltiplas possibilidades de conexões a qualquer ponto, não se prestando a hierarquizações, sempre no meio...

Por que pesquisa por problemática? Pelo movimento e relação gerados com o aluno do perguntar a vida, perguntar os modos de existência, perguntar o mundo.

Convido, neste ou em outro momento, o leitor a pensar sua prática e sua escola. O que o seu aluno *pode*? O que o seu aluno faz? Será que o que ele faz em um momento é aproveitado em outro momento? Para que serve o que ele faz? *Serve* para quem? Serve para quando? O que o professor *pode*? Quem diz o que pode e o que não pode? O professor mantém conversa particular regularmente com seus alunos? Será isto importante para todos? Será que aquele enorme esforço de um ou mais professores conscientizando seus alunos de sua potência, elevando sua auto-estima, fazendo-os perceberem suas possibilidades, provocando participação cidadã, não estará sendo quase completamente prejudicado por um ou mais professores em função de suas ações/avaliações? Por mais que você considere sua prática de qualidade, isto basta para que a educação seja de qualidade? Que escola é essa que se pratica na sua escola? Ao quê e a quem interessa essa escola? É essa a escola e a educação de qualidade? Como assim?

⁶ Para aprofundamento do conceito de Rizoma, além das obras já citadas, Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. Mil Platôs. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34. 3ª reimpressão 2004. p. 11-37.

DA (?) AO PONTO (.): A PROBLEMATIZAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDER

In Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento. Moraes, Roque e Faria, Cristina de Faria. 2002

Neste texto, pretende-se reunir argumentos no sentido de defender a idéia de que a problematização constitui-se em um processo que contribui para a reconstrução de conhecimentos por meio da pesquisa, focalizando problemas significativos para todos os envolvidos. Nesse exercício de aprender, tão importante quanto atingir soluções, é vivenciar o movimento, o crescimento que ocorre no caminhar, ou seja, as aprendizagens que acompanham o aluno em sua trajetória do ponto de interrogação (?) ao ponto final (.), sendo este ponto final sempre o início de uma nova interrogação.

Pretende-se examinar, minuciosamente, o caminho de problematização numa tentativa de avançar no entendimento desse processo. Nessa busca, a problematização é vista como um ciclo que pode reiniciar-se continuamente.

Por outro lado, podemos pensa-la, como constituída de momentos, que não são estanques, mas que se interpenetram e coexistem. Analisa-se a problematização através de dois grandes focos, o processo em si e seus resultados e as aprendizagens para além desse processo.

O PROCESSO DA PROBLEMATIZAÇÃO E SEUS RESULTADOS

Ao examinar a problematização como um processo, focaliza-se os questionamentos como seus desencadeadores, a partir dos quais passa-se a construção de um caminho para a procura de soluções, para a partir dele, alcançar o momento da comunicação e validação das soluções encontradas, concluindo-se com uma análise dos tipos de respostas e soluções a que a problematização pode conduzir.

Ao longo dessa discussão defende-se a idéia de que a problematização, iniciando-se com questionamentos (?), desencadeia um conjunto de ações voltado para encontrar respostas (.), um caminho que precisa ser construído no processo. Estas respostas ou soluções necessitam ser comunicadas e validadas, ainda que reconhecendo sempre sua provisoriedade e a possibilidade de novos questionamentos. Podemos considerar os questionamentos como o momento inicial deste processo.

QUESTIONAMENTOS COMO MODO DE FAZER AVANÇAR NA RECONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: O INÍCIO DA PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização pode ser compreendida como iniciando com o questionar, o perguntar, o alimentar dúvidas. Estes questionamentos somente serão verdadeiros quando partirem do conhecimento que já possui quem pergunta. Neste sentido, os questionamentos são uma estratégia para avançar naquilo que já se conhece, sendo parte do processo da construção de novas aprendizagens.

A curiosidade e a dúvida precedem o questionamento. É necessário espaço propício para que elas sejam acolhidas e transformadas em questionamentos sistemáticos. Cabe ao professor oferecer oportunidades na sua sala de aula para acolhe-las, proporcionando o surgimento de perguntas, indagações e desafios, desencadeando um processo que torna alunos e professores figuras que compartilham a palavra e, conseqüentemente, o poder, num ambiente de trabalho conjunto.

O questionamento, ainda que partindo de um conhecimento já existente, sempre aponta para algo ainda desconhecido. A curiosidade em relação ao que ainda não se conhece, proporciona ainda mais dúvidas que impulsionam para além do que é conhecido, desencadeando questões ainda sem resposta. É a problematização.

No âmbito desta abordagem, o questionamento passa a ser uma sistemática permanente na sala de aula, transformando-a em ambiente onde as atividades giram em torno de diferentes

indagações do grupo. Todos questionam-se continuamente, fazendo uso das suas próprias idéias, confrontando-se com os conhecimentos científicos e transformando suas indagações em problemas a serem resolvidos através de pesquisas variadas.

Na problematização é importante que o professor tenha idéias flexíveis sobre os conteúdos, pois esses certamente irão extrapolar os dos livros didáticos, superando o programa e integrando conhecimentos, oportunizando uma interdisciplinaridade prática. Os problemas levantados transitarão por diversas áreas de conhecimento, buscando uma complementaridade na biologia, química, física, matemática, história, geografia e ciências sociais, entre outras. Daí pode resultar, segundo caracterização de Morin (2000), um conhecimento pertinente, possuindo um caráter multidimensional, procurando não isolar as partes do todo, mas analisando o problema em todas as suas dimensões.

Diversos tipos de problemas e questionamentos podem emergir a partir da mediação do professor, cabendo a ele o papel de organiza-los de forma a nortear o processo, sempre em conformidade com a realidade da turma e da escola.

Os problemas podem transitar pelas mais variadas áreas, abrangendo, como já foi comentado, conhecimento de diversas disciplinas. Entretanto, é importante destacar que os verdadeiros problemas originam-se no conhecimento que os alunos já possuem e não nos conteúdos das disciplinas. Só assim serão significativos. Um problema neste século, utilizando uma idéia de Zabala (1998, p. 161), deveria partir de uma situação próxima à realidade do aluno, que seja interessante para ele e lhe proponha questões as quais precisa dar resposta.

Quando, assim procedendo, os problemas resultantes são geralmente abertos, complexos, podendo produzir uma diversidade de soluções e respostas. Nisto incluem-se questões sociais, especialmente relacionadas às comunidades em que os alunos se inserem, questões que por sua própria natureza admitirão sempre muitos encaminhamentos. Não são questionamentos fechados e lineares que poderão produzir os maiores benefícios da problematização. Ao contrário, problemas práticos e reais são do tipo divergente, possibilitando discussões e diálogos em que os alunos terão condições de desenvolver suas competências construtivas e argumentativas. O esforço em encontrar soluções para este tipo de problemas levará os alunos a envolverem-se com a comunidade e suas dificuldades, fazendo-os procurar soluções para seus próprios problemas, desenvolvendo competência política. Ao mesmo tempo estarão reconstruindo conhecimentos que já possuem.

Os questionamentos originados conforme as discussões anteriores, conduzem, naturalmente, à procura de respostas para as perguntas e problemas levantados.

A PROCURA DAS SOLUÇÕES: UM CAMINHO CONSTRUÍDO NO PROCESSO

Na procura de soluções, os alunos realizam pesquisas, reunindo informações de diversas formas e fontes. Isso pode se dar por meio de consulta bibliográfica, contato com pessoas, acesso à Internet, além de reunir informações que o grupo já conheça. Igualmente, procurar entidades e organizações civis (ONGS) relacionadas aos assuntos pode ser uma boa idéia.

É importante aceitar que o aluno sempre possui algum saber sobre os fenômenos trabalhados e que, iniciar o trabalho a partir desse conhecimento é essencial para que, tanto o caminho percorrido como as soluções encontradas sejam significativas.

Tendo isto em consideração é importante, no momento inicial da problematização, investir na explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos. Estes precisam falar sobre o que sabem e comunicar seus próprios conhecimentos. Esses saberes precisam então ser integrados na procura das soluções, juntamente com outros conhecimentos e informações reunidas pelo grupo. Isso possibilita fazer avançar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando-os mais complexos.

O passo seguinte é a construção das soluções, respondendo às perguntas que os alunos se fazem, agora já transformadas em problemas. A análise das informações leva a construir possibilidades válidas de solução, indicando caminhos a percorrer, e mostrando que relações são importantes para desenvolver um raciocínio que responda ao problema levantado. Partindo disso, organizam-se informações de modo a articular idéias, tecendo argumentos, desconstruindo e

reconstruindo saberes através de análises em grupos ou individuais. Estas análises fazem uso dos conhecimentos, estabelecendo relações que produzirão hipóteses de solução para o problema.

Para chegar nessas hipóteses, um dos procedimentos necessários é saber descartar informações. O descarte é necessário em função de um direcionamento que se dá na busca da solução, numa tentativa de tornar cada vez mais claras as idéias. Encontrar uma solução significa ir de uma desordem para uma ordem; isto implica eliminar informações em excesso.

O processo de chegar a respostas ou soluções se dá por meio de desconstruções de conhecimentos existentes, no sentido de uma reconstrução própria dos participantes. É um ir de interrogações (?), possíveis perguntas, para pontos (.), possíveis afirmativas que sintetizem as soluções construídas. Da mesma interrogação podem originar-se vários pontos, ou várias possíveis respostas.

O caminho da pergunta até a resposta não é linear.

Cada problema requer a construção de um caminho para suas respostas. Constitui um processo de investigação, um processo de procura e construção.

Encontrar soluções exige envolvimento de quem procura respostas. Na sala de aula, implica uma caminhada em que os alunos precisam tomar iniciativas e envolver-se ativamente no processo.

O caminho da problematização passa pela definição do problema, elaboração de hipóteses de possíveis soluções, testagem e coleta de informações e sua análise, atingindo-se, a partir disto, as respostas mais adequadas. Essas precisam ser fundamentais em argumentos construídos e defendidos ao longo do processo. Nisso incluem-se leituras e interlocuções com teóricos, mas também o uso de dados da prática a que os problemas se referem. As respostas precisam ser fundamentadas teórica e empiricamente num processo dialógico em que diferentes opiniões precisam ser respeitadas, até mesmo quando antagônicas.

O que acaba de ser posto já evidencia um caminho sempre em aberto, carregando de incerteza e de insegurança. O processo da problematização, nesse sentido, exige que os participantes compreendam que as soluções que constroem nunca estão acabadas, podendo, elas próprias, serem submetidas a novos questionamentos e revisões. O processo conduz não a uma única resposta correta e definitiva, mas aponta várias possibilidades, em que uma é assumida como mais adequada, exigindo-se que se argumente a favor dessa.

Tudo isto pode ser compreendido como um movimento no sentido do aprender. Também pode ser visto como uma caminhada da desordem para a ordem, em que a pergunta representa a desordem e a resposta um movimento no sentido de uma ordem. A incerteza do processo é que diversas aprendizagens podem resultar de uma mesma pergunta. De um único ponto de interrogação (?) podem surgir diferentes pontos (.).

COMUNICAÇÃO E VALIDAÇÃO DAS SOLUÇÕES

Atingir uma resposta para um problema, solucionar um desafio não acaba simplesmente na solução. Essa necessita ser comunicada de uma forma compreensível, mostrando-se também como as respostas foram obtidas. Comunicar resultados de um processo de solução de problema envolve escrever relatórios. Essas produções necessitam tornar-se cada vez mais claras. Isto constitui o momento final do processo de solução de um problema.

Se toda solução de um problema pode ser concluída por meio de uma produção escrita, esta somente se completa quando se evidencia a validade dos resultados atingidos. Esta validade necessita ser construída e demonstrada. Nisto a crítica exerce um papel essencial. As soluções necessitam ser submetidas à crítica de colegas e do professor para que se demonstre cada vez mais a sua validade. Nisto ficará evidente como as soluções propostas, efetivamente, conseguem resolver os problemas práticos focalizados.

Para que as soluções atingidas sejam válidas é preciso que sejam fundamentais. É preciso reunir argumentos teóricos e práticos. Argumentos teóricos são obtidos da literatura consultada; argumentos práticos ou empíricos têm sua origem nos dados coletados na realidade a que a problemática se refere. A combinação de argumentos teóricos e empíricos ajuda a fundamentar as

soluções propostas. No conjunto, estes argumentos nada mais representam do que as aprendizagens que a solução dos problemas possibilitou.

Ao longo desse processo de validação é preciso ter consciência de que nenhuma solução é definitiva e única. Sempre poderá ser criticada e substituída por outra mais atual e melhor argumentada.

As soluções propostas como resultado da problematização devem ter qualidade formal e política. Por qualidade formal entende-se que devem estar fundamentadas numa lógica, não contendo contradições. Uma das formas de garantir a qualidade formal é utilizando as ferramentas da ciência. Já a qualidade política e ética das soluções referem-se à sua validade em termos de possibilitar intervenções na realidade a que se referem. A qualidade política é especialmente importante em problemáticas sociais.

Todo o processo de validação e fundamentação descrito está intimamente relacionado à avaliação dos questionamentos do processo de solução proposto e dos resultados obtidos. É importante que seja um processo participativo em que todos os envolvidos contribuam no sentido do aperfeiçoamento das soluções construídas, assim como da comunicação competente das mesmas. A avaliação do processo de problematização deve ser uma empreitada coletiva.

Assim, a produção escrita³ é uma forma importante de concluir o processo da problematização. As comunicações precisam passar por um processo de validação, incluindo-se interlocuções teóricas e empíricas. As respostas obtidas e as produções que as expressam precisam ser qualificadas. Isto pode ser construído através de um constante processo avaliativo que perpassa todos os momentos.

³Este texto integra um conjunto de fundamentações teóricas dentro de um projeto que visa a qualificar a educação científica em escolas de ensino fundamental e médio e argumentamos a favor da produção escrita como forma de validação e comunicação de resultados obtidos, mas reconhecemos também outras formas criativas e válidas para apresentação de resultados (teatro, música, desenho, etc.).

RESPOSTAS E SOLUÇÕES

Respostas ou soluções de um problema são o produto do investimento da tentativa de resolver as dúvidas ou desafios criados na fase inicial da problematização. As soluções representam a meta final, ainda que geralmente provisória, do processo de problematização.

Dependendo do tipo de problema as respostas podem ser abertas ou fechadas, múltiplas ou únicas. Ainda que se possa admitir trabalhar com problemas de resposta única e fechada, entendermos que são mais desejáveis questionamentos que têm respostas ou soluções variadas, já que estas implicam um envolvimento mais reflexivo, dialógico e argumentativo dos alunos.

A valorização do questionamento que conduz a múltiplas soluções também implica a necessidade de o professor estar aberto para aceitar diferentes posicionamentos dos alunos, possibilitando a cada um deles defender seus argumentos e explicar os caminhos percorridos para chegar às soluções propostas.

Ao enfatizar tipos de problemas abertos e divergentes, o professor precisa ter presente que as respostas e soluções obtidas contêm sempre incertezas, são sempre incompletas. Cada solução representa um tipo de raciocínio que dificilmente abrange todas as dimensões do problema. Nesse sentido é sempre uma redução. A solução nunca é final, nunca é definitiva.

Ainda que problemas abertos solicitem dos alunos soluções criativas, essas necessitam ser adequadas aos questionamentos propostos. As respostas precisam corresponder às perguntas feitas. Necessitam ser válidas. Esta validade precisa ser construída e argumentada. Assim, mesmo que se possa ter diversificadas respostas, cada uma delas precisa ser fundamentada em argumentos lógicos e consistentes. Isto representa a qualidade formal das soluções.

Também é importante considerar o que poderíamos denominar de qualidade política das soluções. Estas precisam ter validade para o grupo social, ao qual se referem. Isso se aplica especialmente para problemas de natureza social, entretanto, também é importante que esta

discussão seja feita em relação a problemas que se afastam mais desta perspectiva. Qualidade política de uma solução é sua possibilidade de ajudar a intervir na realidade a que se refere.

A solução ou resposta é o produto final do processo de problematização. É importante que, valorizando especialmente questões abertas, enfatize-se seu caráter de permanente incompletude e de incerteza, exigindo sempre uma validação e fundamentação para que seja de qualidade. Associadas à solução dos problemas propriamente ditos, também é parte do produto da problematização um conjunto de capacidades de argumentação e de defesa das próprias idéias que se espera que os participantes do processo possam desenvolver ao longo do trabalho.

PARA ALÉM DO TRABALHO

A problematização não se esgota no processo de construção de soluções, nem nas respostas encontradas. Envolve também um conjunto de aprendizagens e de mudanças na sala de aula que qualificam todo o processo para além das perguntas (?) e respostas (.).

Nesse sentido, aborda-se, inicialmente, alguns resultados complementares à solução de problemas, para a partir disto focalizar-se nas transformações de sala de aula que o processo exige.

RESULTADOS QUE VÃO ALÉM DA SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

A problematização não se esgota em si mesma. Possui, associada a ela, todo um conjunto de aprendizagens. Possibilita desenvolver a criatividade dos sujeitos envolvidos; ajuda a pensar por conta própria, tendo como conseqüência o desenvolvimento da confiança em si mesmo. Tudo isto, entretanto, exige saber ser crítico e saber receber críticas, conduzindo à qualidade formal e política de todo o processo da problematização.

Os sujeitos, ao se envolverem na solução de desafios: precisam saber construir várias alternativas de solução, escolhendo dentre elas as mais adequadas. Para isto requer-se intuição e imaginação.

Os processos criativos de intuição e imaginação desencadeiam o aprender a aprender, desenvolvendo a capacidade de pensar e raciocinar por conta própria. Solucionar um problema exige saber articular os próprios pensamentos, saber trabalhar com os conhecimentos que já se tem. Desenvolvem-se, assim, a auto-aprendizagem e o auto-conhecimento.

Na medida em que os alunos envolverem-se nestes processos, desenvolvem, gradativamente, uma melhor auto-estima e auto conceito. Adquirem confiança nas próprias capacidades. Cada vez mais acreditarão em si mesmos, construindo uma confiança maior em seus potenciais para solucionar problemas.

A construção de um processo produtivo qualificado de solução de problemas exige expor-se. Cada participante necessita saber fazer críticas e saber recebe-las, ainda que sempre com respeito e valorizando o trabalho do outro. Isto implica desenvolver uma capacidade de diálogo, com divisão do poder da palavra, tanto entre colegas como entre professor e alunos. É preciso saber reconhecer os limites de cada participante, respeitando-os, mas desafiando-os constantemente para sua superação.

Ainda que todos os participantes, ao se envolverem na problematização, já tragam desenvolvidas capacidades de criticar e receber críticas, também a solução de problemas ajuda a qualificar estas competências.

Visto, desta maneira, a problematização representa um processo de desenvolvimento de competências tanto no sentido formal como político. A primeira pode associar-se com o aumento da capacidade de comunicar-se com competência, oralmente ou por escrito. Nisto, faz-se uso dos modos de operar da ciência. A segunda está associada com as capacidades de intervir nas realidades em que os sujeitos se inserem. Soluções criativas, especialmente de problemas sociais, devem ser capazes de produzir melhoria nas realidades a que se referem. Qualidade formal e políticas combinadas representam parte do desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

No desenvolvimento deste conjunto de competências é essencial a mediação do professor.

PAPÉIS DO PROFESSOR NA PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização implica mudanças tanto dos papéis do professor como também no ambiente de aula. O professor passa a mediador, incentivando tanto a produção individual como coletiva. Solucionar problemas passa a ser um trabalho cooperativo em que os participantes, mesmo sendo críticos e exigentes, estabelecem relações afetivas e de apoio mútuo, num contínuo processo de reflexão e de avaliação coletiva.

Quando o professor opta por trabalhar em sala de aula com base na problematização, exige-se uma mudança de posicionamento em relação às suas funções em classe. Do “dar aulas” seu papel passa a ser mediar o processo construtivo do aluno. Sua mediação junto aos alunos consiste num processo que impulsiona o aluno para o aprender, para a solução dos problemas propostos para estudo. Isso exige uma atenção permanente, no sentido de focalizar as necessidades dos alunos. É isso que Demo (1997) denomina um processo produtivo acompanhado. Nisso está incluída a avaliação.

A mediação do professor no processo de problematização, dá-se tanto num sentido de acompanhamento individual dos alunos, quanto de orientação do grupo como um todo. É preciso saber valorizar tanto a produção individual como a coletiva. Na questão da produção escrita, como resposta às soluções construídas em relação aos problemas emergentes em aula, a ênfase está na produção individual, já que todos os alunos necessitam igualmente desenvolver suas competências de escrita e argumentação. Entretanto, mesmo que a produção deva ser individual, todos serão sempre responsáveis pelo avanço coletivo. Todos precisam contribuir para uma construção qualitativa de soluções para os problemas propostos.

Com isso, enfatiza-se que, tanto a elaboração de problemas, como a procura das soluções e a explicitação dos resultados obtidos, todos constituem trabalhos coletivos. A problematização se consubstancia numa pedagogia de construção conjunta. Todo o processo implica uma ajuda mútua entre colegas, cabendo a responsabilidade da qualidade do produto final a todos. Assim, o clima de aula voltado para investigar problemas não é de competição, mas de cooperação. Mesmo assim, é de crítica aguda e fundamentada das produções de todos os participantes.

O que acaba de ser colocado implica um ambiente de sala de aula com relacionamentos positivos entre colegas e entre alunos e professor. Como sublinha Restrepo (1998), todo tem “direito a ternura”, significando que na sala de aula é importante que sejam valorizados não apenas relacionamentos cognitivos, mas também afetivos, implicando todos os sentidos. A valorização do afeto e respeito mútuo poderá dar origem a um clima produtivo e de apoio mútuo entre colegas e professor. Entretanto, respeito e afetividade não implicam frouxidão e falta de rigor. A crítica fundamentada e rigorosa não exclui a afetividade e o bom relacionamento entre os pares.

Finalmente, é preciso enfatizar outra função importante do professor na condução da problematização em sala de aula. O importante não é apenas a solução obtida, as respostas construídas em relação aos problemas em que se focaliza. As aprendizagens de processo são igualmente importantes. Por isso, é preciso que o professor faça sua mediação, provocando, constantemente, uma reflexão como acompanhamento do processo da problematização. Significa valorizar o pensar sobre como se pensa, pensar sobre como se soluciona os problemas. Isso pode propiciar a todos os envolvidos crescer em suas competências de resolver problemas. Quando isso efetiva, essa mesma reflexão pode passar a fazer parte da avaliação de todo o processo, podendo qualifica-lo cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, os argumentos propostos foram agrupados em dois conjuntos. Em primeiro lugar, focalizou-se o processo; a partir disso, examinaram-se algumas conseqüências da problematização sobre os participantes e a sala de aula.

Com isto, pretendeu-se reunir argumentos no sentido de defender a idéia de que a problematização constitui-se em um processo de reconstrução de conhecimentos por meio da pesquisa, focalizando problemas significativos para todos os envolvidos, tentando dessa forma mostrar que o movimento e o crescimento que ocorre nesse caminhar é tão importante quanto atingir soluções. Podendo ser entendido como um processo de aprender que vai da interrogação (?) ao ponto (.), processo que, além de respostas, produzirá sempre novos questionamentos.

REFERÊNCIAS DESTE TEXTO

CAÑAL, P.; LLEDÓ.; POSUELOS, F.J.; TRAVÉ, G. Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla, ES, Díada, 1997.

DEMO, Pedro. Pesquisa e Construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. R.J.: Tempo Brasileiro, 1997 a.

_____. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1997 b.

PORLÁN, R; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla. ES, Díada, 1998.

PORLÁN, R; RIVERO, A. Constructivismo y escuela. Sevilla. ES, Díada, 1998.

MORIN, EDGAR. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. SP: Ed. Cortez, 2000.

RESTREPO, L.C. O direito à ternura. Petrópolis, RJ.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Autoria: Gilvan Müller de Oliveira (10 08 2004)

A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho[1]

Gilvan Müller de Oliveira[2]

Introdução

A pesquisa, entendida como princípio educativo, tem sido tema de várias obras nos últimos anos. Esse texto tem menos a pretensão de dialogar com eles do que de sistematizar princípios e formas de trabalho que emergiram da experiência de pesquisa do Programa de Aceleração da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no segundo semestre de 1999 e especialmente em 2000. Trata-se da construção de um modelo de trabalho para o ensino fundamental em um processo coletivo: consultor, professores, equipe pedagógica, alunos se envolveram no executar e no pensar a pesquisa e seu funcionamento. Desse modo, podemos dizer que construímos uma *prática social complexa*, eliminando a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pensam e os que executam. O resultado foi um *modelo de trabalho* ancorado na experiência dos professores participantes e, por isso mesmo, já testado em seu funcionamento. Apresentarei aqui um série de oito princípios derivados e ao mesmo tempo estruturadores desse modelo.

Percepção fundamental para o modelo é a de que pesquisa não é algo *elevado, sublime, difícil*, a ficar restrito às universidades (e mesmo lá, às pós-graduações) mas uma prática cotidiana: uma forma de se relacionar com o conhecimento. Cumpre, portanto, estender essa forma de relacionamento com o conhecimento para todos os setores da sociedade, quebrando assim o monopólio de certos grupos ao seu acesso privilegiado – não ao conhecimento somente, mas sobretudo à *forma como se acessa/produz o conhecimento*.

Comecei trabalhando com pesquisa enquanto princípio educativo para grupos não-acadêmicos como consultor e docente dos programas de formação de professores da educação escolar indígena. O trabalho com professores indígenas nos levou rapidamente a admitir que o Estado, as secretarias, os consultores, pouco sabem sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e que devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, sistematizar seu conhecimento. Em uma situação como esta estava dada a condição básica para que a pesquisa se instituisse: faltavam aos órgãos oficiais e aos seus *experts* a consciência de *dominar o conhecimento* (um conhecimento) a ser *passado* aos professores para eles o *transmitirem* aos seus alunos.

Nos confrontamos assim com a idéia - muito concretamente - de que o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento. Digo ‘muito concretamente’, porque na teoria isso é facilmente aceito e foi já incorporado como chavão em ampla gama de propostas. Na minha experiência particular a educação escolar indígena foi o ponto de partida para pensar a pesquisa como processo ininterrupto de produção de conhecimento enquanto princípio educativo.

1ª Questão: interesse e conhecimento

A base para o funcionamento da pesquisa é o *interesse* das pessoas que participam do processo educativo e isso começa fazendo toda a diferença. O ensino em que as pessoas participam sem saber exatamente o que estão fazendo ali, a serventia do que aprendem, que reflete o interesse dos grupos que determinaram o que vai entrar num determinado currículo e qual é a ordem na qual um assunto deve ser apresentado tem, por definição, um baixo nível de mobilização. Aquele conhecimento, supostamente tão *útil*, ou tão *universal* (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que faz dele ‘conhecimento escolar’) não encontra eco na percepção dos estudantes e não passa a fazer parte da sua vida, não funcionando para alterar práticas, quaisquer que elas sejam.

Na experiência da pesquisa partimos do princípio de que cada um pode expressar quais são seus interesses, e esses interesses não serão desprezados: "Teu interesse vale, já o dela não vale. Se tu tens interesse por doenças, o teu interesse é legítimo, mas o dela por pagode não é legítimo. Tais problemáticas podem ser da ou estar na escola, mas as problemáticas tais e tais não".

A rígida definição do que é conhecimento escolar e do que não é tem amplas consequências sobre as problemáticas - e portanto os interesses - que excluímos da escola. Excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas, de quem esses interesses são expressão. Só temos como mobilizar as forças das pessoas que compartilham esse evento social de importância da escola e da educação formal quando acreditamos que os seus interesses são legítimos. Se os interesses não são legítimos, se o interesse do aluno pela questão x ou y não está à altura da escola, então esse aluno não tem como participar plenamente do processo de criação de conhecimento.

A pesquisa se inicia, portanto, através de um levantamento – dialógico – sobre o quê os alunos gostariam de saber, de estudar, sobre que problemáticas gostariam de atacar, que mistérios gostariam de desvendar. Começamos recortando as problemáticas que vão conduzir os trabalhos por um determinado período de tempo, criando, nas discussões em pequenos grupos e em grande grupo, o objeto da pesquisa.

2ª Questão: A unidade de trabalho é a problemática

A pesquisa se alicerça sobre os interesses das pessoas e tem como unidade de trabalho a *problemática* e não, como muitas vezes se acredita o *tema*, ou o *assunto*. A grande armadilha da "pesquizinha" escolar (o que normalmente é chamado de pesquisa tradicionalmente na escola), que é outro nome para cópia, é achar que a pesquisa é feita sobre o tema. "Vamos pesquisar a formiga, ou o Brasil, ou vamos pesquisar Florianópolis". Não é possível pesquisar temas, mas somente problemáticas: preciso ter perguntas para serem respondidas. Fazer pesquisa é responder a perguntas cujas respostas não tenho de antemão. Só que fazer perguntas não é tão fácil quanto parece. Fazer perguntas não é banal. Muita gente não sabe fazer perguntas, desenvolver as perguntas, associar conjuntos de perguntas de modo a formar problemáticas. Muitas pessoas têm dificuldades em entender determinadas questões porque não conseguem formular as perguntas adequadas sobre elas.

Quando as professoras participantes do processo narraram que começam desenvolvendo as problemáticas, isso pode parecer, para quem não conhece o processo, uma questão relativamente óbvia, mas não é. Desenvolver as problemáticas significa saber o quê nós queremos saber e perceber isso não se dá de imediato, já que o objeto é construído. *O que* nós queremos saber precisa ser construído da mesma forma que as respostas que queremos ou podemos dar a essas perguntas. Por isso, para determinar quais as problemáticas que vão ser pesquisadas durante um certo período, precisamos de tempo - algumas semanas, às vezes - de discussão e de construção do objeto de pesquisa que vai ser desenvolvido naquele período.

O que conduz a pesquisa então não é o tema, não é o assunto. Enquanto acreditarmos que pesquisamos um tema, não faremos pesquisa. Por quê? Porque nós precisamos primeiro desenvolver as perguntas que queremos responder. Se não temos perguntas não temos como procurar respostas.

3ª Questão: a construção do conhecimento precisa de centros focais

As práticas escolares, em nossa escola tradicional, se caracterizam por serem fragmentárias, por não terem centro. O professor de matemática está fazendo uma coisa, o professor de português outra, as seqüências de matemática se sucedem sem que se veja um elo que ligue essas partes, elas não conduzem para um centro, não há um centro que aglutine o conhecimento transmitido ou apropriado na escola. A pesquisa fornece um centro ao redor do qual se organiza o conhecimento: é o ponto que aglutina o conhecimento, seu ponto focal. Sem um foco desse tipo, o que temos é uma

imensa dispersão do campo, sem que seja possível nem ao aluno e nem ao professor compreender porque aqueles conteúdos aparecem naquela ordem, para que eles servem, como relacioná-los.

Falar em centro ou em foco implica na possibilidade de estabelecer relações. Não há processo de amadurecimento ou crescimento intelectual sem o estabelecimento de relações e é aí que a pesquisa se torna fundamental: uma vez estabelecido um percurso a ser realizado, suas necessidades internas dão *sentido e lugar* às novas informações ou conhecimentos adquiridos. Isso significa dizer que a pesquisa produz um centro provisório. Cada pesquisa em realização ou realizada estabelece um centro, centro diferente do de outra pesquisa, porém um centro. Naquele momento em que a pesquisa está acontecendo existe um ponto focal para o qual o conhecimento faz sentido. Quando passamos de uma pesquisa a outra, mudamos o centro, esse centro se desloca para outro lugar.

Ao contrário de uma forma curricular baseada em *grade de disciplinas*, que mapeia *regiões de conhecimento sem centro*, a pesquisa fornece sempre, provisoriamente, centros de organização do conhecimento.

4ª Questão: o princípio educativo da pesquisa é universal e universalizável.

A pesquisa - como meio de adquirir conhecimento e atuar no mundo, processo próprio do ser humano - não tem limitações técnicas: não tem limitações de idade dos participantes ou de grau de conhecimento prévio, mas é um processo universal e portanto universalizável enquanto prática educativa. A criança não precisa nem mesmo saber ler e escrever para fazer a pesquisa, porque a escrita e a leitura são instrumentos para a produção, para a criação e para adquirir conhecimentos, ao lado de outros instrumentos. A escrita e a leitura são apenas os instrumentos mais explorados numa sociedade como a nossa, que é uma sociedade letrada, mas não são os únicos, de onde não haver limitação de idade nem limitação de conhecimento prévio. O sistema de trabalho baseado na pesquisa não pressupõe pré-requisitos, não trabalha com a perspectiva de que há seqüências únicas para se chegar ao conhecimento.

Não precisamos começar por aqui para chegar lá, mas podemos começar por muitos lugares diferentes, conforme o grupo de interesses das pessoas com quem trabalhamos. Pesquisar é possível a todos, em todas as idades, em todos os níveis de conhecimento por que é próprio do ser humanos se fazer perguntas sobre o mundo e buscar respostas para essas perguntas.

5ª Questão: antropologia

Para que a pesquisa funcione como princípio educativo precisamos de uma antropologia própria, quer dizer, de uma visão particular do homem. Qual visão? A visão de que as crianças não estão na escola para perturbar, não estão na escola para incomodar, não estão na aula para fazer bagunça: elas estão ali em busca de alguma coisa, em busca de conhecimento, do prazer e da potência que o conhecimento proporciona, em busca das chaves de compreensão do mundo que o conhecimento proporciona, em busca de poder agir, em busca de reconhecimento pessoal, emotivo, afetivo, elas estão ali em busca de sua própria humanização, mesmo que não saibam explicitá-lo. Se a escola atende a essas demandas ou não é outra questão.

Quando digo isso é no sentido de dizer que a experiência, a participação continuada nos processos de pesquisa altera muito profundamente as relações entre professores e alunos e a visão que cada um deles tem do outro.

Em primeiro lugar, tira a absoluta centralidade da figura do professor. O processo é descentralizado: não é o professor (o único) que transmite conhecimento mas a responsabilidade pela produção do conhecimento é de todos. Se aluno recebe responsabilidades, o que é absolutamente necessário para o funcionamento da pesquisa, ele também recebe a possibilidade de tomar decisões. O que se constrói no processo de pesquisa é um coletivo de trabalho, professor e alunos são um coletivo construindo uma pesquisa. Além disso, eles não estão sozinhos, mas vão

procurar seus parceiros, vão procurar pessoas, instituições, apoios que podem enriquecer, que podem desdobrar, que podem aprofundar as questões que eles têm levantado.

Ao longo de um certo tempo de trabalho dessa forma, o professor terá uma série de contatos com a sociedade, com os pais, com especialistas, com técnicos que vêm para a escola em determinados momentos ou que recebem essas crianças em determinados lugares e que servem de ponte entre o conhecimento especializado, que eles dominam, e o conhecimento que tem um centro específico na pesquisa que está sendo feita naquela escola, com aquela turma.

Essa nova antropologia implica no seguinte: na compreensão de que o aluno é um parceiro do professor, o aluno não está ali para sofrer medidas disciplinares e o professor não tem como principal foco a questão de conter os alunos em sala de aula para lhes *passar* um conhecimento. A visão de homem que decorre da construção dessa parceria entre professor e aluno se assenta na positividade do trabalho coletivo que respeita os interesses de todos os participantes.

6ª Questão: qual o conteúdo da pesquisa? ou “e o conteúdo, como é que fica?”

Temos, na nossa escola tradicional, *listas de conteúdos* a serem ensinadas em determinados lapsos de tempo.

Na pesquisa não. A pesquisa não se fixa em conteúdos pré-determinados, porque se a base para o trabalho é o interesse dos alunos e esse interesse deve ser perseguido para que o processo realmente mobilize esses alunos, liberando assim as forças necessárias para o processo de aprendizado, então o objeto da pesquisa vai variar de grupo para grupo, de ano para ano, de situação para situação. As pesquisas não se repetem, ao contrário dos conteúdos da escola tradicional, porque são fruto de uma junção específica de interesses, uma conjuntura particular dos agentes envolvidos.

O trabalho com a pesquisa elimina a idéia de que todo ano, numa determinada série, teremos a mesma *matéria*. Ao contrário: na pesquisa não há possibilidade de se repetir, já que estão envolvidas pessoas diferentes, com interesses diferentes e que, por serem responsáveis pela construção do seu conhecimento, tomam decisões diferentes sobre como proceder em cada um dos momentos da construção desse conhecimento. A pesquisa realizada por um grupo não pode ser repetida por outro grupo sem, irremediavelmente, deixar de ser pesquisa. Cada processo, nesse sentido, é único.

Então poderia surgir a pergunta: *mas e os conteúdos, como ficam?*

Não são os conteúdos, não é a transmissão de determinados conteúdos a função da escola, mas a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. Importa saber onde buscar a informação, saber lidar com informação, saber sintetizar, saber argumentar, saber usar os instrumentos - por exemplo, a escrita - para acumular conhecimento. Saber expor, saber defender seus pontos de vista. Essa lista aglutina alguns pontos que poderíamos chamar de *conteúdos procedurais*: os *procedimentos* que precisam ser dominados para o estabelecimento de uma relação produtiva e positiva para com o conhecimento.

A chave do poder de nossa sociedade decorre do domínio desses procedimentos. Para uns o conhecimento é uma lista fixa, um conjunto de *matérias* que devem ser sabidos; para outros é um conjunto de técnicas, de procedimentos que são aplicadas para avançar sobre novas áreas. No primeiro ponto de vista, não existe a pesquisa, há conteúdos tradicionais, que levariam as pessoas “para a frente”. No segundo ponto de vista, diríamos que o aprendizado é operacional, ele é aprendido na operação, na ação, e sua função é permitir a operação sobre o mundo. Esse segundo tipo de conhecimento não entra num ouvido e sai no outro. Os alunos que lidaram com isso, que viram o funcionamento, que atuaram sobre o mundo usando esse conhecimento não o esquecerão da mesma forma que uma pessoa que recebeu do professor uma série de nomes para guardar.

Mas mais importante do que isso, é que esse segundo tipo de conhecimento, aportado pela pesquisa, que leva à compreensão de como se gera e se usa o conhecimento é a chave para o domínio sobre os processos sociais e naturais. Fazer crer que conhecer é ter acesso a uma lista fixa

de “conteúdos” é na verdade excluir as pessoas expostas a esse tipo de ensino de qualquer possibilidade de dominarem os processos que vivem, que são dinâmicos e que não se submetem sempre aos mesmos parâmetros.

7ª Questão: pesquisa e disciplinaridade

A pesquisa não é disciplinar, mas transcende as fronteiras do que seriam as chamadas “disciplinas” - matemática, português, biologia, geografia. Essas áreas são formas cristalizadas da nossa tradição escolar (e da nossa tradição ocidental), mas não aprendemos ou atuamos com nosso conhecimento separando rigidamente os limites simples que as disciplinas procuram nos impor. Quando localizamos um conjunto de problemáticas e perseguimos honestamente a solução das questões envolvidas, o conhecimento gerado ou aprendido vai aparecendo em ordens diversas, em percursos e combinações próprias, sem as amarras das fronteiras das disciplinas tradicionais. Portanto, a pesquisa não se fixa nos limites de disciplina e, assim, não é uma pesquisa em matemática, em português, ou em geografia, já que não é assim que lidamos com o mundo.

As disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento que tem uma função didática em muitos casos, mas que não deve ser a chave organizadora dos percursos de construção do conhecimento na pesquisa, sob o risco de justamente desrespeitar os interesses dos participantes – que não se expressam nessa forma de organização dos conhecimentos - e de fragmentar os percursos em vários “pedaços” que não se comunicam entre si. Eu por exemplo, sou contratado na faculdade de Letras, porque a minha *área* é a Lingüística. Nossa sociedade se organiza institucionalmente dessa forma, mas a forma como nós adquirimos conhecimento não se organiza necessariamente ou prioritariamente assim: por isso estou aqui para falar-lhes sobre o que aprendi sobre a pesquisa no ensino fundamental, por exemplo.

8ª Questão: planejamento e avaliação

Planejamento é essencial para o funcionamento desse modelo de trabalho. Só que o planejamento na pesquisa deixa de se a preparação das aulas antes de começar o ano - o professor planeja que conteúdos ele vai dar e como serão distribuídos, que atividades terá para cada conteúdo, etc – e passa a se concentrar, na verdade, na mecânica do funcionamento da pesquisa: vamos começar de tal maneira, vamos desenvolver as problemáticas coletivamente, a partir daí desenvolveremos o nosso objeto de trabalho. O planejamento se dá então, durante todo o processo, reagindo à constante avaliação sobre o caminho percorrido, propondo momentos de deliberação, alterando os rumos quando a estratégia traçada não estiver dando resultado. As dificuldades que surgirem no decorrer do processo serão analisadas, atacadas coletivamente e transformadas em oportunidades de novos aprendizados; as oportunidades serão valorizadas e seus desdobramentos cuidadosamente aproveitados para o encaminhamento de novos momentos produtivos. Uma vez terminado um ciclo de pesquisa, o professor pode, *a posteriori*, determinar o que foi alcançado pelo projeto de pesquisa, o que se levantou, que conhecimentos foram criados, como esses conhecimentos foram tratados. É nesse momento que se faz o registro dos resultados obtidos pela pesquisa.

Dentro desse quadro, ainda, uma questão importante é a questão da avaliação. Os trabalhos são feitos em grupos pequenos e esses grupos tem uma função muito importante no processo de pesquisa. O saber trabalhar em grupo, o saber dividir as tarefas, o saber negociar os objetos de pesquisa e sua realização é fundamental nesse processo. Se os professores e alunos fazem parte de um coletivo de pesquisa, então a avaliação é feita sobre esse coletivo, sobre os resultados adquiridos pelo coletivo e por cada uma de suas partes que são os pequenos grupos, chegando-se aos indivíduos que formam esses grupos. Avalia-se pelo percurso realizado pelas partes - pelo percurso e pelo resultado, pelo produto e pelo processo. Quando olhamos só o produto ele pode parecer muito bom ou pode parecer deficiente, quando olhamos o processo e o produto ao mesmo tempo,

temos uma visão mais esclarecedora sobre o que aconteceu, sobre o avanço conseguido. Então, muda necessariamente o foco da avaliação, a avaliação é um conjunto de análises do projeto e do produto que a pesquisa gerou, mas também da participação do indivíduo em todas as instâncias que a pesquisa criou ou oportunizou, e inclui ainda as instâncias coletivas que foram importante para o trabalho.

O objetivo da avaliação, qual é? O objetivo é aprimorar o trabalho, é desenvolver as formas de trabalho, aumentar a responsabilidade das pessoas frente ao trabalho, aumentar a inclusão das pessoas no trabalho. Portanto, a função da avaliação é corrigir, aprimorar o trabalho que está sendo proposto, de modo que as pessoas se envolvam cada vez mais, que haja cada vez mais oportunidades de aprendizado.

Considerações finais

Gostaria de dizer, para concluir, que esse processo de que nós participamos na capacitação dos professores da Aceleração, nesse um ano e meio de trabalho, tornou claro o alcance da proposta de pesquisa como princípio educativo. Para além de ser uma forma de trabalho qualificadora dos alunos, foi e é também uma forma qualificadora dos professores. Envolver-se em pesquisa, em orientação ou organização de pesquisa, implica em seguir sua lógica interna, cuja principal característica é a de qualificação de todos que participam, que pensam e que agem segundo esses pensamentos. A qualificação dos professores obtida é basicamente na forma como se relacionam com o conhecimento - do tipo epistemológico, portanto - com amplos desdobramentos sobre sua relação com os alunos, a escola, os livros e materiais didáticos, etc. É um poderoso instrumento para eliminação dos preconceitos de toda ordem que alimentam as práticas escolares tradicionais.

Algumas pessoas dizem assim: “pesquisa nunca acaba, quando a gente pensa que está acabando, aí vem alguém que faz tantas perguntas que a gente vê que não sabe”. Exato. É assim que funciona o conhecimento humano. “Ao final da pesquisa temos muitas perguntas, temos mais perguntas que respostas”. Portanto, temos aí mesmo, evidentemente, o caminho a ser seguido na continuidade do nosso esforço próprio de geração de conhecimento.

A principal contribuição, no caso dos professores, é alternar radicalmente a relação que o professor tem com o conhecimento. O conhecimento é provisório, é um constructo, o conhecimento é construído por um coletivo de trabalho. É esse coletivo que dá sentido ao conhecimento. São das ações desse coletivo que é derivado o conhecimento, e o conhecimento não tem fim, não se esgota, mas engendra novos processos e determina novas questões a serem respondidas. É essa dinâmica interna que conduz para frente o processo, tanto para os alunos como para os professores.

Então, eu diria, fazer pesquisa junto com os alunos - cumprindo sua tarefa de organizador - é uma grande forma de formar professores. E formar professores para pesquisa é algo que não pode ocorrer fora da prática da pesquisa. Não faz sentido nenhum, portanto, uma afirmação que às vezes tenho escutado, que é a seguinte: "Nós ainda não sabemos como fazer pesquisa, então nós precisamos primeiro aprender o que é pesquisa para só depois começarmos com essa prática nas nossas escolas".

Essa afirmação não faz sentido, pela própria definição do que é pesquisa. Porque para entender o que é pesquisa eu preciso fazer pesquisa e, portanto, só fazendo pesquisa é que eu vou descobrir o que é pesquisa e me qualificar para a organização da pesquisa.

Como proposta e modelo de trabalho, então, vemos que o procedimento de pesquisa pode reorganizar as práticas escolares em diferentes aspectos, eliminando problemas de várias ordens e que têm sido focalizados como se fossem separados uns dos outros. Não são. Disciplina deficiente, pouco interesse, falta de aprendizado, reprovação e tantos outros problemas são todas faces diferentes de um *tipo de relação com o conhecimento* e com as práticas burocratizadas que dele decorrem. Para além disso, finalmente, a generalização da pesquisa, implica numa forte democratização do conhecimento e da escola, porque atinge aquilo que ambas as instituições (o conhecimento também é uma instituição) têm de mais básico e fundamental: o como as pessoas se

constróem e constróem a sociedade em que vivem na medida em que *pensam* e *atuam* sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

^[1] Conferência proferida na mostra dos trabalhos do Projeto de Aceleração da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em 6 de dezembro de 2000.

^[2] Linguísta, professor do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisador do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL). E-mail: gilvanoliveira@bol.com.br

Fonte: IPOL

PROFESSOR MILITANTE

Gallo, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 71-74.

O filósofo e cientista político italiano Antônio Negri, que trabalhou e escreveu tanto com Deleuze quanto com Guattari, quando de seu exílio na França, tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal idéia para o campo da Educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque tem participação ativa em tudo isso. A figura do profeta seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, esta ultrapassada por completo. Hoje, restamos apenas essa construção ontológica e constituinte “direta”, que cada um de nós deve vivenciar até o limite [...].

“Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta – ou seja, a do intelectual – esta ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas com aqueles sindicalistas norteamericanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como São Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma “biopolítico”, que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos e organizacionais, sociais, políticos e afetivos...” (Negri, Antonio. Exílio. São Paulo: Iluminuras, 2001, p. 23-24.)

Usando essa idéia de Negri, propondo que pensamos o que seria o professor profeta e o que seria o professor militante. No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando, a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um novo mundo. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. Talvez o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual. Mas o militante tem sempre uma ação

coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. Se o professor-profeta é aquele que age individualmente para mobilizar multidões, o professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos.

Essa luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação é uma luta que deve dar-se em diversos ângulos e em diversos níveis. Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical.

O MELHOR RESULTADO É O COLETIVO

Pedro Mandelli

Revista Você S.A. - junho 2002

Em minha última avaliação de desempenho, fui considerada a melhor funcionária do departamento, altamente focada em resultados, interessada e responsável. No entanto, em matéria de relacionamento estou de bando a desejar. A equipe me vê como rival, me acha arrogante e desaglutadora. Acredito que minha personalidade esteja atrapalhando o processo: sou quieta, tímida e não gosto de agitação. Minha pergunta: quanto é realmente importante o relacionamento com os demais se eu, sozinha, sou uma autêntica produtora de resultados?

Realmente, em épocas de trabalho em equipe, sinergia e processo de tomada de decisões colegiadas, o perfil pouco colaborativo preocupa. Todas as melhores teorias em gestão de pessoas nos levam a concluir que a performance superior de um time só é obtida a partir de três bases de sustentação praticadas continuamente, ou seja:

- **Humor:** a manutenção de um clima alegre, aberto, participativo, onde cada pessoa da equipe possa colocar positivamente suas emoções, torna o ambiente feliz e agradável, e assim a rotina e os desafios tendem a pesar menos;
- **Amor:** gostar do que faz, do lugar onde faz e, principalmente, com quem faz o trabalho é uma grande fonte de sinergia, pois leva as pessoas a encarar as conquistas do grupo e as dificuldades de um jeito positivo e possíveis de solução;
- **Significado:** quando a equipe percebe que o trabalho realizado torna a imagem do grupo forte e portanto, os resultados do grupo são mais poderosos do que o desempenho individual, passa a existir uma cumplicidade maior.

Como você pode notar toda a base das melhores práticas em gestão de pessoas, atualmente nos leva a duas linhas de raciocínio: a primeira diz respeito à necessidade do sensível aumento do nível de sociabilidade dentro das equipes de trabalho, ou seja, quanto mais as pessoas se conhecem genuinamente, menos hostil se torna o ambiente de trabalho, pois as pessoas tendem a exercer com maior liberdade sua performance individual em prol do coletivo. A segunda é a constatação de que a ajuda mútua numa equipe de trabalho é algo que une, inspira e capacita. Unir essas duas condições deve ser o centro de atenção de qualquer gestor, esteja ele no alto ou no médio escalão, em qualquer organização.

Sendo esse o centro de atenção de qualquer gestor, cabe a você, após ter recebido o feedback descrito acima, promover o alinhamento em sua postura para desenvolver um nível de desempenho que a leve a ser reconhecida pelo grupo como uma alta produtora de resultados individuais e como a

melhor produtora de incentivos ao resultado coletivo. Nunca esqueça que seu crescimento é diretamente proporcional ao volume de pessoas que você ajuda a crescer. Foco nelas, portanto. Não em você. Boa sorte!

DOS MAPAS CONCEITUAIS AOS CURRÍCULOS RIZOMÁTICOS

José Manoel Cruz Pereira Nunes

Antes dos mapas

As primeiras etapas em um ciclo de pesquisa na proposta pedagógica da EJA de Florianópolis, seja ele realizado individualmente ou em equipe de alunos, têm sido:

- a elaboração das perguntas / problemáticas;
- a socialização das mesmas;
- o agrupamento ou reagrupamento dos alunos;
- a construção de justificativas individualmente e posteriormente pela equipe;
- o levantamento de hipóteses (opiniões sobre possíveis respostas) e os saberes prévios dos alunos com respeito ao objeto de estudo;
- a socialização das justificativas, hipóteses e saberes prévios.

O tempo dispensado para realização destas etapas, dependendo do ritmo, pode chegar a três semanas. A noção inicial de pesquisa por parte dos alunos é a de que, imediatamente após definir a problemática, deve-se partir para a coleta de dados e produzir os textos finais do trabalho. As etapas acima, e as por vir, não estão na idéia deles e o processo de pesquisa como se pretende na EJA é muito diferente deste senso comum inicial.

Ao se perceber da complexidade do que se pretende, o conflito se torna praticamente inevitável. Administrar esta situação e manter o movimento dos alunos em direção ao objetivo de responder suas necessidades de pesquisa é uma das tarefas primordiais da atuação dos professores.

Para ajudar nesta compreensão do processo e na construção de uma autonomia compartilhada dos alunos mediada permanentemente pelos professores e toda a turma é sugerida uma etapa de construção coletiva do planejamento genérico de uma pesquisa. Para tanto, é solicitado a cada equipe que escreva quais os passos a seguir após elaboração da pergunta até o produto final. As sugestões são reunidas em pardo, transparência ou quadro-negro sistematizando os caminhos propostos. Isto significa que, ao invés dos professores ou coordenação trazerem estas etapas prontas, elas são elaboradas com a turma e posteriormente distribuído para todos os alunos passando a fazer parte das pastas de projeto.

Com certeza, após todas as fases descritas até agora, chegou-se às três semanas de trabalho. Espera-se como fruto deste esforço inicial que exista coerência entre a problemática, as justificativas e as hipóteses iniciais dos alunos. Desvios desta coerência devem ter sido resolvidas ou com uma mudança na redação da problemática ou com a reelaboração das justificativas e ou das hipóteses, ou de tudo. É muito importante que o interesse e a necessidade do aluno estejam contemplados mesmo quando se trabalhe a partir de um eixo. Não existe uma contradição nesta afirmação e sim um paradoxo. Este paradoxo significa que mesmo tendo um foco principal, pela postura epistemológica da EJA – DEC/SME/Florianópolis/2008, é impossível a pesquisa estar desconectada de outros eixos. Ou seja, os outros eixos também estão contemplados concomitantemente pela presença das diversas dimensões de análise da problemática.

Revelar estas múltiplas dimensões é função do coletivo de professores, coordenadores e alunos. O instrumento que se cria com esta função é o que se vem denominando de Mapa Conceitual de uma pesquisa.

É fundamental priverligiar o tempo dos encontros pedagógicos nestas semanas intermediárias, quando as problemáticas iniciais e justificativas vão sendo elaboradas, para realizar preliminarmente este exercício de construção do mapa entre os professores antes de com os alunos.

Isto não significa que o mapa estará pronto a prior e sim que servirá de base para o momento que deverá acontecer em sala com as equipes e com o professor orientador estando ele acompanhado ou não de outros professores.

Cabe esclarecer que o mapa conceitual construído não é currículo e sim uma primeira aproximação de possibilidades do que se pretende estudar. Ele deve demonstrar claramente que são atendidas a problemática, as hipóteses, os saberes prévios, as necessidades e objetivos apresentados na justificativa, as variáveis e dimensões pertinentes à pesquisa. Deve-se evitar a idéia de encaixar conteúdos e disciplinas no mapa. Os conteúdos devem emergir pela estrita necessidade de se chegar à compreensão e possíveis respostas para a problemática.

Um mapa passa a ser currículo quando seus conteúdos são trabalhados, percebidos e registrados por professores e alunos; quando nele são incluídos novos conteúdos percebidos e trabalhados no processo. O mapa ganha então movimento e se transforma pela ação de professores e alunos. São conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que vão sendo acrescidos ao mapa inicial e conectados entre si. Por exemplo, fez digitação então inclui digitar e conecta com o que foi digitado. Fez pesquisa na Internet então, inclui utilização da internet. Oralizou para o grande grupo, então inclui socialização e conecta com os conteúdos socializados. E assim por diante, fez desenho, elaborou gráfico, leu tabela, tabulou dados, fez planejamento... Ao final de um ciclo de pesquisa, do mapa emergiu o currículo, um grande rizoma de conexões, conteúdos e ações.

As dimensões e variáveis de uma problemática

Na discussão sobre a construção dos mapas conceituais, os coordenadores devem estimular, buscar instaurar o debate e estudo de diversas dimensões e variáveis que, de certa forma, quase todas as pesquisas possibilitam a partir da análise da redação da problemática, das justificativas, das hipóteses e saberes prévios assim como aquelas provenientes da prática no processo educativo.

O quadro abaixo não pretende esgotar as alternativas. São apenas algumas sugestões que poderiam estar agrupadas de outras formas.

Filosófica	debate, construção de conceitos
Histórica	origem do problema, evolução, contextualização
Espacial	o onde, o espaço
Sócio-cultural	identidades, diversidade, classe, gênero, minorias
Quantitativa	números do problema, amostragem, tabulação, gráficos, modelagem
Legal	legislação pertinente, jurisprudências
Política	políticas e ações governamentais, não governamentais, populares
Científica-tecnológica	definição de termos, fenômenos, saberes científicos
Econômica	custos, benefícios, influências
Artística	Expressões diversas, musicais, dramáticas, plásticas, sensibilizações
Linguística	Etimologia, gêneros discursivos, revisão gramatical e ortográfica
Metodológica	planejamento, coleta de dados, informática, socializações, relatórios

Os professores de língua estrangeira devem transitar pelas dimensões produzindo comunicação verbal e escrita, colaborando com possíveis translações e traduções de textos, músicas, filmes visto que as problemáticas não são apenas pertinentes ao povo brasileiro e à língua portuguesa.

Praticando a construção de um mapa

Praticar a construção de um mapa conceitual é um exercício a ser realizado pelas pessoas no coletivo ao se chegar neste ponto do texto a partir de alguma pergunta / problemática desejada até as conclusões pretendidas.

A pergunta / problemática deve estar redigida de forma clara, objetiva e coerentemente com a justificativa, hipóteses e saberes prévios permitindo a compreensão e delimitação do objeto de estudo, pois em caso contrário não se saberá ao certo aonde se pretende chegar.

APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DE PESQUISA: um esboço preliminar

José Manoel Cruz Pereira Nunes

Um professor me perguntou: **Como podemos avaliar se os alunos aprendem trabalhando através de projetos de pesquisa?** Pergunta simples e objetiva. O que responder?

Fiz rapidamente uma passagem mental pelas várias instâncias que o nosso Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis havia criado em seu sistema avaliativo procurando uma resposta também simples e objetiva para a indagação. Curiosamente percebi que o fato de nosso aluno estar ou não aprendendo é observado indiretamente através de vários instrumentos criados mas isto não me satisfazia como resposta ao professor. Tive portanto que buscar de outra forma a resposta.

No entanto, para não deixar passar uma questão que pode estar acontecendo na mente do leitor, vou apenas citar algumas das instâncias criadas de avaliação referenciadas acima. São elas:

- Diário dos alunos com os seus depoimentos, sugestões e avaliações. Proporciona possibilidade de diálogo permanente com os professores.
- Pastas de projetos com o caderno de assessoramento; materiais produzidos e estudados.
- Produções, textuais ou não, dos alunos e professores.
- Os controles de frequência e de horas efetivamente trabalhadas.
- Caderno de registro dos professores.
- As socializações parciais dos projetos de pesquisa.
- Os encontros pedagógicos semanais e seu caderno de atas.
- Questionários, a cada ciclo de pesquisa, buscando uma síntese sobre: os objetivos e opiniões dos alunos, dos professores e da coordenação; as atividades com os projetos e os indícios de qualidade.
- Os esboços finais dos projetos.
- Os produtos finais.
- As apresentações finais dos projetos.
 - as entrevistas e registros de ex-alunos na forma de vídeos e / ou questionários.

Como pode-se notar procura-se permanentemente e a partir da observação de um todo avaliar a aprendizagem dos alunos.

Voltemos agora à pergunta simples e objetiva. O que responder?

A estratégia para a minha resposta será a seguinte: responderei a seguir, fundamentarei depois.

Se, no processo de realização dos projetos de pesquisa, estivermos garantindo em todas as etapas (da problematização ao relatório final) que cada um dos alunos esteja lendo, ouvindo, debatendo, escrevendo e fazendo teremos uma possível probabilidade favorável de 90% de que os objetos das atividades (competências e conteúdos) possam estar sendo aprendidos por eles.

Para não ser subjetivo e fundamentar a minha argumentação recorri aos quadros abaixo. Eles são resultado de pesquisa do W. K. Kellog Foundation: Innovation Abstracts sobre aprendizagem e retenção de memória. Cabe, com certeza, uma crítica aos resultados apresentados. Porém isto eu postergo para um artigo mais detalhado e para aqueles que o desejarem mais imediatamente.

Em síntese os dados abaixo indicam a porcentagem média do que se aprende em função da atividade realizada.

10%	.....	Do que se lê
20%	.....	Do que é ouvido
30%	.....	Do que é visto
50%	.....	Do que é visto e ouvido
70%	.....	Do que se diz
90%	.....	Do que se diz e se faz

Tendo em vista estes resultados é que se sugere que sempre, ou praticamente na maioria dos dias, aconteçam momentos de leitura, debate, escrita e produção por **cada um** dos participantes. É importante frisar que o ideal é que **todos** exercitem **todos** os momentos. É papel do Educador provocar que isto aconteça.

Portanto, no nosso trabalho, como fomentador de aprendizagem através de projetos de pesquisa, a ênfase principal deverá ser portanto no “que se diz e se faz”. Ou seja, a leitura é um dos ingredientes mas a probabilidade de aprendizagem com o que se lê amplia-se com o ouvir e o falar sobre o que se leu, com o debate e principalmente com o que se produz a partir do que se leu, ouviu, falou e debateu. Repare que os resultados servem para trabalhar também com outras estratégias de ensino e aprendizagem que não os projetos.

A forma como as atividades são realizadas deverão variar. Esta variação é um dos importantes elementos motivadores. Exemplos: leituras em dupla, silenciosa, pelo professor; debates nos grupos e entre grupos (socializações) sobre o que está sendo feito; escrever e ler resumos, fichamentos, idéias, relatórios parciais... Pensar e criar diferentes estratégias de ação que se adequem à sua realidade (dinâmica, mutante...) é um permanente desafio para os Educadores.

Um outro aspecto para colaborar com a compreensão sobre a motivação envolvida nas nossas atividades educativas é a duração da atenção. Dados indicam diferentes tempos de atenção em função das ações vivenciadas.

Escutando	.....	12 min.
Lendo	.....	18 min.
Vendo	.....	21 min.
Fazendo	.....	42 min.
Tempo ótimo para mudança	.....	17 min.

Se nota que mesmo uma atividade interessante e significativa de fazer tem um tempo aproximado de exaustão. Os números acima poder-se-ão alterar conforme o interesse e a necessidade da atividade e também da atividade do organizador. Mas de uma maneira geral a seqüência de motivação das diferentes atividades permanece inalterada. Mais uma vez, o papel dos organizadores das atividades se faz importante no aumento da motivação geral.

Concluindo, com este pequeno artigo, espero ter contribuído para sugerir alguns aspectos sobre o processo de aprendizagem nos projetos de pesquisa. Que a compreensão e a discussão dos dados citados assim como a tentativa de criação de estratégias adequadas aos mesmos ajude a melhorar ainda mais o processo de aprendizagem a que se propõe.

ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O diário individual, o portfólio do aluno, os projetos de pesquisa em equipe e os trabalhos não-presenciais são pilares fundamentais na avaliação do trabalho em 2008 na Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis.

Este artigo não tem o objetivo de explicar o porquê de considerar estes instrumentos como importantes e sim de procurar detalhar formas de poder avaliar como estes instrumentos e seus elementos estão sendo eficazes ou não, tendo em vista de que para a grande maioria dos profissionais e alunos estas espécies de trabalhos são novidades em termos de suas práticas educativas.

Tem-se a certeza que, se os trabalhos citados apresentarem qualidade significativamente boa, o trabalho dos Núcleos através de seus professores, coordenadores, alunos e demais funcionários estará acontecendo com sucesso. Por este motivo capacitações e solicitações por parte do DEC são necessárias para que se experimente com maior probabilidade de êxito a iniciativa de instituir, viabilizar, organizar e analisar estes instrumentos.

1. O Diário Individual

Pode-se analisar este instrumento em diversas dimensões e elementos. De maneira sucinta, apresenta-se três delas: quanto à forma, ao conteúdo e ao processo.

a) Quanto à forma

É uma dimensão que possui elementos que podem ser observados rapidamente, pelo visual e por poucos detalhes. No entanto, se os elementos descritos acontecerem a contento pode-se supor uma probabilidade grande de êxito.

- Frequência das anotações por parte dos alunos (em comparação com os dados da ficha de matrícula)
- Frequência das anotações por parte dos professores
- Anotação de vários professores
- Quantidade de linhas escritas por alunos e professores)

b) Quanto ao conteúdo

É uma dimensão que necessita de mais tempo para avaliação. São elementos qualitativos. Podem ser utilizados também no portfólio e trazer informações importantes sobre o andamento do processo e a motivação, preocupações, opiniões dos alunos.

- Avaliação do dia / processo pelo aluno
- Registro da produção do dia
- Dúvidas de conhecimento
- Conhecimentos percebidos
- Comentários gerais, sugestões
- Diálogo escrito instituído por professor e aluno
- Registro do professor sobre aspectos da redação do aluno, sem ficar sempre nos comentários de auto-estima
- A sinalização no texto quanto às questões linguísticas (ortografia, concordância, coerência, síntese, argumentação, forma)
- A verificação de que as sinalizações quanto às questões linguísticas foram compreendidas e revistas.

c) Quanto ao processo

É uma dimensão que lida com a organização do trabalho. São acordos e combinações realizadas pelo Núcleo que devem ser revistas em função dos resultados

- Quantidade de tempo que o aluno fica com o diário para realizar anotações
- Quando o aluno recebe o diário
- Quando o aluno entrega o diário
- Que e quanto tempo os professores possuem para registrar no diário
- Como se realizam as trocas a partir do que surge no diário
- Diálogo falado entre professores e coordenação sobre os registros, quando e como
- Diálogo falado entre professores e alunos sobre os registros, quando e como

2. Portfolio Individual

As mesmas dimensões anteriores podem ser discutidas para este instrumento. Pode-se ainda sugerir:

- O armazenamento de vários estilos de produção;
- Registrar a cronologia das produções guardadas;
- A presença de trabalhos nas várias áreas do conhecimento;
- Armazenar produções dos diários individuais;
- Pesquisa em equipe a presença de fotos, imagens
-

3.

A forma de avaliação de produção mais conhecida e que já tem instituído diversos indícios de qualidade. A seguir alguns que valem a pena ressaltar:

- Alunos em movimento autônomo na pesquisa;
- Produção de mapas conceituais dando conta de diversas dimensões;
- Planejamento da pesquisa dando conta de responder a problemática;
- Socializações parciais;
- Currículo sendo construído a partir dos mapas existentes e dos novos conhecimentos trabalhados. Registro de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- Utilização da sala informatizada;
- Pastas de projetos de pesquisa organizadas;
- Cadernos ou fichas de assessoramento operantes;

O QUE É PARA VOCÊ UM ÓTIMO TRABALHO?

Entendendo que tudo e todos estão em permanente processo ao longo do tempo, o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, tem probabilidades de se tornar um ótimo trabalho quando:

- Mostra o processo (o movimento dos alunos e professores; as fases do trabalho e seus encaminhamentos);
- Os textos produzidos pelos alunos são próprios;
- Se “vê” a letra e voz dos alunos;
- São utilizadas várias fontes (quantidade e tipo);
- Gera debates;
- Acontecem socializações parciais e finais;
- Houve diversidade de recursos utilizados;
- Apresenta uma pasta de projetos organizada e aproveitada em suas possibilidades;
- Atende às expectativas dos alunos;
- Tanto o aluno como o professor se demonstram afetados;
- Se pode detectar elevação da auto-estima e da capacidade de comunicação de alunos e professores;
- Se observa alunos “andando sozinhos”;
- Apresenta um mapa conceitual atendendo à problemática, observando múltiplas dimensões e incluindo explicitamente “conclusão”;
- Atende ao mapa conceitual no todo ou em parte;
- Se utiliza Internet;
- Alunos e professores produzindo autocrítica;
- Se aprende a produzir individualmente e em equipe;
- Se percebe solidariedade, dedicação e compromisso;
- Se realiza um produto final (textual ou não) apresentando ou não os rigores técnicos;
- Se produz conclusões argumentadas;
- Explicita os conhecimentos trabalhados;
- A comunidade participa do processo de produção e socialização do conhecimento.

POR QUE JUSTIFICAR A PROBLEMÁTICA INDIVIDUALMENTE E EM GRUPO?

- Para que o aluno / grupo reflita e avalie sobre o seu interesse e necessidade na pesquisa e reforce o seu engajamento pessoal.
- Para que o aluno / grupo se esclareça e possa perceber se é a pergunta que lhe interessa ou é uma outra problemática que “vem por trás” da pergunta.
- Para que se conheça mais sobre a realidade que gerou o interesse, buscando explicitar casos reais de pessoas, famílias, comunidades etc.
- Ao se pedir o “**por que**” da pergunta / problemática procura-se fazer o grupo refletir sobre que experiências da passado ou do presente levaram o aluno / grupo a escolhê-la.
- Ao se pedir o “**para que**” procura-se provocar o grupo refletir sobre suas expectativas e sobre as possíveis conseqüências dos resultados da pesquisa para o próprio grupo, familiares, amigos e comunidade local e em geral.
- Porque, tendo a certeza de que o processo desenvolvido pela EJA é difícil, complexo e muito diferente do que os alunos entendem por pesquisa escolar, o momento de justificativa, mesmo trazendo resultados que devem ser considerados provisórios, busca explicitar a necessidade do grupo pela pesquisa, pois quanto maior a necessidade dos alunos / grupo maiores chances de um maior interesse de engajamento e permanência.
- Porque permite perceber os diferentes níveis de interesse de um grupo de 3 a 4 alunos e colabora para uma opção de mudança de grupo ou mesmo de pesquisa já no início do processo.
- Para que ao se socializar estes “por que” e “para que” no grande grupo aumenta a possibilidade de que outros alunos e professores possam contribuir também com seus conhecimentos e experiências passadas e presentes.
- Porque se torna mais um momento de socialização parcial de análise e síntese oral e escrita que potencializa o interesse e o engajamento do grupo e da turma.

Enfim, a organização destes momentos de justificativa, longe de ser um capítulo burocrático realizado no início e/ou no final de uma pesquisa puramente acadêmica ou escolar, pretende, fundamentalmente, propiciar o **fortalecimento** do interesse e incentivar o movimento do grupo e da turma no processo da pesquisa.

POR QUE TRABALHAR COM 'HIPÓTESES' PARA A PERGUNTA DA PESQUISA?

José Manoel Cruz Pereira Nunes

- Porque a partir destas respostas se explicita quais os conhecimentos e pressupostos iniciais dos alunos / professores / coordenadores. (Vygotski e Paulo Freire)
- Porque ajuda ao grupo verificar se já se tem a resposta, e por conseguinte, se mantém ou não o interesse pela continuidade da pesquisa.
- Porque colabora no sentido de se procurar perguntas para as quais não se têm respostas.
- Porque pode contribuir para a reformulação da problemática.
- Porque ajuda a descobrir se a pesquisa não está sendo realizada apenas como obrigação escolar.
- Porque ao se compará-las, ao final do processo, com as conclusões da pesquisa pode-se perceber o quanto os conhecimentos reconstruídos avançaram em relação aos conhecimentos prévios iniciais. (Do senso comum à consciência filosófica de Dermeval Saviani. O desenvolvimento proximal de Vygotski e Paulo Freire)
- Porque ajuda no estabelecimento de conteúdos, não presentes na formulação da problemática, a serem estudados de forma aprofundada no processo da pesquisa. Construção de centros de organização do conhecimento (focos).
- Porque com este levantamento pode se orientar o planejamento do que fazer e da direção de como problematizar os conhecimentos prévios.
- Porque se provoca movimentos intelectuais de dedução e indução.
- Porque possibilita momentos de revisão de conceitos, de conflitos e contradições já no início da pesquisa.
- Porque é um momento de socialização parcial de reflexões próprias de alunos e professores de suas dúvidas, certezas, de seus preconceitos e mitos.

Por estas razões pedagógicas não vejo problema e sim necessidade de, após os momentos de construção das perguntas / problemáticas, buscarmos a explicitação (oral e por escrito) nos grupos de pesquisa e com a toda a turma de possíveis respostas para aquelas.

Não me importa que termo será empregado para tal momento. Poderá ser hipótese⁷, possíveis respostas, opiniões, suposições. Mas me importa sim que este momento pedagógico aconteça e que o aproveitemos para ampliar, aprofundar, qualificar, enfim radicalizar ainda mais o processo de problematização que a pesquisa como princípio educativo viabiliza.

⁷ **Hipótese** (Houaiss Eletrônico 2001) suposição, conjectura, pela qual a imaginação antecipa o conhecimento, com o fim de explicar ou prever a possível realização de um fato e deduzir-lhe as conseqüências; pressuposição, presunção

O ARMÁRIO DE ROUPAS

José Manoel Cruz Pereira Nunes

Armário ■ substantivo masculino

móvel de madeira, metal ou outro material (ou vão aberto na parede), dividido internamente por prateleiras ou gradis, para guardar roupas, louças etc.

fonte histórica: século XIV *almayo*, sXV *almario*, 1556 *armario* (*Dicionário Eletrônico Houaiss*)

Todos os seres vivos nascem na sua forma, mas sem roupa. No caso dos seres humanos, em toda a sua existência, foram se transformando as suas necessidades e os seus modos de se vestir.

Existem pessoas que quase não usam roupas. Outras que em determinados momentos, também não. Mas o uso de vestimentas surge sempre de uma necessidade (ou interesse) humana, seja esta consciente ou não.

Pois bem, imaginemos uma situação em que, pelas diversas necessidades, interesses, usos, vaidades etc, nos deparamos com um momento em que se possui muitas roupas, mas muitas roupas mesmo. O que a humanidade, normalmente, tem feito neste caso? A humanidade tem colocado as roupas em armários organizando-as em prateleiras, cabides e gavetas.

Por outro lado, quando se tem pouca roupa talvez nem exista necessidade do tal armário. Quando se tem um pouco mais de roupas, poderíamos colocá-las todas juntas em uma mesma caixa ou em um canto, sem separá-las, sem organizá-las pois seria fácil de encontrá-las.

Imaginando que este armário é utilizado por várias pessoas de várias idades, neste caso a necessidade de organização se faz muito mais presente. Onde estão as camisas de malha de manga curta? Estão na prateleira de camisas de mangas curtas. Onde estão os agasalhos de lã? Estão na prateleira de agasalhos de lã. Onde estão os casacos e as calças? Estão nos cabides. Onde estão as roupas de baixo? Na terceira gaveta do lado direito. E assim por diante.

Portanto, sempre que uma grande parte da humanidade tem necessidade de se vestir, dirige-se ao armário e escolhe, conforme a situação, a vontade e por vezes depois de várias tentativas, quais as roupas que irá usar. Pode-se pegar de apenas uma gaveta, de várias, de gavetas e cabides, de gavetas, cabides e prateleiras e também para uma necessidade totalmente nova criar uma nova vestimenta, ou mesmo se utilizar de outros recursos que estão fora do armário.

Vamos parar por um tempo de pensar em roupas e armários e vamos começar a pensar em conhecimento humano.

Nos últimos 500 anos, a velocidade de produção de conhecimento vem aumentando com uma aceleração também crescente. Nos dias de hoje, a quantidade de conhecimento produzido se multiplica de forma impressionante.

Em um passado, não tão distante, o conhecido pela humanidade poderia ser organizado em algumas caixas. Com o tempo, um enorme armário, com várias prateleiras, gavetas e cabides foi sendo criado. Um armário, talvez não, vários armários. Porém, não importa a quantidade de armários, mas sim o que fizeram de suas gavetas e do conhecimento.

Cada gaveta passou a ser denominada (como se isto fosse possível) a gaveta de uma parte do conhecimento. Surgiram as gavetas de Biologia, de Ciências, de História, da Matemática, da Filosofia. Talvez prateleiras de Geografia, de Música, de Artes. Quem sabe seções de cabides de Física, de Economia, de Genética. E assim, a cada dia, mais e mais gavetas, prateleiras e cabides vêm sendo criados, transformados, movidos para dar conta do que a humanidade histórica e socialmente produz de conhecimento.

E apareceram os especialistas em cuidar dos conteúdos nas gavetas. Especialistas em ensinar os conteúdos das gavetas. Apareceram especialistas preocupados com o seu poder sobre as tais gavetas, prateleiras e cabides.

Perdemos o sentido de que o armário só existe por que temos muitas roupas. Perdemos o sentido que as roupas são para nos vestir conforme a necessidade, o interesse, o clima etc. Fizemos

de cada seção do armário uma finalidade em si própria; por vezes uma profissão; por vezes um instrumento para manutenção de seu próprio status, de seu próprio poder, do poder de uma minoria.

A disfunção do Armário está em tal dimensão que a grande maioria das escolas do nível fundamental, médio e superior procura ensinar os conteúdos de algumas gavetas aos alunos. Os professores, as escolas e sistemas de ensino se esmeram em escolher os melhores manuais didáticos de gavetas para aplicar nas suas aulas.

Será que hoje não estamos formando doutores em gavetas, pós-doutores em cabides, mestres e “pê-aga-dês” em prateleiras? Alunos reprovados e classificados em função do pretense ensino e aprendizado de conteúdos de gavetas. Jovens escolhendo e seguindo em profissões pelo sucesso ou fracasso em relação aos conteúdos de prateleiras. Embora a situação seja muito mais complexa, quando buscamos o ensino nas escolas e nas universidades parece que vivemos uma ditadura do ensino de gavetas, prateleiras e cabides, ou não? **Por que tem que continuar assim?**

Será que ainda conseguimos perceber a função do Armário de Roupas? Será que percebemos que ele armazena uma enorme possibilidade de vestimentas para a humanidade? Será que devemos aprender a procurar nele as respostas para nossas necessidades, interesses e problemas? Será que devemos aprender que nem tudo está no armário? Que muito conhecimento não incorporado existe fora dele e que ainda muito mais está por ser descoberto ou inventado. Ou seja, milhões e milhões de conhecimentos ainda serão histórica e socialmente produzidos. E com certeza precisamos perceber que por vezes necessitamos de umas seções do armário e por vezes de outras e que não serei eu nem ninguém, nem sistema de ensino, ou governo, aquele que ditará quais gavetas, prateleiras ou cabides serão necessárias ou não.

Talvez, e mais que tudo, necessitamos perceber, assumir e lutar para que o armário seja considerado patrimônio da humanidade por mais particular e dispendioso que tenha sido a sua construção. Ele não se construiria sem as condições objetivas e subjetivas que se criaram. Como “pagar” este esforço é uma outra questão e não é objetivo deste artigo.

A necessidade de se vestir com o Armário de Roupas é similar à necessidade de procurar soluções para interesses, necessidades e problemas do planeta, do universo, das comunidades, das pessoas neste Armário de Conhecimento da humanidade.

As universidades, formadoras de professores de gavetas, prateleiras e cabides e as escolas de ensino de gavetas precisam refletir a finalidade do Armário. Para que serve o Armário? Enfim, todos precisamos repensar: **Para que serve o Armário de Roupas?**

AVALIAR NA CIBERCULTURA

Andrea Cecilia Ramal

Revista Pátio, Ed. Artmed, fevereiro 2000.

"Estamos em 2069, num ambiente de estudo e pesquisa, antigamente chamado de "sala de aula". Os aprendizes têm entre doze e dezesseis anos e conversam com o dinamizador da inteligência coletiva do grupo, uma figura que em outras décadas já foi conhecida como "professor". Eles estão levantando e confrontando dados sobre os Centros de Cultura e Saberes Humanos (ou, como diziam antes, as "escolas") ao longo dos tempos. Admirados, não conseguem conceber como funcionava, no século passado, um ensino que reunia os jovens não em função dos seus interesses ou temas de pesquisa, mas simplesmente por idades. O orientador de estudos lhes fala da avaliação: ela classificava os alunos por números ou notas segundo seu desempenho, e em função disso eles eram ou não "aprovados" para o nível seguinte. Os aprendizes ficam cada vez mais surpresos. Como determinar "níveis de ensino"? Como catalogar "fases de conhecimento"? O que seriam "etapas" escolares? Em que nó da rede curricular eles se baseavam para fundamentar isso? A surpresa maior se dá quando descobrem que essas avaliações ou "provas" eram aplicadas a todos os estudantes do grupo. A MESMA PROVA? - espantam-se todos. Não conseguem conceber uma situação em que todos tivessem que saber exatamente os mesmos conteúdos, definidos por outra pessoa, no mesmo dia e hora marcados. "Eles não ficavam angustiados?" - comenta um aprendiz com outro. Os jovens tentam se imaginar naquela época: recebendo um conjunto de questões a resolver, de memória e sem consulta, isolados das equipes de trabalho, sem partilha nem construção coletiva. Os problemas em geral não eram da vida prática, e sim coisas que eles só iriam utilizar em determinadas profissões, anos mais tarde. Imaginando a cena, os aprendizes começam a sentir uma espécie de angústia, tensão, até mesmo medo do fracasso, pânico de ficar na mesma "série", de ser excluído da escola... "Assim, eu não ia querer estudar", diz um deles, expressando o que todos já experimentam. Mas em seguida, envolvido pelos outros temas da pesquisa, o grupo inicia uma nova discussão ainda mais interessante, e todos afastam definitivamente da cabeça aquele estranho pensamento."

A cena que proponho transcorre em 2069. Este é o único dado que me parece fictício: porque creio que essa mudança na escola realmente ocorrerá. Pode ser mais tarde, ou mesmo muito antes. O tempo depende de nós, que estamos nas escolas, da abertura de visão das instâncias governamentais de supervisão escolar, e das políticas públicas de investimento numa reforma educativa; mas de qualquer forma, as práticas escolares tradicionais não vão poder se sustentar na cibercultural.

1 - Entendo o termo **cibercultura** a partir da definição de Pierre Lévy (1999, p. 17): "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço".

Referências bibliográficas:

LANDOW, George. **Teoría del hipertexto**. Barcelona: Paidós, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

TAPSCOTT, Don & CASTON, Art. **Mudança de paradigma**. São Paulo: Makron Books, 1995.

BIBLIOGRAFIA

- Faria, Cristina Silveira; Moraes, Roque. **Da (?) ao ponto (.): a problematização como processo de aprender** in Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento. 2002.
- Oliveira, Gilvan Müller De. **A Pesquisa Como Princípio Educativo: Construção Coletiva De Um Modelo De Trabalho**. Florianópolis, 2001.
- Idem. **Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na Educação de Jovens e adultos**. Florianópolis: Prelo, 2004
- Nunes, José Manoel Cruz Pereira. **Características da mediação pedagógica nas práticas da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Florianópolis em 2004**. In Anais 2004. XVI Simpósio Catarinense de Administração da Educação. Jaraguá do Sul. 2004.
- Idem. **Sistema Avaliativo do Núcleo Barra da Lagoa**. In Anais 2002. XIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação. Blumenau. 2002
- Idem. **Curso de Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2004
- UNESCO, Mec. **Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- Confitea. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 14ª ed. 2000.
- Soares, Leôncio (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- Behrens, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Rancière, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- Freitas, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Szymanski, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 1.
- Demo, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 3ª ed., 1997.
- Idem. **Pesquisa – Princípio Científico e Educativo**. Cortez Editora, 1990.
- Idem. **Conhecer e Aprender**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000.
- Idem. **Teoria e prática do projeto pedagógico**. Brasília: UNB, 2000
- Idem. **Ironias da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- Idem. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- Berbel, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina, INEP/Ed.UEL, 1999. 196p.
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella e Forman, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999
- Duarte, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender**. Campinas: Editora Autores Associados.
- Gallo, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade**.
- Idem. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. **Mil Platôs volume 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- Idem. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 1997
- Libâneo, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1999
- Perrenoud, Phillippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- Idem. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- Baptista, Francisca Maria Carneiro. **Adequação Curricular no Semi-árido da Bahia.** In, Alfabetização e Cidadania n. 11, abril 2001.
- Oliveira, Inês Barbosa de. **Tendências Recentes dos Estudos e das Práticas Curriculares.** In, Alfabetização e Cidadania n. 11, abril 2001.
- Freinet, C. **Pedagogia do Bom Senso.** São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1ª ed. 1985.
- Alves, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo. Cortez Editora. 9ª ed. 1984.
- Idem. **A Escola da Ponte.** http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=17.
- Eco, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo. Editora Perspectiva. 15ª ed. 2000.
- Arroyo, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão.** In, Alfabetização e Cidadania n. 11, abril 2001.
- Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. **Projetos de Pesquisa um Princípio Educativo – Consolidando o Movimento de Reorganização Didática na Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2001.
- In. Revista Pátio Ano 3 n.11. **Fracasso Escolar. O que é? Quem fracassa?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Secretaria Municipal de Educação. **“Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular”.** Jovens e Adultos. Florianópolis, 1996.
- Lei n.º 9394/96 – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Congresso Nacional.
- Conselho Nacional de Educação, CEB Parecer 11/00. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos.**
- Idem, Resolução 01/00. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos.**
- Bagno, Marcos. **Pesquisa na Escola.** São Paulo: Editora Loyola, 4ª Ed., 2000.