

Saberes e práticas da inclusão

**A bidirecionalidade do processo de
ensino e aprendizagem**

UNESCO
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Cristovam Buarque

Secretário Executivo

Rubem Fonseca Filho

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra



SABERES E
PRÁTICAS DA
INCLUSÃO

**A BIDIRECIONALIDADE
DO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Série: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO

Caderno de Apresentação

Guia do Formador de Grupo

1. A Bidirecionalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem
2. Ensinando a Diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais
3. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva
4. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
5. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos
6. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora
7. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Supertodas
8. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão
9. Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
SEESP/MEC

Elaboração
Maria Salete Fábio Aranha

Colaboração
Maria Inês Laranjeira
Marlene de Oliveira Gotti
Luzimar Camões Peixoto
Martha Marilene de Freitas Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

B584b A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem / Coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

40 p. (Saberes e práticas da inclusão ; 1)

1. Inclusão escolar 2. Educação dos portadores de deficiência 3. Processo de ensino-aprendizagem 4. Currículo I. Brasil. Secretaria de Educação Especial II. Aranha, Maria Salete Fábio III. Série

CDU: 376.214

Apresentação da Secretaria

Prezado (a) Professor (a),

A LDB 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino e a Resolução do CNE 02/2001 regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino.

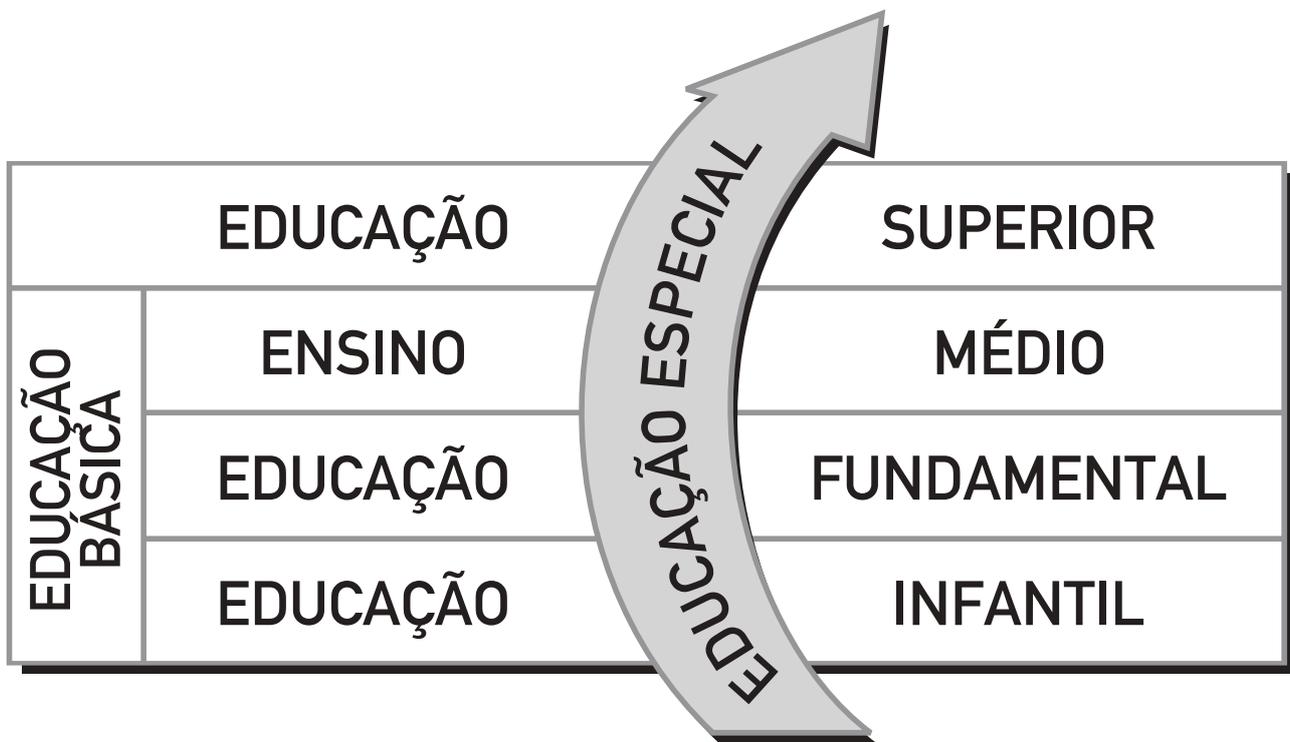
Entendemos que o paradigma da inclusão desses alunos implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da qualificação (capacitação) dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns.

Considerando a necessidade de colaborarmos para sua formação continuada, a Secretaria de Educação Especial do MEC tem a satisfação de entregar-lhe a publicação “Saberes e Práticas da Inclusão”.

Este material visa proporcionar-lhe momentos de reflexão e condições de desenvolver sua prática pedagógica, atendendo à diversidade das necessidades apresentadas por seus alunos.

Um grande abraço e sucesso em seu trabalho

Secretaria de Educação Especial



Introdução **7**

1 Desvelando o conhecimento subjetivo **9**

2 O processo de ensino e aprendizagem **13**



FINALIDADE

Favorecer condições para que os professores aprofundem sua compreensão sobre o seu **pensar** e o seu **fazer** pedagógicos, considerando a **bidirecionalidade** e a **interdependência** constituintes do processo de ensino e de aprendizagem.



EXPECTATIVAS GERAIS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste módulo, o professor deverá ser capaz de:

1. Discutir criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógico(s).
2. Dissertar sobre a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem.
3. Discutir sobre as peculiaridades no aprender como determinantes do processo de ensinar.



CONTEÚDO

1. Eu, professor, quem sou: minha história, minha formação, meu pensar e fazer pedagógicos (expectativa 1)
2. O processo de ensino e aprendizagem no contexto da relação entre professor e aluno: a bidirecionalidade e a interdependência (expectativas 2,3)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, M.S.F. e Laranjeira, M.I. (1996). *Brasil, século XX, última década*. Texto matriz da “Carta ao Professor”, publicada nos Cadernos “A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino”, vol. 01, Brasília: MEC/SEESP.

DESVELANDO O CONHECIMENTO SUBJETIVO



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer, ao professor, a reflexão sobre o seu saber e o seu fazer pedagógicos, à luz dos diferentes determinantes psicossociais a que historicamente esteve exposto.



EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor participante deverá ser capaz de discutir criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer pedagógicos, à luz de sua história de vida pessoal e profissional.



CONTEÚDO

O que nós, professores, temos em comum, que nos une nessa imensa diversidade?

1. O que e quem somos?
2. A caminhada de construção de nossa história.
3. Produtos e produtores: relação determinante de nossa prática pedagógica.



RECURSOS NECESSÁRIOS

Texto

Aranha, M.S.F. e Laranjeira, M.I. (1996). *Brasil, século XX, última década*. Brasília: MEC/SEESP. (Anexo, pp. 24-33).

Material

1. Um tronco de árvore, de aproximadamente 1m x 0,60m, desenhado em cartolina branca e pintado de marrom.
2. Folhas de árvore, feitas em cartolina verde, em número correspondente ao número de participantes.
3. Fita crepe, para pregar as folhas no tronco.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Apresentação dos participantes (1h)

- Este encontro deverá se caracterizar por diferentes momentos de **interação reflexiva**.
- Para iniciar, o coordenador deverá propor aos participantes que se apresentem, dizendo nome, qualificação profissional, histórico profissional, posição e funções profissionais atuais.



Recomenda-se que o coordenador utilize alguma técnica de dinâmica de grupo para descontrair e alegrar o grupo.

Uma estratégia que tem dado bons resultados é a de fixar um grande tronco de árvore (feito em cartolina e pintado de marrom) numa das paredes da sala, distribuindo-se, aos participantes, folhas de árvore (feitas em cartolina verde).

Nestas, cada participante deverá escrever uma palavra, que represente o que está sentindo nesse início de programa. Em seguida, cada um deverá ir até a frente da sala, apresentar-se e apresentar a palavra que escreveu, explicando porque a escolheu. Cada participante, após essa explicação, deverá pregar a folha em algum lugar do tronco, à sua escolha.

2. Reflexão coordenada (45 min.)

- O coordenador deverá iniciar o processo de estimulação da exposição de idéias, pelos participantes, apresentando, seqüencialmente, algumas questões para reflexão e discussão, com o objetivo de favorecer o desvelar das idéias e dos pressupostos subjetivos que constituem o pensar de cada professor, possíveis determinantes de suas ações pedagógicas.

- Essas questões deverão ser apresentadas ao grupo seqüenciada e sistematicamente, sugerindo-se que as respostas obtidas à primeira delas, sejam seguidas de uma nova questão, de forma a ampliar gradativamente o campo perceptual e o espaço reflexivo do professor.
- Assim sugere-se, primeiramente, que o coordenador peça aos professores que digam o que pensam sobre “O que é ensinar?”
- O coordenador deverá constantemente provocar a maior exposição possível do pensar de cada um e de todos os membros do grupo, através da apresentação de perguntas sucessivas que solicitem ampliação do conteúdo já exposto.
- Palavras que sintetizem o conteúdo relevante das respostas devem ir sendo anotadas no quadro negro, para posterior uso como norteadores de discussão e reflexão.
- Após a maioria dos professores ter exposto suas idéias a respeito do que é ensinar, o coordenador deve propor duas novas questões: “como você costuma ensinar” e “como foi desenvolvendo esse método de ensino?”
- O procedimento deve se repetir, sendo recomendado ao coordenador que acrescente, sempre que necessário, perguntas que estimulem os participantes a compartilhar descrição, reflexão e discussão sobre os processos de formação (formais e informais) que cada um vivenciou, na busca de compreensão sobre os determinantes do seu pensar e fazer atuais.
- Recomenda-se, ainda, que se continue registrando o conteúdo relevante das falas no quadro.

OBS: Sugere-se, para facilitar a visualização do conteúdo, que o quadro seja dividido em três colunas largas, cada uma destinada ao registro do conteúdo central das respostas obtidas para cada uma das perguntas. Este material deve ser guardado, para uso em momento posterior.

3. Intervalo (15 min.)

4. Estudo dirigido (60 min.)

- Reiniciando os trabalhos, o coordenador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até 4 pessoas, com a tarefa de ler e discutir o conteúdo constante das páginas 24-33 do texto, em anexo, “Brasil, século XX, última década” (Aranha e Laranjeira, 1996), até o seguinte parágrafo: “É exatamente a consciência de que é

indispensável e improrrogável a necessidade da educação continuada que justifica a construção do presente texto e o que norteia a escolha do assunto desta nossa conversa.”

- Deve-se, ainda, solicitar que discutam seu conteúdo, tendo como parâmetros:
 - O conteúdo do texto
 - As respostas registradas no quadro.

5. Plenária (60 min.)

Por último, os professores deverão voltar a se reunir em plenária, para a apresentação da síntese das reflexões e dos conteúdos abordados nas discussões em pequenos grupos.

Nesta síntese, os professores deverão ser auxiliados a ampliar a compreensão crítica sobre o seu próprio pensar enquanto professor / educador, sobre determinantes do seu pensar e de que forma isso se relaciona com o que faz em sua prática profissional cotidiana.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer, ao professor, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, enquanto fenômeno bidirecional, caracterizado pela mutualidade e pela interdependência.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor, dele participante, deverá ser capaz de:

1. Dissertar sobre a natureza bidirecional do processo de ensino e aprendizagem
2. Dissertar sobre a interdependência existente entre a aprendizagem do aluno e o seu planejamento e ação pedagógicos
3. Exemplificar situações de seu cotidiano profissional, nas quais o processo do aluno provocou mudanças em seu plano de ensino e em sua ação pedagógica.



CONTEÚDO

1. Processo de Ensino e Aprendizagem
2. Ensinar Pesquisando



RECURSOS NECESSÁRIOS

Texto

Aranha, M.S.F. e Laranjeira, M.I. (1996). *Brasil, século XX, última década*. Brasília: MEC/SEESP. Anexo pp. 33-47.

Material

1. Flores, feitas em cartolina vermelha, amarela, branca, em número correspondente ao número de participantes.
2. Fita crepe, para pregar as flores, no tronco.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES



1. Estudo dirigido (1h 45 min.)

- O mediador deverá solicitar ao grupo de professores que forme grupos de no máximo quatro pessoas, para leitura e discussão das páginas 33-47 do texto em anexo.
- Cada grupo deverá ler o texto, discutir e responder às seguintes questões:

- **O que significa a bidirecionalidade, no processo de ensino e aprendizagem?**
- **Cite exemplos de sua prática cotidiana, onde se pode observar ações de ensino do professor, que afetaram a aprendizagem do aluno. Analise e discuta os porquês.**
- **Cite exemplos de sua prática cotidiana, onde se pode identificar ações de alunos, que afetaram as ações de ensino do professor. Analise e discuta os porquês.**

2. Intervalo (15 min.)

3. Plenária (60 min.)

Os professores deverão voltar a se reunir em plenária, para a apresentação da síntese das reflexões e dos conteúdos abordados nas discussões em pequenos grupos.

Nesta síntese, os professores deverão novamente ser auxiliados a ampliar a compreensão crítica sobre a relação entre seu ensinar e o processo de aprender de seus alunos, bem como sobre as implicações deste fenômeno sobre sua prática pedagógica.

Recomenda-se, ainda, que se continue registrando as palavras chaves das falas dos professores, no quadro.

4. Produção de Texto (45 min.)

Sob a mediação e suporte do coordenador, o grupo deverá produzir uma síntese, produto da discussão do coletivo, nos diferentes momentos de trabalho.

5. Fechamento (15 min.)

Cada participante deverá escrever, na flor que recebeu, uma palavra que represente o que está pensando ou sentindo no final deste encontro, em fechamento à atividade iniciada no 1º. encontro.

Em seguida, cada um deverá ir até a frente da sala, apresentar a palavra que escreveu, explicando porque a escolheu.

Cada participante, após essa explicação, deverá pregar a flor em algum lugar do tronco, à sua escolha.

BRASIL, SÉCULO XX, ÚLTIMA DÉCADA¹

*Maria Salete Fábio Aranha
Maria Inês Laranjeira*

PREZADO PROFESSOR,

Se às vezes não é fácil iniciar uma conversa, é por certo difícil estabelecê-la à distância. E, nesse processo, dois fatores permearam a construção deste texto:

- a preocupação com as particularidades de cada um dos professores que com ele venha a ter contato e
- a certeza do interesse comum pelo tema aqui abordado

Dessa forma, o que definiu o tom desta nossa conversa foi a confluência entre o respeito e a parceria.

Pensando que se por um lado cada professor é único, tem sua própria personalidade, sua forma particular de pensar e de agir, por outro lado, todo professor é como todos: PROFESSOR.

O que temos, então, em comum? O que nos une, nessa imensa diversidade?

Precisávamos encontrar uma trilha que nos aproximasse e favorecesse a execução desta tarefa. Apurando o olhar sobre a estrada, logo percebemos algo que vem funcionando como guia em nossa caminhada. Algo que, como um berço, acolhe nosso sonho comum:

¹ Aranha, M. S. F. e Laranjeira, M.I. (1996), **Brasil, Século XX, Última Década**. Bauru: UNESP-Bauru. Íntegra de texto produzido para Projeto “A Integração do aluno com deficiência na rede de ensino”, da SORRI-BRASIL, MEC/SEESP, UNICEF, 1996.

O espírito coletivo de luta, que existe e resiste em nós.

Todos temos vivenciado a força das “profecias” que, ora irresponsáveis, apostam em nosso fracasso e ora alienadas, impõem-nos um dado sucesso. Se quisermos contribuir com a dominância do que chamamos de “profecia irresponsável do fracasso”, basta que nos aceitemos vencidos. Se quisermos contribuir com a dominância do que chamamos de “profecia alienada do sucesso”, basta que nos iludamos vencedores.

Se nós não quisermos ver nem com apatia dos que já se sentem vencidos, nem com a inconsciência dos que já se sentem vencedores, como, então, devemos nos ver?

Temos de ver-nos e sermos vistos com responsabilidade e compromisso, sendo que o que consideramos responsabilidade e compromisso fica em um espaço onde habita o possível. E o possível, é o que podemos efetivamente realizar nesse contexto tão carregado de descrenças e ingenuidades. É dar passos constantes, que promovam o avanço, sem desvio de rota.

De tais passos, parece não haver dúvidas de que o primeiro é descobrirmos nossa real potência, assegurarmo-nos das possibilidades reais que temos. Ou seja, descobrirmos o que realmente sabemos e fazemos, o que realmente precisamos saber e fazer, bem como o que podemos vir a saber e a fazer.

Poderíamos, nesse momento, pensar: ora, isso já o sabemos! Porém, se considerarmos que, por vezes, o que pensamos que somos é o que os outros nos dizem que somos e que por vezes, os que nos vêem podem estar sendo descrentes ou ingênuos,

Não vale a pena repensar?

Não basta que nos vejamos nem somente pelos nossos próprios olhos, nem somente pelos olhos dos outros. Para de fato enxergarmos a complexa teia da vida, tornam-se necessários muitos “pares de olhos”. E para isso, é imprescindível uma reflexão que nos coloque tanto na visão individual, como na visão do coletivo.

Vamos, então, fazer um exercício.

Partamos de uma idéia comum, ou seja, de uma idéia que ocorre a todos os que

se vêem professores e a todos os que vêem os professores: o professor tem que pensar no aluno! Buscando compreender tal idéia em meio à complexidade que constitui o nosso contexto de existência, havemos de refletir: para que o professor possa pensar no aluno, temos que pensar no professor! E temos que pensar mais do que pensar apenas que o professor tem o aluno; temos que pensar que o professor foi aluno! Pensar no professor somente enquanto professor, é um pensar fragmentado, que congela, isolando, os papéis e os acontecimentos da nossa vida, não nos permitindo vê-la e compreendê-la tal como ela realmente é.

Se somos adultos, temos de ter sido crianças: se somos pais, temos de ter sido filhos; se somos professores, temos de ter sido alunos. E tem mais:

O jeito de termos sido crianças, filhos ou alunos, influência o jeito de sermos pais ou professores, o que, por sua vez, influencia o jeito de ser das nossas crianças, filhos ou alunos.

**Somos, na verdade, elos marcados e marcantes,
numa cadeia de influências!**

Isto nos coloca diante de uma incontestável verdade: se o que entendemos é que as condições da vida, e em particular de nossa vida profissional, estão a exigir mudanças, se o que queremos é promover transformações, o que necessitamos, portanto, é reexaminar o nosso jeito de pensar, que é o que altera o nosso jeito de fazer, os quais, ao se modificarem, podem provocar mudanças.

O jeito de repensar a vida passa pelo re-exame das nossas crenças, dos nossos valores, os quais foram, ao longo do tempo, se formando e cristalizando em nós. Alguns deles permanecem em nossa cabeça como verdades inquestionáveis até que a vida nos leve a colocá-los em cheque. Mas é possível, muitas vezes, que não precisemos de um choque para pô-los em cheque.

**É possível rever nossas verdades, analisando as influências
que recebemos na formação de nossas idéias!**

Podemos ter estado sob a influência da idéia de que vivemos cumprindo uma dada sina, ficando, assim, submetidos à força do destino. Outrossim, podemos nos deixar crer que nossa vida é função exclusiva de nossas vontades, submetendo, dessa forma, os outros, á nossa vontade. Quando assim o fazemos,

estamos nos posicionando diante da vida, ora com impotência, ora com prepotência.

Não haverá um espaço mais adequado, que possa que possa nos situar entre a impotência e a prepotência?

Creemos ser esse, o lugar onde se encontra a real autonomia!

Ter autonomia é ter autoridade e ter autoridade é não ser submisso e não ser, também, arbitrário. É tão somente, como a própria palavra já o diz, ter a qualidade de autor. Na atividade do professor, isso significa dizer que para que exerçamos nossa autonomia é imprescindível que nos tornemos autores de nossas próprias ações.

Ser autor da própria ação implica em poder vê-la por inteiro, ou seja, analisá-la, inserida no bojo das relações onde ela ocorre.

O bojo das relações onde nossa ação ocorre, como já o vimos anteriormente, assenta-se num terreno em que tanto influenciemos, como somos influenciados. Estamos diante, então, de um intercâmbio de ações, processo no qual temos tanto o papel de produtos, como de produtores.

Partimos do pressuposto de que as idéias pessoais que temos, ou seja, a visão particular de mundo que cada um de nós possui, determina as ações que desenvolvemos em nossa atividade profissional, no caso do professor, o contexto da sala de aula.

Podemos considerar que as idéias que temos são mera reprodução, completamente dependente do pensar dos outros?

Por certo, tais idéias não são nem tão somente por nós “inventadas”, nem totalmente “coladas” pelos outros em nós, pois nossas idéias pessoais são fruto da elaboração ativa que fazemos das trocas havidas em nossas relações interpessoais. Não são, portanto, nem unicamente produtos dos conteúdos “estudados” em nossos cursos de formação, nem totalmente deles desligados. São, na verdade, produtos das análises e sínteses que fazemos de todas as experiências que tivemos e temos em nossa vida, nas diferentes áreas de nossa existência: pessoal, social, educacional e profissional.

Em outras palavras, a ação do professor, tanto no que se refere ao seu planejamento como à sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz de sociedade, de educação, de ensino, de papel e função do professor, de si mesmo enquanto cidadão, profissional de Educação, de seu compromisso com o aluno, da relação professor-aluno.

Todas essas idéias, essas concepções, constituem, enfim, uma verdadeira teoria pessoal, subjetiva, particular, resultado da história de vida de cada um, da qual é produto e é também produtor.

Parece oportuno que agora nos perguntemos:

**Como nos vemos quanto às nossas dimensões
de produto e de produtor?**

**Vemo-nos como quem traça seu próprio caminho, ou como quem
trilha por caminho que já encontrou traçado?**

Pensando na real autonomia, e considerando que as condições de nossa vida na realidade atual pedem mudanças,

**Seria adequado que, justo nós, professores que pertencemos à
classe pensante deste país, possamos nos conformar em
simplesmente seguir as trilhas que já encontramos traçadas?**

**Por outro lado, seria possível traçarmos nós próprios um novo
caminho, ignorando a “geografia” que já existe?**

Bem, não é difícil para nenhum de nós dar-se conta de que esses caminhos não só não nos servem, como também são artificiais, dado sermos sujeitos ativos na construção de nossa realidade! A orientação clara que esta reflexão nos dá, é a de que se nos determinarmos assumir com consciência nossa ação transformadora na sociedade e mudar rumos da vida, podemos, sim, fazê-lo; entretanto, teremos que partir daquilo que temos em nosso cotidiano. Para alterarmos alguma coisa, é preciso que comecemos pelo desafio que nós próprios venhamos nos propor a enfrentar.

Considerando os argumentos dessa nossa conversa, seu encadeamento agora nos leva a pensar nos eixos comuns de nossa história, aqueles que produziram as características que são comuns na nossa situação profissional.

Dissemos que é freqüente a expectativa de que o professor pense no aluno. Dissemos também, que para que o professor pense no aluno é preciso que se pense no professor. Dissemos, ainda que é preciso pensar, não só que o professor tem aluno, mas que o professor também foi aluno.

Sob esse ângulo, pensar nossa história de professor implica em pensar em nossa história de aluno. Exige que nos perguntemos:

Sob quais condições fomos alunos?

Para pensar no aluno, temos que pensar na escola e, para pensar na escola, temos que pensar na sociedade, da qual a escola não fica à parte, mas sim é parte. Como parte da sociedade, a escola constitui-se em uma de suas instituições, assim como o são, dentre outras, a família, a igreja, os poderes constituídos e os partidos políticos. Como característica comum entre as instituições, está a busca de divulgação e consolidação de valores.

Em primeiro lugar, então, para pensar a escola que freqüentamos, temos de pensá-la como fazendo parte de um todo, um meio em que alguns valores são ressaltados, em detrimento de outros. Vivemos em uma cultura que valoriza mais as questões econômicas que as questões sociais. No mundo capitalista, tudo o mais se submete ao capital. Essa verdade, tão sabida de todos nós, vem explicar a menor valorização que, em nossa sociedade, se dá aos idosos, às crianças e aos adolescentes. As pessoas, nesses períodos da vida, por não fazerem parte da população economicamente ativa acabam sendo consideradas “um peso” para o sistema. Daí, a categorização das crianças como “tolinhas”, dos adolescentes como “problemáticos” e dos idosos como “estorvos”. Quanto às crianças, fica então justificado, que se lhes ofereça menos, sob a falsa alegação de que elas “ainda não entendem nada”. Quanto aos adolescentes, sob a alegação de que “são problemáticos por natureza”, fica, então, justificada, a dificuldade em entendê-los e atendê-los em suas necessidades, além do que, no mercado de trabalho, sua força vale menos. Quanto aos idosos, sob a falsa alegação de que “já deram a contribuição que tinham que dar”, desmerece-se sua experiência, sua capacidade e sua sabedoria.

Essas idéias correspondem à realidade?

Quando não refletimos sobre estas questões, corremos o risco de agirmos em

conformidade com essas estratégias de “exclusão”, com as quais certamente não concordamos.

Por não serem posturas claras, mas sim, cristalizadas nas idéias da sociedade e assim, por nós apreendidas no bojo dos valores e das crenças que permeiam a existência do sistema, elas precisam ser desveladas e para isso, precisamos deter sobre elas a nossa atenção. A ausência da reflexão faz com que passemos a reproduzir, sem o perceber, tais valores, sem ao menos questionarmo-nos a respeito. Desta forma, terminamos por achar “normal”, por exemplo, que os professores de crianças recebam salários menores de que os professores de adultos. Ora, é tão complexo ensinar, para os adultos, teorias científicas, na Universidade, como é complexo ensinar para crianças os recursos de leitura, escrita ou as operações matemáticas fundamentais. Os desafios são proporcionais e não, por si, necessariamente, maiores ou menores.

Quando nos ocupamos em refletir sobre esse processo de apreensão e de reprodução de valores é importante que, em especial nós, professores, nos voltemos para a análise das estratégias que alimentam esse processo, com o qual, consciente ou inconscientemente, a escola vem contribuindo.

Como foi a escola em que nos formamos?

A escola que freqüentamos, em que pesem as diferenças de lugar e de tempo, ocupou de nossas capacidades mentais, sempre mais a memória do que o raciocínio. Isso significa que cobrou-nos sempre mais a reprodução, do que a produção de idéias. Entregando-nos pronta a tarefa do pensar, atribuía-nos quase que exclusivamente a tarefa do fazer. Entretanto, sabemos que o fazer, “descolado” do pensar pode, sem que o saibamos, conduzir-nos a algo que não queremos, pois nos leva a resultados que não podemos prever! Desta forma, fica possível que terminemos sendo colaboradores do alcance de objetivos contrários aos nossos desejos, às nossas verdades e aos nossos ideais.

Um professor que oferece ao aluno um questionário com perguntas e respostas prontas, dá ordens para que ele “siga o modelo”, ou somente exige cópias de textos, pode não estar sequer imaginando que essas práticas estão preparando o aluno para a submissão, para a subserviência, ao invés de prepará-lo para um exercício consciente e responsável de cidadania. Nossas dificuldades quanto à percepção clara da importância social do cumprimento competente de nossos deveres e da reivindicação efetiva dos nossos direitos tem raízes também nessas práticas.

A escola que freqüentamos, via de regra, como estimulava, então, a memorização do conhecimento, valorizava a passividade do aluno, que ficava refletida principalmente na exigência do silêncio na sala de aula e na exigência da fidelidade às palavras do professor e do livro didático, nas avaliações.

Em suma, fomos alunos-objeto, e hoje, o que as teorias pedagógicas postulam é que consideremos nosso aluno sujeito de seu processo de construção de conhecimento. Ocorre-nos, assim, questionar:

**É lícito que se pense que alguma transformação
possa se consolidar, sem que se trate com seriedade a
educação continuada dos professores?**

É exatamente a consciência de que é indispensável e improrrogável a necessidade da educação continuada que justifica a construção do presente texto e o que norteia a escolha do assunto desta nossa conversa.

Estabelecer sob novas bases a relação professor-aluno é tarefa que exige, considerando nossa história, repensarmos ambos os papéis, refletindo sobre a bi-direcionalidade e a interdependência que configuram as relações pessoais, para que nos fiquem claras as suas conseqüências.

No caso específico da relação professor-aluno, primordialmente quando os alunos freqüentam as séries iniciais da vida escolar, não podemos ignorar que a relação interpessoal está configurada por uma assimetria, ou seja, temos a relação entre duas pessoas substancialmente diferentes, não só quanto ao nível de escolaridade, mas também no que se refere à experiência de vida, habilidades sociais e complexidade intelectual. Isso é o que faz diferentes, entre elas, as suas tarefas de desenvolvimento e os papéis que devem exercer.

**As tarefas de desenvolvimento de um adulto são substancialmente
diferentes das tarefas de desenvolvimento de uma criança,
assim como o papel de um professor é substancialmente
diferente do papel de um aluno.**

Entretanto, como já o salientamos anteriormente nesta nossa conversa, olhar a vida tal qual ela é, exige uma visão do seu contexto, em suas complexidades. Daí, diante da afirmativa de que o professor e o aluno são substancialmente diferentes, é preciso cuidar de não incorrer no erro de imaginá-los seres de espécies diferentes ou que o exercer de influências entre eles obedeça a uma via de mão única, unilateral.

Igualdade no valor humano, diferença de papéis

Os preconceitos que vigoram em nossa sociedade espalham-se por diversas categorias de diferenças e tendem a colocar na idéia de quem as vê, uma grave e maléfica confusão conceitual: aprendendo a ver com os olhos do preconceito, fomos levados a tomar o diferente como sinônimo de inferior. Ora, as crianças são diferentes dos adultos e os alunos são diferentes dos professores; entretanto, é equivocado pensar que os adultos são “superiores” às crianças, ou que os alunos são inferiores aos professores.

Esquivando-nos de sermos levados por esses engodos, nossa reflexão nos encaminha para a detecção de que, sem dúvida, as diferenças que realmente existem entre os adultos-professores e as crianças-alunos, coloca-os quando em relação uns aos outros, em patamares diferentes quanto ao poder da influência que caracteriza essa relação. Os adultos-professores, pela desigualdade de recursos, exercem, na intervenção com as crianças-alunos, maior grau de influência.

Disso decorre maior responsabilidade conferida ao professor, quanto ao resultado do seu trabalho com o aluno.

Para formar um homem “acomodado”, um homem “derrotado”, é preciso um professor autoritário. A isso equivale dizer que quando o professor se vê não só diferente, mas superior ao aluno, tende a apostar na incompetência desse aluno e sob a alegação da proteção, legar-lhe-á “tudo pronto”, delegando-lhe apenas a tarefa de “guardar direitinho”, sendo que ao constatar que “nem isso o aluno consegue”, culpabiliza a criança, fortalecendo sua própria pressuposição de que a incompetência é exclusiva do aluno, em função de atributos pessoais dele. Isso favorece condições para que o aluno acredite na mentira da sua “natural” e inteira dependência, além de assumir em sua identidade a característica de incapacidade.

Para formar um homem “desacomodado” é preciso um professor omissivo. A isso equivale dizer que, quando o professor não enxerga as diferenças que realmente existem entre ele e o aluno, tende a vê-lo como alguém “absolutamente igual” e assim, sob a alegação da “total confiança” dar-lhe-á uma liberdade exacerbada, que se traduz em abandono, delegando ao aluno a tarefa de “decidir por si próprio”, ou de “responsabilizar-se por sua aprendizagem”, permitindo ao aluno acreditar na mentira da sua “natural” e inteira independência.

Em ambos os casos, o professor se exime do ensinar e atribui ao aluno a “culpa” do fracasso ou dos problemas do processo de ensino e aprendizagem.

Se de antemão sabemos que não desejamos para nós, professores, possuir como traço de caráter, nem a prepotência, nem o descompromisso, também sabemos que aos nossos alunos não interessa assumir as marcas que se fundem tanto naqueles “acomodados” que “aceitam tudo”, pensando que não podem nada, quanto naqueles “desacomodados” que “não aceitam nada”, pensando que podem tudo.

Para formar um aluno “homem-cidadão”, capaz de usufruir seus direitos individuais e assumir as responsabilidades dos seus deveres para com o coletivo, é preciso um professor “profissional-cidadão”, capaz do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola.

Precisa, então, ter clareza da abrangência do seu papel e do valor social dos conhecimentos que coloca à disposição do aluno. Precisa, enfim, não submeter seu papel à condição de um “gerente-feitor”, ou de um “tarefeiro-reprodutor”, ou ainda de um “orientador-missionário”.

Levantamos, até esse momento, questões que nos parecem importantes de serem refletidas, ao privilegiar, no cenário da Educação, a tarefa do professor. Entretanto, em se tratando de uma relação bidirecional, não poderíamos deixar de fazer o mesmo no que se refere ao sujeito de nossa ação, que é naturalmente o aluno.

A BIDIRECIONALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Você acha que as pessoas são todas iguais?

Difícilmente podemos dizer que sim, não é?

Cada um de nós tem peculiaridades em seu modo de ser, de pensar, de agir, que fazem com que, embora nos assemelhemos a muitas outras pessoas, em muitos aspectos, o conjunto de características que nos identifica é único e nos faz singulares. Desta forma,

**A sociedade é constituída por indivíduos diferentes entre si,
que se assemelham no anonimato do grupo.**

Os alunos de uma sala de aula, membros da sociedade como qualquer outra pessoa, também são aparentemente semelhantes, quando olhados como grupo, diferindo, entretanto, fundamentalmente, um do outro, nas peculiaridades de sua individualidade.

Embora a seqüência das etapas do desenvolvimento seja a mesma para todos e o processo de construção de conhecimento envolva princípios e leis comuns a todos,

**A forma de vivência desses processos, bem como o ritmo com
que são vivenciados difere de um aluno para outro.**

Tais diferenças são produtos de um conjunto complexo de determinantes. Como exemplos, pode-se citar: o aparato biológico de cada um, o contexto sócio-cultural em que cada um se desenvolveu e no qual vive (trama de relações que constitui o contexto de sua existência), o conhecimento que já construiu no decorrer de sua história de vida, o nível de desenvolvimento real em que cada um se encontra, no tocante a cada momento de aprendizagem (tópico do conhecimento focalizado, funções exigidas, habilidades envolvidas), bem como peculiaridades vigentes em seu cotidiano (condições de saúde, de alimentação, de sono, de cansaço, condições emocionais, eventos sociais, experiências de significação subjetiva, etc...)

Tais variáveis encontram-se, como em um caleidoscópio, em constante movimento e interação, determinando, através do processo de elaboração ativa do aluno, características de sua individualidade: algumas, mais consistentes e estáveis (conquanto em constante processo de desenvolvimento) enquanto que outras, mais circunstanciais e episódicas.

Tais características determinam, então, necessidades educacionais específicas, peculiares a cada aluno.

Conhecê-las e reconhecê-las, em nossa prática de ensino, exige de nós o “ensinar pesquisando”.

Ensinar pesquisando:

- ☞ Significa buscar conhecer cada aluno nosso, tanto no que se refere a suas características pessoais, como especialmente às peculiaridades em seu processo de aprender, antes e durante todo o processo de ensinar.

- ☞ Significa elaborar um plano de ensino voltado para os alunos que realmente temos em nossa sala de aula, e não para alunos fictícios, como se o grupo fosse uma massa amorfa e sem identidade, cujas peculiaridades e necessidades educacionais específicas desconhecemos. Todos podem aprender, todos podem se desenvolver. Para que isso ocorra, entretanto, há que se constatar as peculiaridades individuais. Ensinar igualmente “para todos” seria ignorar tais peculiaridades e deixar de ensinar para alguns, ou até mesmo para muitos.
- ☞ Significa estarmos atentos às respostas de aprendizagem que nossos alunos dão a cada uma de nossas atividades de ensino.
- ☞ Significa buscarmos identificar os problemas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, através de um olhar bidirecional: “esta estratégia metodológica que usei não favoreceu a aprendizagem deste, ou destes alunos... porque será? O que está acontecendo na parte do aluno? O que ele já sabe a esse respeito? O que consegue fazer sozinho? O que consegue fazer com ajuda? O que eu posso fazer a respeito? Que outra (s) estratégia (s) posso utilizar?” Esta, dentre muitas outras, são questões fundamentais, para as quais respostas precisam ser obtidas, caso queiramos ser autoridades no processo do ensinar.
- ☞ Significa fazer modificações em nosso planejamento, em função das respostas obtidas para as questões anteriores, reajustando-o de forma a buscar atender às peculiaridades e necessidades educacionais específicas de cada um e de todos os alunos da sala.
- ☞ Significa buscar suporte técnico-científico na instância adequada da comunidade escolar.
- ☞ Significa buscar suporte no estudo de literatura especializada.
- ☞ Significa participar de eventos e de oportunidades onde possamos compartilhar nossa experiência e sermos expostos à experiência de outros colegas.
- ☞ Significa registrar nossas experiências e procurar socializá-las em veículos de comunicação da comunidade educacional e escolar.

Assim,

**O ensinar e o aprender são processos interdependentes,
que ocorrem a partir de, e na relação entre professor e aluno**

Cabe a nós professores, conhecermos cada aluno nosso: em suas peculiaridades de existência e de funcionamento. A elaboração de nosso plano de ensino depende de informações sobre como cada aluno se encontra nas diferentes áreas do conhecimento objetivadas, de como se caracteriza seu processo de

construção do conhecimento, de quais são suas necessidades educacionais específicas.

Somente com tais informações é que podemos planejar o ensino, levando em conta a totalidade da diversidade que constitui nosso grupo de alunos.

Somente assim podemos fazer os ajustes pedagógicos que se mostram necessários para um ensino mais eficiente e eficaz.

Estar atento às peculiaridades individuais, buscando identificá-las, reconhecê-las e atendê-las em nosso planejamento é um passo de essencial importância para o sucesso de nosso ensino.

ENSINANDO NA DIVERSIDADE

Olhando para essa questão da diferença, constatamos que ao observarmos o grupo, algumas diferenças se destacam, seja pela aparência física, seja pela forma e / ou ritmo de funcionamento do aluno na sala de aula. Se o destaque da atipia fosse o único aspecto a ser considerado, talvez pudéssemos parar por aqui, pois já vimos a importância essencial de se identificar as peculiaridades de cada um e planejamos o atendimento das necessidades delas decorrentes. Entretanto, como também sabemos que a nossa ação é determinada pelo significado que atribuímos a tudo o que percebemos, parece-nos importante desvelar, nesse caso, o conjunto de mitos e significados sociais freqüentemente associados a essas diferenças que se destacam.

Embora já tenhamos apontado para o fato de que todos somos diferentes uns dos outros, há algumas diferenças, cuja presença tende a nos levar a atribuir ao aluno que as apresenta, a posição de “inferior”, de cidadãos de segunda categoria, de “mais incapaz”.

Isto, obviamente não é “natural”, embora muitas vezes assim seja pressuposto. Para melhor compreender esse processo, cabe-nos lembrar que a organização da produção, em nossa sociedade capitalista, estabelece parâmetros que são utilizados na avaliação dos indivíduos, em função da necessidade que o sistema tem de se manter estável. O parâmetro básico é representado pela capacidade produtiva do sujeito. Ora, cabe ainda lembrar que no sistema capitalista as exigências estabelecidas para a produção são iguais para todos, como se todos fossem iguais e como se a contribuição de cada indivíduo para a sociedade pudesse ser avaliada exclusivamente pela sua participação no mercado de trabalho formal. Os que puderem corresponder a essa exigência de “existir para produzir”, entendendo-se a produção como a via de aumento do capital, adquirem valoração maior que os que não o puderem. Desta forma os “fracos”, os

“incapazes”, os “lentos” passam a ser desvalorizados por representarem dentro dessa visão, o “peso” extra a ser carregado pela sociedade.

Construídos nesse sistema, sem o exercício essencial da busca de compreensão crítica sobre os eventos do nosso cotidiano de existência, torna-se muito fácil reproduzirmos esse processo, atribuindo, sem o percebermos, menor valor a alunos nos quais detectamos características de fragilidade, de ritmo mais lento no processo de construção de conhecimento, ou até mesmo a outras características que se diferenciam das da maioria e das quais ignoramos a natureza. Ora, olhando desta forma, perguntamo-nos:

O aluno que se destaca do grupo em suas peculiaridades, tem mesmo menor valor como ser humano, membro da sociedade? Ele por acaso, não apresenta também necessidades próprias, função de suas características, como qualquer outro aluno? Ele não tem, também, contribuições a dar?

Então, porque tendemos a excluir veladamente o aluno que se destaca em suas diferenças? Por que nos permitimos nos enganar de que ele não aprende porque é diferente? Ou melhor ainda, de que ele não aprende porque é deficiente? Ele pode realmente ter uma deficiência de origem orgânica, mas permanecerá deficiente em seu desenvolvimento, se não houver aprendizagem e desenvolvimento e não haverá aprendizagem e desenvolvimento, se não houver ensino! Além do que, quantas deficiências não são produzidas exatamente pela falta de ensino, ou pelo “fazer de conta” de que se está ensinando... Não há nada mesmo que possamos fazer? É claro que sim! Muito pode ser feito, naquele espaço do possível, que discutimos anteriormente!

Atribuir exclusivamente ao aluno o seu fracasso escolar, ou ampliar essa atribuição às condições de vida da família, ou ainda exclusivamente ao sistema educacional, pode nos aliviar um pouco do peso da responsabilidade, mas jamais nos garantirá a satisfação do exercício consciente de nossa autonomia!

REVISANDO NOSSO BATE-PAPO

Todo problema educacional é relacional, afetando ambos os membros de uma parceria.

As peculiaridades individuais, produtos das histórias de cada parceiro, sinalizam suas características e necessidades pessoais.

Na relação de ensino e aprendizagem é ao professor que cabe ensinar; portanto, é ele a quem cabe analisar crítica e profissionalmente a relação, de forma a nela se compreender, bem como compreender o seu aluno-parceiro, para que dele possa atender as necessidades.

Desta forma, é da competência do professor buscar identificar as necessidades educacionais especiais evidenciadas pelo aluno nessa relação, planejar os passos para uma intervenção, implantá-los e reajustá-los, em função dos efeitos observados no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem.

Lembremos sempre, que:

Não haverá ensino, se não houver aprendizagem.

Não haverá aprendizagem, se não houver um ensino conseqüente.

Em sendo assim,

Não haverá problema de aprendizagem sem que haja problema no ensino, bem como não existe problema no ensino, sem que haja problema na aprendizagem.

As relações sociais que permeiam toda nossa existência e constituem o terreno onde construímos o conhecimento que temos da realidade, existem e ocorrem também na sala de aula.

Elas são função de todo o conjunto de interações que efetivamos uns com os outros, no decorrer do tempo, e sua natureza depende daquilo que acontece entre nós, bem como do significado subjetivo, pessoal, que atribuímos a aquilo que acontece. Cada um de nós, com sua individualidade, influencia as interações e as relações que estabelecemos. Além disso, cada relação que estabelecemos influencia as demais que já temos, bem como a formação de novas relações. Some-se a tudo isso, ainda, o fato de que cada relação diádica (entre dois parceiros), ocorre em um contexto que é poliádico (com muitas outras pessoas), afetando-o e sendo por ele influenciado.

Ora, o grupo constituído pelos alunos e pelo professor de uma sala de aula tem uma convivência diária, regular e sistemática, durante um período bastante extenso no tempo. Estes interagem, construindo relações de diferente natureza, mais ou menos estáveis, a partir das características dessas interações.

Além dos aspectos didático-pedagógicos, do domínio do conhecimento que se encontra sob sua responsabilidade ensinar, cabe a cada professor a compreensão deste cenário constituído por uma complexa trama de relações que se faz também importante, caso pretendamos produzir mudanças em nossa atuação profissional.

Que leitura fazemos de cada aluno?

E que leitura cada aluno faz de nós?

O que sentimos em função daquilo que lemos no aluno?

O que ele sente em função daquilo que lê em nós?

Quais os efeitos disso nas nossas ações e nas ações dos alunos, em nossa relação de sala de aula?

Todos esses aspectos também precisam ser considerados na análise da efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

No esforço de intervir para transformar, o professor tem, então, duas principais direções de atuação.

A primeira é constituída do desenvolvimento de ações de planejamento e de estruturação de condições psicossociais favoráveis para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda se constitui das ações didático-pedagógicas propriamente ditas.

Isto posto, vamos nos voltar para alguns exemplos de situações onde se manifestam as necessidades acadêmicas de nossos alunos, que chamaremos de pré-condições para o processo de ensino e aprendizagem.

VIVENDO O COTIDIANO

Começo de aula, período da tarde, a professora entra na sala, onde se encontram 12 alunos; ruído intenso, porque vários estão falando ao mesmo tempo, cadernos voando (entre dois alunos), um aluno batendo a carteira no chão. A professora grita “Vamos fazer silêncio, gente!” Os alunos se encaminham para seus lugares, alguns bruscamente, sentando-se com ruído. Outros, que já se encontravam próximos de seus lugares, sentam-se e continuam a rir e a falar. Dois deles, já se encontravam sentados e em silêncio, desde a chegada da professora ao local. A

professora comanda “silêncio!” novamente, dá uma “bronca” e manda que todos peguem o caderno. Alguém diz: “Professora!” e começa a contar um episódio acontecido em sua casa. A professora faz uma pergunta sobre o assunto e após a resposta do aluno, outro começa a falar sobre um outro episódio, apresentando dificuldades de encadear o relato. A professora vai fazendo perguntas e ao terminar o assunto, olha em direção à classe e pergunta quem não fez a tarefa. Muitos começam a gritar “Eu fiz, eu fiz, eu fiz, professora...” Alguém ergue o caderno até quase se encostar ao rosto da professora e diz “Vê o meu, vê o meu!”. Outro, inicialmente sentado ao fundo da classe, vem correndo de lá e, estendendo insistentemente o caderno em direção ao braço da professora, fala diversas vezes. “Vê o meu, o meu, professora!”

Esta estória parece ficção? Achamos que não; ao contrário, sabemos que ela descreve uma situação bastante comum no cotidiano de uma sala de aula. Ao imaginarmos este cenário, vemos um grupo diversificado, constituído por crianças das mais silenciosas às mais barulhentas, agitadas. Algumas, solicitando constantemente a nossa atenção. Outras, completamente alheias à situação, mexendo em um cantinho da carteira, como se esse cantinho fosse a única coisa existente no mundo, outros, andando pela classe, mexendo provocativamente com seus colegas, e nós, chamando, falando, passando instruções, elogiando, pedindo, gritando...

O que está acontecendo nesse cenário é uma amostra da vida! É a manifestação de peculiaridades e de necessidades educacionais específicas a cada aluno, afetando-nos e por nós sendo afetado! E é por isso mesmo que precisamos olhar bi-direcionalmente. O que está acontecendo com o aluno, que nos afeta, e o que está acontecendo conosco, que está afetando os alunos? Caso contrário, ficamos limitados a nos desgostar, a nos irritar, somente vivenciando emoções de um processo não compreendido e mal administrado.

Vamos, então, olhar, reflexiva e bilateralmente para algumas dessas instâncias.

CONDIÇÕES DO ESPAÇO DE SALA DE AULA

Sabemos que a maioria de nossas salas de aula é acanhada no tamanho, apresenta sua pintura desgastada, encontra-se expostas ao ruído das demais salas, do pátio da escola e muitas vezes até ao ruído da rua. Muitas têm problemas de ventilação, dado serem construções antigas, onde não se previu arejamento suficiente para os dias de calor, temperatura mais freqüente em nosso país.

Sabemos, também, a dificuldade de se obter verba para que as reformas e arranjos possam ser feitos.

Entretanto, com imaginação e criatividade, sempre podemos fazer algumas coisas, envolvendo, inclusive, os próprios alunos na melhoria das condições de nossas salas.

Como poderíamos dispor as carteiras, de forma a otimizar o espaço de que dispomos? Muitas vezes, dispô-las em círculo ou em semicírculos favorece um melhor aproveitamento do espaço, além de favorecer a exposição de todos à visão do grupo, limitando a quantidade de estímulos sociais, irrelevantes à situação de ensino e aprendizagem, aos quais cada um pode responder. Em outros casos, entretanto, essa disposição se mostra mais provocativa da desatenção e inadequada para a administração do espaço. Tais decisões devem ser tomadas pelo professor em função da observação e da análise das características da sala, do número de alunos e das características de funcionamento apresentadas pelo grupo. O importante é observar, pensar, analisar, tentar a mudança, observando seus efeitos, para implementar os ajustes que possam se fazer necessários.

Como podemos mudar aquela parede descascada e manchada? Será que conseguiríamos tinta para pintá-la? Não? E se a usássemos para expor material produzido pelos alunos? Ou para a exposição de cartazes, painéis, enfim, ilustrações dos assuntos que estamos trabalhando academicamente? Que tal discutir isto com os alunos e levantar com eles possibilidades de utilização daquele espaço, de forma que o ambiente de trabalho se tornasse mais agradável?

Se o ruído é intenso e prejudica nosso trabalho, porque não discutir isso com a direção, encaminhar o assunto para as instâncias administrativas adequadas, Conselho Municipal de Educação, buscando alternativas de solução? Talvez uma reorganização dos horários de saída para o pátio, ou a troca de sala com algum setor que não seja por ele tão prejudicado...Ou mesmo, dada a gravidade do problema, ampliar a sua discussão, considerando que o ruído externo interfere no nível de atenção que podemos dedicar a atividades de sala de aula?

Como poderíamos aumentar o arejamento da sala, para torná-la mais suportável no verão? Dá para manter as janelas e a porta sempre abertas? Se não, por que não discutir isto seriamente com a direção ou com a Secretaria da Educação, com a APM, com a comunidade, com o Conselho Municipal, enfim, utilizar os caminhos de competência para tratar do problema?

A caracterização física da sala de aula pode passar despercebida de nossa atenção, dada a nossa familiaridade com ela, entretanto, muitas dificuldades de atenção, de motivação e de envolvimento nas atividades escolares são produzidas, ou pelo menos favorecidas, por essas condições. Não há regras fixas, nem definitivas a serem aqui mencionadas. O essencial é que olhemos para o nosso

local de trabalho, que o analisemos, buscando alterar aquilo que pudermos, na constituição de um local mais agradável e aconchegante. Afinal, é dentro dele que nossos alunos e nós passamos pelo menos um terço do tempo em que estamos acordados!

A INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Não é bom convivermos regularmente com alguém que nos irrita, ou a quem irritamos constantemente. Não é bom convivermos com alguém que nos agride, ou a quem agredimos constantemente. Não é bom convivermos com alguém que nos ignora, ou a quem fazemos questão de ignorar, constantemente.

Parece-nos muito claro que uma situação assim caracterizada afeta igualmente ambos os parceiros, dificilmente permitindo que consigamos construir uma relação agradável e construtiva.

Mostra-se de grande importância, nesses casos, identificar porque as coisas estão assim encaminhadas. Mesmo porque nós, professores, assumimos, diante dos alunos, papel de modelos, de parâmetros, de instigadores da construção do conhecimento. Muito da visão que o aluno construirá de homem, de sociedade, bem como de sua prática de relações sociais sofrerá influência de sua relação com o professor e de suas relações em sala de aula e na escola.

Existem determinadas características dos alunos, que nos afetam emocionalmente, dado esquecermos de com elas lidar profissionalmente, buscando identificar seus determinantes e a partir de sua identificação, adotar os procedimentos mais adequados para atender às necessidades detectadas, seja intervindo diretamente, seja solicitando ajuda de pessoas especializadas. Quando isto ocorre, deixamo-nos escravizar pelo emocional e perdemos a possibilidade de intervir educativa e profissionalmente na situação.

Vamos ver alguns exemplos.

Existem alunos que se apresentam em constante movimento, ficando, assim, tanto impossibilitados de atender aos estímulos componentes das tarefas da sala de aula, como impedindo, muitas vezes, que seus colegas também o façam.

A hiperatividade, muitas vezes, nos provoca intensa irritação, especialmente se não procuramos identificar seus determinantes, para neles intervir. É comum

que o professor culpabilize o aluno ou sua família, deixando assim de atender as peculiaridades do aluno e suas necessidades educacionais especiais.

Em alguns casos, ela é determinada neurologicamente e nesses casos o encaminhamento responsável é indicado. O que chamamos de encaminhamento responsável? Estamos nos referindo à prática de solicitar a avaliação e o parecer de um profissional, enviando-lhes nossas observações e dele solicitando firmemente respostas e orientação clara e objetiva. Somente solicitar dos pais que levem ao médico, não nos ajuda a viabilizar qualquer intervenção responsável na sala de aula.

Na maioria dos casos, entretanto, a excessiva atividade não produtiva do aluno é produto das condições existentes no próprio contexto escolar.

Qual a função de seu constante movimento? Para que é que ele tanto se movimenta? O que ele obtém com isso? Observe-o! Tente identificar suas finalidades! Então, muitas possibilidades começam a ser abrir.

É atenção que ele busca? Que tal, então, dar-lhe atenção sistematicamente, nos poucos momentos em que ele se envolve produtivamente com a atividade esperada? Já conversou com ele sobre isso? Por que não fazê-lo? (é claro que nunca aos berros, em frente à classe; talvez, em um bate-papo individual, com calma, de forma respeitosa, atenciosa e firme).

Já experimentou dar-lhe alguma responsabilidade especial que tenha notado ser por ele valorizada?

Além disto, mudar sua localização na sala, de forma a limitar o número de estímulos irrelevantes com o qual possa ter contato, poderia ser uma providência auxiliar, de grande importância!

A utilização de exercícios de relaxamento no início de cada período também tem se mostrado útil, tanto na diminuição da hiperatividade, especialmente após o período no pátio, onde os alunos brincam de correr, brincam de bola, ficando excitados e afoqueados, como na instalação de um ritmo mais tranqüilo e adequado para as atividades que deles exigem concentração, na sala de aula.

Outras providências ainda podem ser tentadas. O importante, novamente, é observar o contexto e buscar, sempre, formas criativas e viáveis para a situação em que nos encontramos.

Outros alunos se mostram impulsivos, tendendo a responder de imediato, ainda quando, por exemplo, no início de uma instrução. Ao agirem desta forma, sistematicamente, não se permitem ouvir e compreender por inteiro o que lhes está sendo solicitado, ou recomendado.

Há ainda, os que manifestam grande facilidade em se distrair, atendendo a estímulos totalmente irrelevantes, que possam se apresentar na sala (a mosca que passa voando, a borracha do colega que cai ao chão, o movimento dos galhos de uma árvore, visível pela janela...).

Em ambos os casos, encontra-se diminuída a possibilidade do aluno atender a estímulos relevantes do contexto de aprendizagem.

Faz-se necessário que paremos para pensar que estratégias podemos utilizar, para favorecer-lhe melhores condições de atenção.

Um procedimento interessante é o de adquirirmos o hábito de darmos instruções claramente, devagar, passo a passo, solicitando dos alunos, e em especial desse aluno, a participação na revisão, na discussão e na explicação das razões, que subjazem a execução da atividade.

É importante que esse aluno esteja localizado na classe, em lugar de menor concorrência de estímulos irrelevantes; que ele possa enxergar o professor, com facilidade; muitas vezes, é importante refazer o processo com ele individualmente, desde que se cuide que o nível proposto de dificuldade esteja consistente com o nível de desenvolvimento de que ele dispõe.

Há alunos que constantemente exigem a atenção do professor sobre si, solicitando, com intensa freqüência, ajuda para a realização de qualquer tarefa.

Isto é indicativo de que ele não sabe, de fato, trabalhar, independentemente? Ou ele mostra necessidade de atenção, mal administrada? Ou não tem segurança e coragem de produzir, sem a participação de alguém que ele reputa mais capaz? Muitas são as possíveis razões. E delas precisamos ter conhecimento, para uma intervenção bem sucedida!

No caso desta característica ser indicativa de estarmos exigindo dele um conhecimento que ainda não tem, faz-se importante que refaçamos o caminho com ele, apresentando-lhe questões que o ajudem a delimitar seu campo perceptual e a buscar as relações existentes os dados presentes na atividade. Desta forma, estaremos auxiliando a criança a construir novos conceitos e a alcançar a independência desejada.

No caso de nele detectarmos insegurança, podemos oferecer-lhe ajuda total, de início, de forma a garantir êxito na execução da tarefa. A retirada da ajuda deve ser gradativa, sempre assegurando que o aluno perceba e se veja reconhecido em sua autonomia e independência.

Na eventualidade de ser o caso da necessidade de atenção, é importante identificar que tipo de atenção precisa e porque dela assim necessita. Às vezes, discutir isto com o aluno favorece essa identificação, possibilitando ensinar-lhe formas socialmente aceitas para sua obtenção. Além disso, logicamente, não ignorá-lo quando isto acontecer!

Há crianças que não aprenderam a se organizar para o trabalho, o que resulta em perda de tempo, prejuízo para a construção dos conhecimentos propostos, frustração e desmotivação.

É importante que o professor discuta claramente com os alunos as estratégias que pensa adotar na realização das atividades propostas, refletindo com eles sobre a relação lógica existente entre os passos explicitados. É essencial que o aluno aprenda o conceito de pré-requisito, sem o qual ele não poderá manifestar, em sua prática escolar cotidiana, o encadeamento seqüencialmente lógico de ações que lhe permitam alcançar a terminalidade da atividade.

As sugestões de intervenção aqui exemplificadas representam unicamente algumas possibilidades, frente a multiplicidade de possibilidades que se abrem quando paramos, observamos nosso contexto de atuação e identificamos as peculiaridades que o caracterizam. São elas que devem nortear nossa ação com os alunos, no que refere a alguns aspectos da relação entre professor e aluno, no contexto do processo de ensino e aprendizagem. É importante, além da observação e da reflexão, que busquemos soluções criativas. A literatura pode nos oferecer sugestões de como enfrentar problemas na relação. Outras vezes, não conseguimos encontrar tal ajuda. Nesse caso, a criatividade pode ser de

grande utilidade. Não importa se ninguém ainda usou determinada estratégia, o que importa é que planejemos como agir, em função do que encontramos em nossa realidade, fiquemos atentos aos resultados obtidos e reajustemos nossa prática em função dos resultados observados. O melhor parâmetro para avaliação da eficácia de nossa ação, então, é analisar os seus efeitos, em função dos objetivos que nos propusemos a alcançar.

Bem, caro colega, por hoje nos despedimos. Muito ainda há para conversarmos. Aspectos político-administrativos, técnico-científicos, didático-pedagógicos são alguns dos que nos afetam e sobre os quais tanto precisamos conversar e trocar experiência. Ficam, entretanto, para próximas oportunidades.

Esperamos que reajam a este nosso contato, de forma que juntos, possamos contribuir para melhorar nossas ações no contexto educacional, para aumentar nossa comunicação intra-categoria, contribuindo assim, para a transformação de nosso sistema educacional. O exercício de redigir este texto nos foi de grande prazer e oportunidade de síntese. Esperamos que possam, ao lê-lo, sentir-se estimulados à reflexão e ao debate de idéias.

Com um grande abraço, um não definitivo ponto final.

