

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERLY ROBERT GABARDO

**O ENSINAR PARA COMPREENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA
REPENSAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CICLO I DA REDE
MUNICIPAL DO ENSINO DE CURITIBA**

**CURITIBA
2007**

ROBERLY ROBERT GABARDO

**O ENSINAR PARA COMPREENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA
REPENSAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CICLO I DA REDE
MUNICIPAL DO ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha
de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica, da
Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut
Portilho

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

À minha família, por nunca ter me deixado faltar amor e coragem para sobreviver aos desafios da vida.

Aos meus dois grandes amores Eliseo e Thalita, por terem compreendido carinhosamente que toda a minha ausência seria passageira. Todo o meu agradecimento não seria o bastante.

Aos meus amigos, pelos incentivos e pelas experiências de partilha.

À minha orientadora, Professora Doutora Evelise Maria Labatut Portilho, pela acolhida e pelas reflexões.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um estudo de caso que procurou investigar a prática pedagógica das professoras da Rede Municipal do Ensino de Curitiba que atuam no Ciclo I de alfabetização. O objetivo consistiu em analisar a proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino para buscar elementos correspondentes com a proposta didática do Ensino para a Compreensão, elaborada pelo projeto Zero da Universidade de Harvard. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, foi realizada por meio de observações em sala de aula e entrevistas com quatro professoras de primeiras e segundas séries do Ciclo I de alfabetização de uma escola da RME. Este trabalho apresenta como referencial teórico o Panorama Contemporâneo da Educação e Implicações na Formação Docente com destaque a Morin (1996, 2000, 2001), Tescarolo (2005) entre outros. O aprender contemporâneo traz concepções defendidas pelos autores Pozo (2005), Assmann (1998), Claxton (2005) e Meirieu (1998). Apresentam-se discussões sobre o Ensino para a Compreensão baseados em Pogr  e Lombardi (2006), Blythe (1999) e Wiske (1999). Pretendeu-se analisar à luz dessas contribui es teóricas os aspectos singulares e complexos referentes à prática docente no processo de aprendizagem. Com a coleta e análise dos dados, pôde-se identificar que os participantes vêm construindo seus processos de compreensão e de aprendizagem de um modo mais reflexivo, flexível e aut nomo. O estudo revelou evidências nas Diretrizes Curriculares (2006) que estão em consonância com concep es e conceitos de uma prática que destaca os processos de compreensão. A prática docente revelou preocupa es com a dinâmica do ensino, aberta e envolvida na participação e na colaboração entre alunos/docente/escola nos enquadramentos de sala de aula e nos projetos de apoio pedagógico. Há também evidências de que são respeitadas as individualidades em relação ao tempo de aprendizagem, conhecimentos prévios e com a saúde geral, psíquica, afetiva relacionada ao meio socioecon mico-cultural em que vivem os alunos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Proposta Didática, Aprendizagem/Ensino e Compreensão.

ABSTRACT

This dissertation is resulted of a case study that it looked to investigate practical the pedagogical one of the teachers of the Municipal Net of the education of Curitiba that they act in Cycle I of to teach to read. The objective consisted of analyzing the proposal Curricular of the Municipal Net of education to search corresponding elements with the proposal didactic of education for the Understanding, elaborated for project Zero of the University of Harvard. The research, of qualitative and descriptive character, was carried through by means of comments in classroom and interviews with four first teachers of and second series of Cycle I of the act of teaching to read of a school of the RME. This work presents as references theoretician the Landscape Contemporary of the Education and Implications in the Teaching Formation with prominence the Morin (1996, 2000, 2001), Tescarolo (2005) among others. Learning contemporary brings conceptions defended for authors Pozo (2005), Assmann (1998), Claxton (2005) and Meirieu (1998). Quarrels are presented on Education for the Understanding based in Pogr  and Lombardi (2006), Blythe (1999) and Wiske (1999). It was intended to analyze to the light of these theoretical contributions referring the singular and complex aspects to the practical professor in the learning process. With the collection and analysis of the data, it could be identified that the participants come constructing its processes of understanding and learning in a more reflective way, flexible and independent. The study it disclosed evidences in the Curricular Lines of direction (2006) that they are in accord with conceptions and concepts of one practical one that detaches the understanding processes. The practical professor disclosed to concerns with the dynamics of education, opened and involved in the participation and the teaching contribution between pupils school in the framings of classroom and in the projects of pedagogical support. He also has evidences of that the individualities in relation to the learning time are respected, previous knowledge and with the general, psychic, affective health related to the societyeconomical-cultural way where they live the pupils.

Key-words: Practical Pedagogical, Proposal Didactic, Learning/Education and Understanding.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA	9
1.2 OBJETIVOS.....	9
1.2.1 Objetivo Geral	9
1.2.2 Objetivos Específicos	10
1.3 METODOLOGIA	10
2 PANORAMA CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1 EM LINHAS GERAIS: AS MUDANÇAS.....	16
2.2 COMPREENDER A COMPLEXIDADE: UMA QUESTÃO NECESSÁRIA ...	20
2.3 PRESSUPOSTOS PARA UMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: MUDAR A MENTALIDADE É, TAMBÉM, MUDAR A ATITUDE.....	24
3 O APRENDER CONTEMPORÂNEO	32
3.1 SOBRE ALGUNS CONCEITOS NECESSÁRIOS: O QUE É PRECISO SABER?	32
4 O ENSINO PARA A COMPREENSÃO	45
4.1 O ENSINO PARA A COMPREENSÃO: UM BREVE HISTÓRICO.....	45
4.1.1 O que é o ensino para a compreensão?	50
4.1.2 As dimensões da compreensão e seus propósitos	50
4.1.3 O que é a compreensão? um conceito, um significado, uma ação... ..	53
4.1.4 O que é o marco conceitual do ensino para a compreensão?	55
4.1.5 Os cinco elementos norteadores do marco conceitual do ensino para a compreensão.....	56
5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO	67
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES ...	77
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
6.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL	82
6.2 OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE	91
6.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....	99

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
DOCUMENTOS CONSULTADOS	117
APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO – ROTEIRO	119
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	121
APÊNDICE C - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR	125
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	127
APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	129
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa *O Ensinar para Compreender*: uma proposta didática para repensar processo de aprendizagem no Ciclo I da RME, surge da reflexão sobre minha própria prática pedagógica como alfabetizadora do Ensino Público, desde o ano de 1997.

Dois pontos importantes e interdependentes explicam a minha intenção ao propor o tema deste trabalho de dissertação. O primeiro diz respeito ao início de minha história profissional. Nesse processo de formação, parece imprescindível repensar criticamente a ação docente. O segundo ponto se refere às experiências adquiridas na prática, entendendo-as como referência não definitiva, nem fechada em si mesma, mas, ao contrário, reconhecer que os alunos apontam caminhos de descoberta e que convidam a explorações de grande relevância e significado.

Esse foi o ponto de partida que gerou a necessidade de focar a prática pedagógica com o desejo de melhor conhecê-la. Esse desafio teve início no período da graduação no Curso de Licenciatura da PUCPR – Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2000 e 2002. Nas discussões de sala de aula, já rondavam inquietações sobre a prática docente ao entrar em choque com várias concepções de ensino.

Nesses três anos de formação, foi desenvolvido um projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso relacionado à minha prática escolar. Na escola MJE, pertencente à Rede Municipal de Ensino, onde foi realizado esse projeto com os alunos do Ciclo I de alfabetização, a prática docente teve como objetivo: “promover a aprendizagem da leitura e da escrita e de conteúdos lógico-matemáticos, por meio das interações com as formas culturais, sociais e lingüísticas presentes nas atividades diárias dos alunos”. Cabia verificar de que maneira os propósitos dessa articulação seriam significativos. Era necessário também identificar que contribuições trariam ao processo de alfabetização e com que resultados se apresentariam no contexto da sala de aula.

Foi a partir da observação sobre os interesses e as preferências dos alunos por atividades estéticas, como ilustrações, desenhos, pintura, música, encenações teatrais, dramatizações e paródias, que percebi a manifestação de suas potencialidades e a

satisfação pelas criações que realizavam. Ainda, foi possível perceber a importância de buscar alternativas para melhorar o desempenho dos alunos em atividades e tarefas concernentes ao processo de alfabetização e, também, possibilitar processos pessoais de aprendizagem docente e discente, como, por exemplo, os processos de auto-reflexão, autodisciplina e autodescoberta.

Vale lembrar que esses processos, por vezes, ocorrem intuitivamente na prática educativa. Contudo, hoje, parece fundamental tornar seu exercício contínuo e consciente. Por esta razão, a ação docente pode constituir um importante instrumento de aprendizado. Esse projeto prático – escolar – teve sua parcela de colaboração para dar início a uma (re)significação da prática docente.

A investigação desses processos, agora entendidos aqui como um conjunto de características individuais que podem ser aprendidos na prática educativa, fez parte dos meus interesses acadêmicos. Integra o tema proposto para esta pesquisa, visto que, a partir do ingresso no Programa de Mestrado em Educação, a reflexão sobre a prática pedagógica docente é nuclear para a discussão pretendida. Pode, também, ser considerado um tema relevante para um novo projeto de trabalho, e isso me coloca num processo de pesquisadora e de aprendiz. É nesta perspectiva singular que busquei a construção de um significado inovador para a prática docente na alfabetização.

Para tanto, cabe-me a tarefa de repensar a ação pedagógica, seja na aproximação, seja no distanciamento, seja no entrelaçamento das proposições didáticas reconhecidas como ferramentas cognitivas da atualidade e consideradas essenciais no processo de formação docente. Este é um tema de destaque e amplamente discutido por pensadores e educadores como Morin (2000), Meirieu (1998), Claxton (2005), Pozo (2005), Gardner (1995), entre outros. Esses autores apontam novos rumos para aprender e ensinar na escola atual e futura.

Com vistas a buscar teorias e metodologias inovadoras para a ação docente, como subsídios essenciais à formação e qualificação profissional, procurei refletir e compreender criticamente seus significados e atribuições. Com isso, busco propiciar eficácia ao fazer pedagógico aplicado no ensino público.

A reflexão surge, portanto, de uma exigência prática, de instância acadêmica e profissional, que se justifica pela necessidade premente a que a realidade escolar atual nos remete, desafiando-nos a um constante aprender a pensar. Para tanto, o “aprender

a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser” – argumentações teóricas consideradas por Delors como os quatro pilares da Educação (2001, p. 101) – foram essenciais. Elas apontam para um exercício cada vez mais freqüente de aprender a compreender, compreender com os outros e no mundo.

Com o intuito de fazer desta pesquisa um instrumento de aprendizado e de (re)elaboração pessoal e profissional, que visem à melhor participação social, enfoquei como objeto de estudo o processo de compreensão na prática pedagógica da Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino. Procurei, assim, constatar as possibilidades de um ensino para a compreensão, com vistas à aprendizagem dos alunos.

Como referência para pesquisar a compreensão, voltei-me ao estudo da proposta didática, denominada *Ensino para a Compreensão*, que foi elaborada nos Estados Unidos em 1988, por membros do corpo docente da Escola de Graduados em Educação, na Universidade de Harvard. Os mais representativos participantes dessa tendência foram Howard Gardner, David Perkins e Vito Perrone.

Esta proposta tem por princípio um trabalho sobre o ensino comprometido na e para a compreensão, cujo propósito, a partir do *Marco Conceitual*, é orientar a auto-reflexão docente e discente. Esse *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão* é constituído por cinco elementos norteadores definidos como: *Fios condutores*, *Tópicos Produtivos*, *Desempenhos de Compreensão*, *Metas de Compreensão* e *Avaliação Diagnóstica Contínua*, idéias-chave que mais adiante serão explicitadas como parte nuclear do Referencial Teórico desta pesquisa, presentes no capítulo 3. (WISKE, 1999; BLYTHE, 1999; POGRÉ e LOMBARDI, 2006).

Com essa proposta didática, surge um questionamento quanto à possibilidade de perceber se há uma prática efetiva e semelhante a esta perspectiva no contexto da realidade escolar pública, mais especificamente, na Rede Municipal do Ensino de Curitiba. A questão é basicamente: Quais são as evidências presentes na ação dos alfabetizadores que visam à compreensão?

Assim, como sujeito integrante e aprendiz do sistema educacional e por considerar que este trabalho pode ser um instrumento que conduza à compreensão da prática pedagógica da professora alfabetizadora em busca de melhoria para sua ação em sala de aula, é que proponho este tema.

Esta pesquisa se justifica pelo menos por dois motivos principais: o primeiro é por se tratar de uma problematização da realidade, tanto em sua dimensão prática, pertinente à experiência e à formação profissional, quanto em sua dimensão teórica; segundo, por se tratar de um estudo educacional condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Define-se, assim, o problema da pesquisa: Em que medida a prática pedagógica da professora alfabetizadora evidencia um Ensino para a Compreensão, com vistas à aprendizagem do aluno?

Para buscar uma resposta para este problema, foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a prática pedagógica no Ciclo I de alfabetização, para constatar evidências de processos de compreensão no ensino e na aprendizagem, convergentes com os princípios do Ensino para Compreensão e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Indicar eventuais procedimentos convergentes com uma prática docente que favoreça a compreensão.
- Identificar atitudes pedagógicas que facilitem ou impeçam o Ensino para a Compreensão.

1.3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, foi necessária a realização de estudo bibliográfico, a fim de ser construído o referencial teórico da pesquisa, base para compreender a prática docente e traçar a natureza da pesquisa. A opção metodológica pela abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada, por ter a preocupação em interpretar e compreender a realidade investigada. De acordo com Triviños (1987, p. 120), por um lado, a pesquisa qualitativa:

[...] compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Essa característica interpretativa de análise sobre a realidade específica dos participantes, que é a escola, pressupõe a “técnica de triangulação dos dados” coletados para focalizar os aspectos referentes aos “processos e produtos dos sujeitos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Conforme o que explicita esse autor, os aspectos para serem averiguados são as falas, os comportamentos e as ações dos participantes envolvidos, as singularidades da sala de aula, da escola e, também, como o conceito “compreensão” é entendido.

Assim, a presente pesquisa tem um caráter qualitativo ao pretender analisar as atitudes e os procedimentos docentes norteados pela compreensão e para a compreensão, no que tange à dinâmica de sala de aula, em que se procurará ater às singularidades dos processos de compreensão. Isso porque “os métodos qualitativos

ênfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de suas razões de ser” (HAGÜETE, 2001, p. 63).

Nessa parte, essa autora apóia-se em Lazarsfeld (1969), para afirmar:

Os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face às estruturas sociais, seja a incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos (HAGÜETE, 2001, p. 63).

Entretanto, os métodos qualitativos diferem dos métodos quantitativos – estatísticos –, que supõem uma população e objetos de observação comparáveis entre si. Nesse sentido, um levantamento estatístico de informações quantitativas foge aos propósitos da presente pesquisa, justamente porque pretendo captar os significados da prática docente.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) se referem a cinco características da pesquisa qualitativa. A primeira delas diz respeito ao ambiente natural como fonte direta de dados e ao pesquisador como instrumento, o que supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. A segunda característica implica a descrição dos dados coletados, visto que todos os dados da realidade são importantes. A terceira requer maior preocupação com o processo do que com o produto. A quarta tem o significado como preocupação central, ou seja, a atenção do pesquisador em captar a visão dos participantes. A última característica do pesquisador qualitativo pressupõe a tendência ao processo indutivo na análise dos dados. Isso significa que o pesquisador apreende a realidade, interpreta o fenômeno numa situação real e concreta.

Esses aspectos da realidade também sugeriram a opção pela modalidade do estudo de caso, devido ao seu “potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Essas autoras esclarecem que os estudos de caso se caracterizam fundamentalmente por: visarem à descoberta; conduzirem à interpretação em contexto; retratarem a realidade de forma aprofundada e completa; possibilitarem o uso de grande variedade de fontes de informação; revelarem experiência vicária e permitirem generalizações naturalísticas, que possibilitam a representação de diferentes pontos de vista presentes numa situação social e também linguagem mais acessível e variada para os relatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os autores Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 148) apontam que os estudos qualitativos pressupõem a coleta sistemática de dados, exigem do pesquisador uma “imersão” no contexto de investigação. Trata-se de uma “fase exploratória que permite ao pesquisador definir pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação das questões”.

Com a finalidade de coletar dados referentes à prática docente, as técnicas utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa foram a análise documental, a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Os instrumentos necessários para registrar as informações obtidas em campo de pesquisa consistiram de protocolo de observação e de roteiro de entrevista.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), constitui “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para essas autoras, as questões ou hipóteses de interesse do pesquisador podem ser buscadas por meio da técnica de análise documental, que permite identificar informações factuais nos documentos na pesquisa educacional.

Diante disso, foi necessário estudar as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal por ser o documento que representa uma inestimável fonte de informação oficial da Secretaria Municipal de Educação, do qual “podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A coleta de dados por meio da observação permite descobrir a realidade. Porém, segundo Lüdke e André (1986, p. 25-26), “precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. É, portanto, necessário um planejamento criterioso, para que o conteúdo das observações seja “válido e fidedigno” na investigação científica.

Nesta pesquisa, houve a construção de um protocolo de observação, como instrumento, que conseguiu alcance de registros precisos. Foram protocolados os seguintes itens: caracterização do ciclo, série, turma, sala: número de alunos, data, número da observação, hora, duração da observação, atividade observada, ação docente e atitude do aluno (Apêndice A).

Uma outra técnica de coleta de dados aqui utilizada se refere à entrevista semi-estruturada. Segundo Lüdcke e André (1986) e Triviños (1987), ela representa uma das principais técnicas empregadas por pesquisadores nas ciências sociais.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada oferece ao pesquisador “todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O interesse central sobre a fala da professora que alfabetiza requereu, aqui, um roteiro de entrevista que permitiu captar informações sobre a idade, a formação docente, o tempo de experiência profissional na Rede Municipal do Ensino e na série em que atua. Foram propostas às participantes duas problematizações e cinco questões que requereram reflexões, explicitações e julgamentos relativos à aprendizagem dos alunos, bem como a explicitação de práticas controversas e de que maneira costumam resolvê-las e compreendê-las (Apêndice B).

As argumentações de Hagüete (2001), Triviños (1987), Lüdcke e André (1986), Mazzotti e Gewandsznajder (1999) contribuem para justificar o enfoque educacional deste estudo. O caráter qualitativo desta pesquisa buscou a compreensão da prática pedagógica das alfabetizadoras. A preocupação com a forma de interpretá-la e abordá-la, apoiada nas características apresentadas pelos autores, levou-me a concluir que o estudo de caso foi o mais adequado para orientar o processo desta pesquisa.

Para tanto, fez-se necessário executar um trabalho de campo – em uma escola – que permitiu a observação, no ambiente de sala de aula, do maior número possível de situações capazes de envolver os sujeitos e suas perspectivas sobre o fenômeno da compreensão. Situações da prática e discursos que evidenciaram, ou não, uma prática pedagógica efetiva semelhante ao ensino para a compreensão.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2006, no Ensino Fundamental de uma das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), situada no bairro do Atuba, pertencente ao Núcleo Regional do Boa Vista. Envolveu quatro turmas do Ciclo I de alfabetização – especificamente nas duas turmas de primeiras séries e nas duas turmas de segundas séries, por serem essas as de que dispõe a escola no turno vespertino (das 13h30 às 17h30). Participaram quatro professoras alfabetizadoras e os cento e treze alunos matriculados neste ciclo. Durante o período de execução do trabalho, foram realizados dez encontros para a observação participante às aulas e para as entrevistas semi-estruturadas com as quatro professoras.

Ressalto alguns procedimentos necessários que foram adotados antes de chegar ao campo de pesquisa propriamente dito. Houve uma fase de negociações

formais para se ter o acesso à escola e, também, a definição de alguns procedimentos como, por exemplo: 1.º estabelecer os critérios de seleção da instituição e participantes; 2.º elaborar os instrumentos de pesquisa para a coleta de dados; 3.º obter aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-PUC) (Apêndice C); 4.º solicitar autorizações da Secretaria Municipal de Curitiba (SME) (Apêndice D) e visita à escola para o enquadramento da pesquisa (Apêndice E); e 5.º aplicar os instrumentos para a coleta de dados inerentes à pesquisa (Apêndices A e B).

A coleta de dados foi realizada em cinco etapas:

- 1.^a etapa: consistiu na exploração e análise documental – Diretrizes Curriculares –, durante o processo de levantamento de pesquisa bibliográfica, para selecionar as categorias de análise na prática pedagógica.
- 2.^a etapa: compreendeu duas visitas iniciais, uma para apresentação formal da pesquisadora ao quadro funcional da escola e uma segunda visita para um reconhecimento inicial do contexto pedagógico escolar e dos participantes – alunos e professoras que colaboraram para a coleta de informações.
- 3.^a etapa: centrou-se nas observações da prática pedagógica em sala de aula no Ciclo I de alfabetização, compreendendo as classes das primeiras e segundas séries que tiveram como foco a ação docente e as atitudes do aluno.
- 4.^a etapa: dedicada às entrevistas realizadas nos dois últimos encontros da fase exploratória, considerando que, no penúltimo encontro, entrevistaram-se as professoras das segundas séries e, no último encontro, as professoras das primeiras séries. O conteúdo das falas foi gravado, com a autorização das professoras, e, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice F), foi feito o acompanhamento de todo o processo da entrevista. Assim, foi possível, posteriormente, descrever o conteúdo da pesquisa.
- 5.^a etapa: representa a fase final da pesquisa, momento de organizar os dados coletados, prevendo a descrição, a análise, a reflexão e a sistematização das informações e dados coletados para a produção da dissertação de Mestrado.

Para dar conta da análise, esta dissertação foi estruturada da seguinte maneira: após a introdução, o segundo capítulo apresenta *O Panorama Contemporâneo da Educação e Implicações para a Formação Docente*. Em linhas gerais, contém os paradigmas educacionais que influenciam a sociedade, caracterizam o desenvolvimento tecnológico e as mudanças conferidas ao ensino na prática educativa para a produção do conhecimento e o acesso às formas de produção cultural para se aprender e compreender o mundo diante da complexidade dos fenômenos humanos. Nessa discussão, permeiam pressupostos para uma escola contemporânea, baseados em Morin (2000), Santos (1989, 1997), Behrens (2000), Tescarolo (2005), Pozo (2005), entre outros.

No terceiro capítulo, *O aprender Contemporâneo*, são apresentadas reflexões sobre a aprendizagem, seus propósitos, processos e o significado. Remete a uma (re)significação de conceitos e crenças, o que implica novas abordagens para a prática educativa. Para tanto, foram pesquisados os seguintes autores: Gardner (1995), Assmann (1998), Claxton (2005) e Meirieu (1998).

A abordagem do quarto capítulo se refere ao tema *O Ensino para a Compreensão* e, nele, procura-se explicitar a proposta didática recente, elaborada no âmbito do conhecimento científico, com base no projeto Zero da Universidade de Harvard. Essa é uma proposição preocupada com a orientação, a reflexão e a sistematização da prática pedagógica eficaz para a compreensão, cuja reflexão encontra-se baseada em Pogr  e Lombardi (2006), Blythe (1999) e Wiske (1999).

O quinto capítulo apresenta *O Percorso Metodológico da Pesquisa*, detalha os fundamentos teóricos que subsidiaram a adoção de procedimentos técnico-científicos, caracterizados pela análise documental, observação participante e entrevistas, a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados. Na seqüência, o capítulo sexto traz a *Discussão e Análise* dos resultados da pesquisa qualitativa realizada com as professoras e os alunos do Ciclo I de alfabetização de uma escola da Rede Municipal do Ensino de Curitiba. A dissertação encerra-se com as *Considerações Finais*.

2 PANORAMA CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo procura apresentar, num primeiro momento, algumas características e implicações gerais da educação contemporânea, na visão de vários autores para que se possa visualizar um pouco da tarefa que representa intervir nas relações do ser humano no mundo. Num segundo momento, são discutidos os fundamentos propostos por Edgar Morin que conduzem à compreensão para o ensino complexo e seu caráter formador necessário à prática educativa atual. Num terceiro momento, faz-se uma aproximação do que venham a ser a mentalidade e a ação docente para uma escola contemporânea aberta para a compreensão.

2.1 EM LINHAS GERAIS: AS MUDANÇAS...

Autores contemporâneos, como Morin (2000), Cardoso (1995), Santos (1989, 1997) e Behrens (2000) conduzem às mais diversas reflexões críticas sobre o desafio de compreender a dimensão complexa de mundo, de sociedade e de educação em que hoje se situa o ser humano. Essa dimensão é representada pelo paradigma da complexidade, surgido a partir do final do século XX.

Por um lado, e em velocidade vertiginosa, a segunda metade do século XX sofreu mudanças radicais. E estas atingiram todos os setores e colocaram o ser humano em meio a confortos tecnológicos inimagináveis – em decorrência dos processos de globalização da economia, da geopolítica, dos costumes sociais e da evolução da ciência perpetrada pela sociedade do conhecimento. Por outro lado, subsistem bolsões de miséria e ignorância que são incongruentes com o nível de conhecimento e avanço social atingidos.

Os paradigmas – concepções, teorias e idéias inscritas na sociedade moderna – que pautavam as ações humanas há poucos anos já não são suficientes para explicar o mundo de hoje. Para Santos (2000), a ciência moderna situa-se em um paradigma dominante – presidido pelo domínio das ciências naturais, a racionalidade

científica, a centralidade da matemática voltada para a quantificação e redução da complexidade, a verificação das regularidades – responsável por um modo analítico, redutivo e compartimentado de pensar.

O desenvolvimento da sociedade do conhecimento científico, representado por novas concepções físicas e matemáticas, provocou mudanças no mundo e, conseqüentemente, nos paradigmas. Segundo Capra (1996, p. 23), há uma “crise de percepção”: passa-se da visão mecanicista e compartimentada para a holística, ampla, integrada e complexa.

A sociedade, submetida a um processo de transição paradigmática, da percepção mecanicista para a da complexidade, passa por tensões. Essas tensões são geradas, segundo Tescarolo (2005, p. 18), por uma “profunda e abrangente revolução epistemológica que supera a visão de mundo estático e fechado e incita à exploração de uma realidade aberta, mutante e flexível”.

Entretanto, Dutra (1989) explica que a exploração da realidade exige, simultaneamente, a superação de concepções de base filosófica e psicológica herdadas, culturalmente, do paradigma da modernidade, no que se refere a conceitos de aprendizagem, de ser humano, de escola, de conhecimento e de inteligência. Behrens (2000, p. 59) acentua em seus estudos – nucleados na perspectiva do paradigma emergente com vistas à transformação de paradigmas da teoria e prática pedagógica – a mudança do eixo orientador do ensino. A concepção do ensino para a produção do conhecimento busca ações para que “o homem seja visto como um ser indiviso”, reconhecido na “unidualidade cérebro-espírito” reintegrado como “sujeito-objeto” em uma “perspectiva de aliança e de reencontro”.

Segundo a autora, o ensino para a produção do conhecimento pressupõe o aluno no processo educativo como sujeito cognoscente – aquele que conhece. Isso imediatamente implica a reconstrução da prática educativa proposta em sala de aula, mediante a valorização “da reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento” (BEHRENS, 2000, p. 60).

Percebe-se, portanto, que é fundamental compreender que o ensinar para produzir o conhecimento requer sistematizar ações que provoquem interpretações. A responsabilidade na participação e na construção do devir sustenta-se no discernimento das muitas dimensões sobre as quais se ergue uma sociedade. Cabe aos sistemas educacionais proporcionar acesso às muitas formas de produção cultural.

As novas concepções teóricas e metodológicas apresentam propósitos e instrumentos para a formação profissional docente que implicam a revisão, a reflexão e a compreensão de conceitos e ações em relação ao sistema escolar, com vistas à aprendizagem/ensino como prática eficaz. Faz-se necessário incluir nesta discussão o conceito de formação de professores. Para Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem e melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Segundo as considerações de Garcia, o processo de formação tem um caráter sistematizado e organizado, constituído em atividades de interação individuais ou em grupo de professores. Ainda, salienta os princípios dessa formação como processo contínuo; de integração de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligado aos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; entre a formação de professores em relação aos conteúdos académicos, disciplinares e a formação pedagógica dos professores; integração entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico relacionado à práxis – teoria e prática educativa; integração entre o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer que seja o programa de formação de professores – baseados nas necessidades e nos interesses dos participantes.

A formação de professores visa à possibilidade de estes questionarem as suas próprias crenças e práticas profissionais. Das considerações do autor, retira-se que a responsabilidade quanto às habilidades e competências profissionais a serem assumidas pelo docente sugere a emancipação consciente para a qualificação de seu trabalho.

A escola, como sistema complexo, é posta em evidência nos estudos de Tescarolo (2005, p. 87, 89). Esse autor a vê como sistema social por reconhecer nela organização, estrutura e funcionamento peculiares e similares a outros sistemas e também passível de mudança sempre que um elemento novo entra em sua estrutura (TESCAROLO, 2005).

Segundo o autor, assim como um sistema vivo, “a escola precisa mudar para se preservar”, o que reforça a necessidade de o profissional de educação e “todas as pessoas que agem no sistema escolar” disponibilizarem-se para formação contínua que amplie seus saberes, “principalmente na concepção de conhecimento e visão de mundo”. Isto porque a eficácia do sistema, como afirma Tescarolo, “será principalmente resultado da qualidade da agência formadora em seu interior”, implicando

um compromisso de propiciar a seus agentes formadores o desenvolvimento da capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, também agentes no sistema (TESCAROLO, 2005, p. 112-113).

Assim, a metodologia do ensino, segundo Vasconcellos (2002), voltada para a procura da redescoberta do conhecimento, tanto pelos alunos quanto pelos professores, encontra seu foco na ação crítica e na reflexão, que oportuniza a investigação, a problematização e autonomia ao sistematizar o conhecimento, estimulando o aprender a aprender.

Nesse sentido, para trabalhar com o conhecimento mediado pela colocação de problema e pela pesquisa, o professor carece de reflexão que dê consistência às suas práticas pedagógicas e o auxiliem a discernir e valorizar os processos de aquisição do conhecimento, conforme recomenda Pozo (2005, p. 12):

[...] Nossa capacidade de conhecer é produto de formas específicas a partir das quais aprendemos que os conhecimentos, por sua vez, são resultado de nossa capacidade de conhecermos a nós mesmos e, através de nós, conhecermos o mundo.

Depreende-se, portanto, que educadores e professores são levados a rever suas convicções, práticas, limitações e potencialidades, com o propósito de transformar a si e à realidade num processo conjunto, para compreender e conhecer.

Há pelo menos duas questões que podem ser consideradas imprescindíveis nesta discussão. A primeira se refere ao ponto de partida para entendimento de complexidade, o que provoca mudança de mentalidade e de atitude no interior da escola, e a segunda questão se refere ao pensamento contemporâneo sobre as perspectivas do aprender docente.

2.2 COMPREENDER A COMPLEXIDADE: UMA QUESTÃO NECESSÁRIA

Conhecer e pensar é dialogar com a incerteza (MORIN, 2001, p. 59).

Ao mesmo tempo em que surgem novas discussões pelas mudanças ocorridas no meio científico, social e acadêmico, surgem, também, os desafios aos quais todos estão submetidos a enfrentar na prática educativa do século XXI, que se caracteriza por um tempo de abertura, de relatividade e de incertezas.

Um dos principais pensadores do nosso tempo, Edgar Morin (2000, 2001), defensor do pensamento complexo, apregoa que a humanidade está ligada a uma rede de relações – cultura, natureza, vida e conhecimento. Para o autor, todos os fenômenos humanos são considerados multidimensionais, “nada está realmente isolado no Universo” (MORIN, 1996, p. 274).

Os elementos que constituem o conhecimento complexo em todas as dimensões econômica, política, social, psicológica, afetiva e mitológica, produzem um “emaranhamento de ações, de interações, de retroações”. Tudo concernente à complexidade em que há simultaneamente dificuldades em “um pólo empírico e um pólo lógico” (MORIN, 1996, p. 274).

O autor propõe, à educação e ao ensino, a reforma do pensamento para a superação da fragmentação dos saberes que historicamente herdamos da cultura moderna. Por esse motivo, é preciso conceber o ser humano como um todo integrado, em sua complexidade.

O que é a complexidade? Morin (2001) a explica por meio de dois princípios:

- O princípio organizacional - une o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.
- O princípio “holográfico” - a parte está no todo, como o todo está unido na parte. É nessa visão plural e diversa que todos os fenômenos são concebidos e que caracterizam a complexidade. Esse pensamento gerou a visão global, de contradição, de desordem e de incertezas cognitiva e histórica.

O que é a incerteza cognitiva?

Morin (2001, p. 59) refere-se à incerteza cognitiva como conhecimento e explicita-a em três princípios: “cerebral, o conhecimento é uma tradução e construção, comporta risco e erro; físico, o conhecimento dos fatos é tributário da interpretação e o terceiro é epistemológico, decorre da crise dos fundamentos da certeza”.

O que compreender por incerteza histórica?

A incerteza histórica, para esse autor, parte da seguinte concepção: em qualquer período histórico as determinações sociais e econômicas progridem temporariamente, são transitórias em qualquer parte. O que atribui a cada um de nós a tarefa de ser, pensar, conhecer, agir e aprender consciente e responsavelmente ao longo da vida.

Segundo as proposições de Morin, o conhecimento complexo implica à Educação o estudo da cultura das humanidades, da noosfera¹ – “mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura” (MORIN, 2001, p. 53).

Implica, também, a filosofia na educação, para que o jovem possa “transformar as informações em conhecimento e transformar o conhecimento em sapiência” (MORIN, 2001, p. 47). A sapiência é entendida aqui como sabedoria, uma virtude cognitiva humana.

A partir dessas considerações, é pertinente dizer que a formação docente e discente pautada pela perspectiva filosófica e cultural é que conduzirá à compreensão e à reflexão sobre o mundo, a sociedade, a humanidade, a cultura, a vida e a Terra. Cabe à educação conceber a cultura como guia de produção do conhecimento, dos valores e símbolos que levem toda a humanidade à preparação para a vida.

¹ Segundo Morin (2001) a noologia, destinada ao âmbito do imaginário, das idéias, dos mitos, dos deuses, a noosfera. Segundo Houaiss (2005), no pensamento seiscentista e setecentista, esfera do conhecimento filosófico responsável pela investigação da cognição humana; em Kant (1724-1804), orientação filosófica que, em oposição ao empirismo, admite a existência de conhecimentos puros, derivados unicamente da razão; no séc. XIX, conjunto das ciências cujo objeto é o espírito humano (história, literatura etc.).

Assim, uma filosofia para o aprendizado da vida exige de cada um de nós a consciência, a compreensão, a lucidez e “a mobilização de todas as aptidões humanas”. Esse pensamento se opõe ao pensamento unilateral que as escolas de formação tecnicista nos ensinaram.

Aprendemos a pensar e a compreender?

Certamente, o caráter técnico de ensino serviu como instrumento para aprender a escutar, repetir, decorar, copiar informações de livros e enciclopédias e finalmente reproduzir; não nos foi legado o pensar para compreender e aprender para produzir o conhecimento. Isso mostra por que estamos vivendo um momento de crise e de incertezas, o que nos provoca uma crise de significados, porque a questão é dar lugar aos novos significados a partir da complexidade, não há certeza absoluta em nada. Tudo é provisório, o que nos remete a fazer perguntas.

Ao perguntar para Morin (2001) o que é preciso saber para que se aprenda a conviver com as incertezas?

Encontramos como resposta que é preciso conceber o conhecimento complexo – que engloba fatores econômicos, políticos, sociais, psicológicos, afetivos e mitológicos –, em oposição ao conhecimento fragmentado que a escola tecnicista insiste em transmitir. Para enfrentar os desafios da globalidade, é preciso que a inteligência seja utilizada para tornar as pessoas capazes de compreender, refletir e buscar soluções para os problemas da complexidade. Por meio do ensino, deve-se desenvolver a contextualização e articulação dos saberes, refletindo sobre a expansão descontrolada do saber. O que requer organizar e sistematizar as informações transmitidas pelas ciências e mídias, relacionando-as com o conhecimento.

Morin considera que o problema do ensino tem seus agravantes. Critica os saberes fragmentados, os efeitos da incapacidade de articulá-los uns aos outros e “a aptidão para contextualizar e integrar, uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2001, p. 16).

As considerações do autor levam à questão: será que estamos mudando nosso modo de pensar o ensino², em um sentido amplo, em priorizar a compreensão como virtude humana? E também, em um sentido mais restrito, embora complexo, como desenvolver a capacidade de pensar criticamente e seletivamente sobre conteúdos relevantes que atribuam significados às experiências práticas de docentes e alunos? Estamos abertos a mudanças em nossas práticas de ensino para além dos discursos? Como organizamos os saberes e o que conhecemos?

Provavelmente, responder a estas questões complicadas e problemáticas, seja um ponto de partida para o desconhecido, justamente porque surgem incertezas e talvez, de início, não se saiba dosar, nem dizer com exatidão o que exatamente conhecemos. Por outro lado, pode significar e re-significar um processo de modificação, de auto-compreensão, mais amplo e duradouro, capaz de transformar as misérias em riquezas e ignorâncias em conhecimento (GABARDO; PORTILHO, 2006, p. 2894).

O trabalho escolar no Ensino Fundamental proposto por Morin (2001) precisa permitir interrogações acerca do que é o ser humano, a vida, a sociedade, o mundo e a verdade. Estabelecer relação entre ciências e disciplinas, partindo de conhecimentos parciais para um conhecimento global. Conduzir os estudantes ao aprender a conhecer (separar e unir, analisar e sintetizar) e, a partir deste conhecimento, ensinar a considerar as coisas e as causas. Passar pela auto-análise e autocrítica e introduzir o conhecimento das mídias.

Ainda, para esse autor, a reforma do pensamento é atribuída, em parte, à maneira como as mentes são formadas, a partir de um modelo de especialização que não permite aos sujeitos refletirem sobre as idéias gerais que eles têm e que permeiam seu trabalho. Junto à resistência dessas pessoas, soma-se a relação entre sociedade e escola, as quais precisam ser reformadas (MORIN, 2001).

Nessa relação, Morin aponta que a solução para esse problema se dará por meio de uma intervenção interdependente. Isto é, a reforma do pensamento sociedade/escola, escola/sociedade, que modifique e reflita diretamente num ou noutro meio (MORIN, 2001).

² Reflexões apontadas pelas autoras Gabardo e Portilho - Anais do Congresso Nacional de Educação da PUC/PR - EDUCERE, A Educação Contemporânea e Implicações na Formação Docente 2006, p. 2892-2902.

Para tanto, fica entendido que os desafios para a formação docente implicam consciência sobre o papel de ensinar, rever a responsabilidade quanto à produção do conhecimento e explicitar a convicção de que a ação formadora é decisiva na participação e na mobilização conjunta de projetos de trabalho. Mas, ainda cabem mais duas perguntas diante da complexidade do ensino brevemente relatada aqui: será que as escolas se preocupam com a formação para a compreensão? Qual é a atual concepção de formação docente?

2.3 PRESSUPOSTOS PARA UMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: MUDAR A MENTALIDADE É, TAMBÉM, MUDAR A ATITUDE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 52).

Tescarolo (2005, p. 113) enfatiza a necessidade de um compromisso escolar para haver o “desenvolvimento da capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, também agentes no sistema”

Para acentuar uma reflexão de extrema importância no sentido de haver mudança significativa no ambiente escolar, Tescarolo (2005, p. 96) ressalta a concepção de conhecimento como “a teia de significações”. Elas devem ser como sementes, a serem plantadas e integradas a outros subsistemas. Esses são constituídos pelo currículo, o conhecimento, o planejamento e a avaliação, que qualificam o sistema todo. Porém, a “ação dos agentes formadores” é decisiva nesse processo de transformação, transformar a ação.

Entretanto, Tescarolo (2005, p. 96) critica a ação da escola, pois tal como está hoje, há “um obstáculo que corresponde a uma rotina metodológica muito resistente que considera os objetos isolados e estáticos plenamente construídos e definitivos”.

Isso quer dizer que, a rotina tecnicista, a ação simplificadora, o currículo linear e prescritivo, o conhecimento fragmentado, a aprendizagem mecânica, enfim, o que

caracteriza a visão fechada, estão, ainda, presentes nas práticas atuais. Isso inviabiliza e dificulta a perspectiva na rede de significações, impedindo a transformação escolar como um microssistema.

O equilíbrio do aprofundamento verticalizado do conhecimento com uma perspectiva mais abrangente permitirá que, embora especializado, o conhecimento venha a convergir com as necessidades dos alunos constituindo a transposição didática do conhecimento uma espécie de antropologia fundamental, cujo desafio passa a ser humanizar os processos de inovação pedagógica e partir do currículo como capacidade de ação integrada na vertiginosa e profunda metamorfose dos tempos e espaços (TESCAROLO, 2005, p. 98).

Para esse autor, o currículo é entendido como instrumento ou processo que viabilize ao aluno a construção de conceitos e formas de compreender e aprender como aplicar tal conhecimento em diferentes contextos:

O currículo escolar como a rede capaz de estabelecer uma relação ativa entre agente formador, o sujeito que aprende o conhecimento, além de relacionar, dialeticamente o aprendido com o observado, vinculando a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas que constituem sua realidade imediata (TESCAROLO, 2005, p. 96-97).

Diante disso, percebe-se um novo direcionamento para a sistematização, organização e mediação da prática docente.

Na articulação em rede dos subsistemas ligados aos processos de seleção e organização dos conteúdos com as seqüências didáticas, acompanha-se Tescarolo (2005, p. 96): “a mediação com os procedimentos didáticos, o planejamento das diversas atividades com a avaliação da aprendizagem e do desempenho institucional, e os programas de formação”. Assim, criam-se condições para que sejam vividos e assumidos novos procedimentos que envolvem a ação, a abertura e a sensibilidade e geram condições e significações propícias para a atuação social da escola no trabalho com o conhecimento.

Contudo, as resistências se perpetuam, a mentalidade do modelo pedagógico ultrapassado ainda insiste na reprodução e na transmissão de conteúdos curriculares, que não levam ninguém a pensar, nem adquirir conhecimento. Enquanto todo o sistema escolar permanecer em políticas de gestão isoladas e práticas curriculares fechadas, que não permitam construir ações pedagógicas coletivas e diferenciadas, estará demonstrando não só o seu isolamento e irreflexão, mas principalmente a sua denúncia de que o engessamento da mentalidade no interior da escola jamais produzirá

bons frutos. Demonstra-se com isso sua incapacidade, ou seja, que realmente “não compreende as profundas mudanças que ocorrem no panorama epistêmico contemporâneo” (TESCAROLO, 2005, p. 98).

A crítica feita pelo autor leva a entender que o contexto escolar é permeado por contradições e problemas que se intensificam cada vez mais. Alguns exemplos desses problemas são citados por Claxton (2005) e Alarcão (2001).

Segundo Claxton (2005, p. 197), em muitas das nações industrializadas constata-se que os “níveis básicos de alfabetização e aritméticas são inaceitavelmente baixos. Globalmente, calcula-se que há quase 900 milhões de adultos analfabetos”. Se pensarmos que a essa multidão se juntam aqueles considerados analfabetos funcionais, temos um quadro cultural gravíssimo. E isso significa que as escolas têm fracassado, não têm oferecido a qualidade que a educação necessita na sociedade atual.

Nos estudos de Alarcão (2001, p. 16) está registrada a ineficácia do ensino.

[...] após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita. Igualmente me pesa verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores, que em alguns países mais do que outros, mas de maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos.

Embora esses autores pontuem diferentes enfoques e discutam mais amplamente os problemas inerentes aos sistemas escolares, aqui foram citados exemplos de forma sucinta. As aproximações são para mostrar que essa problemática tem sido focalizada por diversos estudiosos da área e que de alguma forma precisa ser resolvida.

Assim, nosso modo de ser, pensar, interagir e intervir denota o quanto a fragilidade e a inconsciência sobre as relações educacionais que construímos impedem a nossa qualificação profissional. Contudo, será que essas denúncias já não seriam suficientes para mostrar que não estamos agregando valor algum às nossas práticas?

Diante das considerações feitas por esses autores, pode-se dizer que ações isoladas, sem que haja compromisso conjunto por parte do sistema social, governamental, político e educacional, intensificam os problemas e as contradições no contexto educacional atual. Por isso mesmo, acredita-se que as mudanças de mentalidade e de atitudes precisam ocorrer a partir de um esforço coletivo, sem esquecer que cada um de nós, como sujeitos produtores, tem sua parcela de responsabilidade.

O compromisso a ser considerado, que permeia a práxis educativa atual consiste em compreender a realidade em suas múltiplas dimensões. Remete a pensar nas contradições e limitações e, a partir dos problemas que enfrentamos, é necessário propor soluções, agir, interagir com as muitas possibilidades, questionar os meios, as maneiras de concretizar-se uma realidade diferente, a melhor que se possa criar para nós. Enfim, isso significa transformação – transformar a ação – exige pensar, agir, interagir, compreender, intervir, significar e transformar a escola real em uma aceitável e incomum. Vale dizer que temos cada vez mais a necessidade de escolas abertas para a compreensão.

Estudos comprovam que os problemas acima também constituem a realidade do sistema educacional na cidade de Curitiba. Relatório feito pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir das avaliações dos estudantes nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, com enfoque na leitura, e em matemática, na resolução de problemas, realizadas no ano de 2001, “denotam que nossa Rede concentra o maior percentual de estudantes nos estágios muito crítico e crítico de construção de competências”. No ano de 2003, os dados do SAEB, constataam que o aprendizado nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática até o quarto ano do Ensino Fundamental em Curitiba revelam desempenho insuficiente de grande parte dos estudantes (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 14-15).

Esse fato é preocupante e deixa evidente que são necessárias ações educacionais efetivas para a melhoria tanto dos resultados das avaliações quanto na qualidade da formação escolar. Esta observação é válida para todos os níveis de ensino.

A ciência derrubou a certeza da concepção simplista da ação pedagógica em que bastava transmitir informações ao aluno para ser reproduzida, repetida e decorada. Hoje, é considerada a complexidade de “se conhecer os processos de aprendizagem em maior profundidade”. Há “complexidade no processo de aprendizagem” – na leitura de um texto e na resolução de um cálculo. Por esse motivo, tem-se a necessidade de “repensar os objetivos, os conteúdos, os critérios de avaliação, e que seja formulada a pergunta: *Como ensinar para que os alunos compreendam?*” (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 22).

Ainda, segundo essas autoras, o papel do professor é ativo e preponderante. Por esse motivo, a escola para a compreensão busca “revalorizar a função docente e

enriquecer suas possibilidades de formação e participação social” (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 23).

Ensinar e aprender, além de ser uma obrigação individual, são também, ações de responsabilidade pública e social. Daí os projetos compartilhados de ensino para estimular o pensar, o compreender e o aprender com qualidade – ser capaz de dominar habilidades individuais conscientemente e instruir-se por meio de várias possibilidades de interação que sustentem condições efetivas para vir a ter compreensão –, uma vez que esta é uma característica humana a ser desenvolvida.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o ensino contemporâneo muda novamente seu eixo orientador, ou seja, a aprendizagem centrada no aluno implica a mudança de paradigma, em vez de ser como o definido até então. O processo de ensino-aprendizagem passa para outro enfoque, ou seja, a interação no processo de aprendizagem/ensino.

Essa nova visão é redefinida no desenvolvimento histórico atual. Pogr é e Lombardi (2006, p. 14), apoiadas em Brunner (2000), apontam que estamos “às portas de uma nova revolução” – a quarta revolução cognitiva – em pleno século XXI.

A natureza dessa novidade é diferente das anteriores, explicam essas autoras. Na base dessa transformação, está organizado um novo modelo de sociedade, ocorrida “ao redor das tecnologias de informação e comunicação”. Isto é, “quando o núcleo das tecnologias emergentes, além de induzir novos produtos, transforma os processos essenciais da sociedade, e por isso mesmo, penetra em todos os domínios da atividade humana” (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 14).

Ainda, segundo essas autoras essa quarta revolução põe em crise o modelo de aprendizagem no qual a escola se baseou até o presente. Hoje, trata-se da organização do sistema educativo “que contenha escolas baseadas em uma nova concepção acerca do que vem a ser a aprendizagem e como se aprende”, explicam Pogr é e Lombardi. Esse modelo, “supõe que a criança constrói ativamente a compreensão do mundo e que a pedagogia encontra-se aí para ajudá-la a entender melhor”, de maneira mais completa (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 14-15).

Essas mesmas autoras explicam ainda, apoiadas em Brunner (2000), que no modelo de aprendizagem “mutualista e dialético”, oposto ao modelo linear, em que há uma única direção para aprender, conceitua-se “o aluno como alguém capaz de raciocinar e apreender o sentido por si mesmo em interação com outros”. O que

supõe considerar o aluno no centro da aprendizagem, como sujeito “capaz de refletir sobre os seus processos de aprendizagem”. Ainda, “que a aprendizagem é distribuída, e por isso, enfatiza mais os contextos de aprendizagem”. Diverge, assim, da comunicação linear de mente a mente entre professor e aluno (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 15).

A preocupação educacional gerada a partir “da quarta revolução cognitiva” consiste em “recriar um modelo a partir de um novo paradigma”. Isso significa pensar em uma escola que modifique “substancialmente a compreensão que se tem sobre os processos de aprendizagem” (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 15).

Para essas mesmas autoras, é fundamental à escola:

redefinir o triângulo didático – a relação entre docente, aluno e conhecimento – sobre a base central que têm hoje as diferentes formas de geração e distribuição de informação, e a partir das tecnologias de informação e comunicação que fazem permeáveis toda a cultura e toda a sociedade (POGRÉ e LOMBARDI, 2006, p. 15).

Portanto, a partir das considerações dos autores citados, o movimento social, histórico e cultural, gerado e estabelecido com base na visão plural e complexa do conhecimento, implicando à educação, ao ensino e à escola, que concebe a aprendizagem no centro de suas preocupações, pode explicar o paradigma do processo aprendizagem/ensino. Isso porque, nesse processo estão inter-relacionadas as múltiplas formas de aprender e ensinar, pois não existem padrões, ao contrário, existem singularidades. Essa observação pode ser considerada, à medida que o âmbito da educação da sociedade se transforma, conseqüentemente o papel da escola passa a ser redefinido, tal qual os papéis docentes e discentes se redefinem.

Como visto, os vários autores, aqui referenciados, insistem na importância da transformação do papel da escola e da ação docente. A preocupação com a inovação, a participação coletiva em projetos de trabalho para ensinar a compreender são essenciais para a formação docente, uma vez que alunos e professores estão incluídos no processo de transformação social.

Em uma escola que se preocupa com a aprendizagem para a compreensão, o aluno é a figura central do processo pedagógico e busca estimular a capacidade de pensar e criar um espaço aberto e flexível onde todos possam aprender com qualidade.

O contexto educativo atual nos impõe muitas tarefas, principalmente aquelas que se referem às certezas sobre o conhecimento e tudo o que está em relação com

esse conhecimento. Cabe-nos a tarefa de repensar sobre as diversas questões da realidade e respondê-las, pois sofremos as consequências da ousadia e do erro. Ao dialogarmos com a incerteza, entramos em crise de significados e precisamos conhecer o que se desconhecia até então. O conhecimento que tecemos ao longo da carreira profissional tem múltiplo significado e nossa história é crítica, permeada por dúvidas, contradições, misérias e ignorâncias quando insistimos em práticas já ultrapassadas.

Estamos mergulhados em nova forma de espaço, na sociedade do conhecimento, da aprendizagem, da democracia, da economia capitalista, da política, da diversidade cultural em pleno desenvolvimento tecnológico e da emergência do Ciberespaço (LÈVY, 2004). É o espaço cibernético que se organiza hoje como espaço fundamental para a comunicação e o pensamento humano.

Pierre Lèvy, pensador contemporâneo, vê a necessidade de transformações que favoreçam e organizem as relações de trabalho e educacionais, a aquisição e valorização, pela sociedade, das habilidades sociais e profissionais. Seus estudos levam à reflexão a respeito do melhor direcionamento e aproveitamento da tecnologia e suas implicações para o futuro da humanidade, para os sistemas culturais, educacionais, políticos, assim como para o mundo do trabalho. Para o autor, isso tem implicações importantes para todas as manifestações da vida e da cultura do homem. Ele acredita que todos os tipos de formação e aprendizado devem dar lugar a uma qualificação socialmente reconhecida, visto que, cada vez mais, os indivíduos aprendem não só nos espaços acadêmicos (LÈVY, 2004).

Essas questões requerem que a realidade seja vista com outros olhos. As aproximações aqui feitas podem ser consideradas apenas delineamentos concernentes ao contexto atual da educação. Portanto, são bases pertinentes para o início de uma discussão mais ampla.

Por esse motivo, é necessário que se aprenda a pensar, para que se possa solucionar os problemas relacionados ao ensino. Pode-se dizer que a mudança de mentalidade e de atitude na prática educativa é fundamental no processo de formação docente. O pensar e o agir são considerados aqui uma questão decisiva para a consciência do professor e imprescindível à transformação da realidade escolar.

Porém, algumas reflexões são necessárias. Que ações se pretende construir a partir dos problemas para que haja a compreensão da realidade, o que conceituar por

compreensão? Que pressupostos didáticos podem orientar o fluxo da compreensão como prática educativa e que dimensões estão em conexão com o processo de profunda responsabilidade docente?

As possibilidades de encontrar essas respostas passam antes por entender como se articula o aprender contemporâneo, visto que o paradigma da complexidade pressupõe uma concepção multidimensional de aprendizagem.

3 O APRENDER CONTEMPORÂNEO

Você tem, em uma extensão significativa, tanto a oportunidade quanto o ônus de inventar – talvez continuar reinventando – a si mesmo, e essa liberdade, é amplamente distribuída, independentemente da sua situação econômica ou da sua origem (CLAXTON, 2005, p. 178).

O propósito deste capítulo é o de refletir sobre as formas do aprender humano, especificamente sobre as novas configurações da aprendizagem na sociedade do século XXI. São discutidos os respectivos conceitos sobre “sociedade do conhecimento”, “sociedade aprendente”, “cultura da aprendizagem”, “ferramentas cognitivas”, fundamentados em autores como Pozo (2005), Assmann (1998), Claxton (2005) e Meirieu (1998) e Gardner (1995).

Essa seleção conceitual é caracterizada pela dimensão complexa de significados que permeiam a educação contemporânea. A preocupação nos dias de hoje consiste em conceber a aprendizagem em qualquer circunstância, formal ou informal, uma vez que é necessária a responsabilidade do aprender para a vida toda, no sentido de ir para além dos conceitos.

Essa responsabilidade social do aprender tem estreita relação com o que se propôs a pesquisar neste trabalho. Como foi dito na introdução, é essencial o exercício cada vez mais freqüente de aprender a compreender, compreender com os outros e no mundo.

3.1 SOBRE ALGUNS CONCEITOS NECESSÁRIOS: O QUE É PRECISO SABER?

Nas circunstâncias atuais da sociedade capitalista, inundada pela tecnologia da informação e comunicação como principal característica do sistema econômico, há uma variedade de informações que circulam pelo mundo todo em grande velocidade.

Porém, nesta mesma sociedade há uma divisão, pois, enquanto uma parte da população tem acesso e domínio sobre as informações, outra parte não as tem.

Esse problema social e histórico é, sobretudo, um dos vários e complexos problemas educacionais a serem enfrentados na realidade, pois se convive com contradição social e os conflitos culturais que sustentam uma barreira entre os incluídos e os excluídos deste processo informacional. Conseqüentemente, o suposto acesso e domínio das tecnologias da informação e da comunicação, ou falta deles, recai sobre a formação docente e discente.

Essa constatação impõe discernir que a sociedade da informação se diferencia da sociedade do conhecimento, conforme a explicação de Pozo (2005). Ou seja, a sociedade da informação ainda precisa ser transformada em “sociedade do conhecimento onde todos tenham direito” e “acesso aos sistemas culturais de representação e conhecimento – já não somente literária e numérica, mas também científica, artística, econômica, etc.” Demanda igualmente a aquisição de “ferramentas cognitivas, para aprender novos conhecimentos em domínios específicos” (POZO, 2005, p. 11).

Sob o ponto de vista desse autor, há novas e diferentes formas de aprender os conhecimentos que chegam a todos os segmentos sociais. As pessoas estão envolvidas tanto num processo informacional/cultural quanto em um processo educacional em transformação, mas talvez não tenham consciência, de que possam estar socialmente, historicamente e culturalmente em processo de empobrecimento. Assim, a informação não se traduz em conhecimento. Por isso, diz ele, a sociedade “para quem não dispõe dessas ferramentas cognitivas, é somente uma sociedade da informação”.

A sociedade do conhecimento como “sociedade aprendente”, segundo Assmann (1998, p. 18), pressupõe que “a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e se transformar numa imensa rede de ecologias cognitivas”.

A noção de ecologia cognitiva, segundo a explicação desse autor, refere-se ao ambiente cognitivo, a escola. É um exemplo, mas não o único propiciador de muitas experiências humanas – formas de conhecer e do estar aprendendo –, visto que a disponibilidade de “computadores, internet e multimeios” – a informação tecnológica – é cada vez mais necessária, “mas não suficiente para a ecologia propiciadora de aprendizagens” (ASSMANN, 1998, p. 152).

Sendo assim, os contextos e as situações de aprendizagem são diversos. Aprende-se em qualquer espaço e a todo o momento, como explica Claxton (2005).

Conforme esse autor, a “cultura da aprendizagem” se constitui por meio de três dimensões sociais e culturais, ou seja, os hábitos da mente são transmitidos de vários modos em dimensões diferentes. A primeira dimensão é como se aprende “a partir das pessoas”; está relacionada às “maneiras como captamos nossas habilidades, nossos estilos e nossas estratégias daqueles que nos cercam”. A segunda dimensão explorada pelo autor é como se aprende “por intermédio das pessoas: em sua companhia assimilamos os valores e as suposições mais penetrantes sobre a aprendizagem e o saber que caracterizam as diferentes culturas”. E a terceira dimensão é como se aprende “com as pessoas: como a aprendizagem, a resolução dos problemas e a tomada de decisão são compartilhadas nos grupos” (CLAXTON, 2005, p. 167).

Entende-se, segundo as considerações do autor, que a aprendizagem humana não é homogênea, é de natureza variada, singular e desigual. As possibilidades de aprender com as próprias experiências e com as experiências dos outros são complexas, têm um sentido muito mais amplo e mais rico do que pode ser percebido nas práticas educativas baseadas no treinamento e na memorização.

Daí, a necessidade da apropriação de novos conceitos, pois a prática pedagógica e social do professor vem sendo configurada por ideais, incertezas e conflitos, principalmente quando se trata do entendimento de aprendizagem.

Para Pozo (2005, p. 12), a aprendizagem pode ser concebida como “função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade”. Isso nos leva a entender que a aprendizagem é parte da natureza humana. O ambiente cultural humano é caracterizado por extraordinária variedade e complexidade. A cultura gera as novas formas de aprender, de modificar para adaptar-se a essas novas demandas ambientais. Hoje se aprende diferentemente e diversificadamente.

As formas de aprender humanas, segundo as considerações do autor, ocorrem

de acordo com a lógica da mútua construção entre ambiente e organismo, são não só o resultado de novas exigências culturais – por exemplo, da sociedade do conhecimento –, mas também uma das vias essenciais para se ter acesso a esse mesmo conhecimento (POZO, 2005, p. 12).

Diante dessa explicação, entende-se que conhecimento e aprendizagem são processos distintos e interdependentes, construídos simultaneamente pela mentalidade humana e que ambos foram se desenvolvendo num processo cultural evolucionário.

A aquisição e a utilização de conhecimento são, para o autor, uma “conquista evolutiva e cultural que nos diferencia das outras espécies”. Para explicar as diferenças entre os processos de aprendizagem especificamente humanos e aqueles que compartilhamos com outras espécies, são analisadas: a “aprendizagem *comportamental*” – compartilhada por muitas espécies animais –, explicada pelas leis do condicionamento em que se manifestam comportamentos de aprendizagem; a “aprendizagem *cognitiva*” –, específica dos seres humanos – relacionada ao processamento de informação de natureza complexa, dependente de organizações e significações geradoras de conhecimento e a “aprendizagem *associativa*” – na tradição empirista, está relacionada à capacidade de associar reflexos do ambiente, inconscientemente –, isto é, cálculos meramente estatísticos da probabilidade, de sucessos ocorridos conjuntamente, assim o conhecimento seria apenas um reflexo mais ou menos preciso do mundo (POZO, 2005, p. 13-14, 19-21).

Entende-se, então, que há distintas concepções do aprender humano, isto é, a aprendizagem como mudança de comportamento, aprendizagem como associação inconsciente na aquisição de informações e aprendizagem cognitiva como representação de conhecimento.

Segundo esse mesmo autor, a aprendizagem concebida como “*implícita*” se refere à natureza inconsciente das representações, ou seja, são intuitivas, fazemos algo sem sabermos explicar como aprendemos; já a “*explícita*” é exclusivamente humana, sabemos explicar como aprendemos algo, porque temos consciência, domínio e organização que nos permitem comunicar o que sabemos.

A aprendizagem explícita ocorre quando aquilo que aprendemos tem sentido como processo cognitivo – como conhecimento – que é possível representar de diversas formas, isto é, quando há “mudança das representações mantidas em relação ao mundo”. A aquisição do conhecimento, para Pozo, é o “conjunto de processos nos quais são explicitadas e, nessa medida, são reconstruídas as representações inicialmente implícitas”. Ocorrem quando finalmente se transformam em verdadeiro conhecimento, ou seja, quando as representações implícitas, inconscientes, explicitam-se de forma consciente (POZO, 2005, p. 14-15).

Acompanhando as explicações do autor, pode-se afirmar que quando podemos informar aos outros ou a nós mesmos as representações, podemos dizer que temos posse de um conhecimento. Então, conseguimos explicitá-los.

Pozo (2005, p. 105) considera que “conhecer é a capacidade de manipular as representações explícitas, pois, nosso equipamento cognitivo possui um dispositivo que permite que as representações sejam comunicadas aos outros”. Ou seja, são comunicadas por meio da consciência.

Claxton (2005) trata igualmente desses dois tipos de aprendizagem – implícita e explícita – esclarecendo que a aprendizagem ocorre em camadas. Na superfície, quando se aprendem as regras básicas de um jogo de cartas, adquire-se um conhecimento específico, isto é, consciente. À medida que se começa a jogar, desenvolve-se a prática intuitiva para interpretar as jogadas, contar pontos e embaralhar cartas e, ainda, aprende-se a usar, no momento certo, diferentes habilidades, como descartar e usar estratégias de jogo. Isto é, “praticando habilidades de aprendizagem e desenvolvendo potencial de aprendizagem” (CLAXTON, 2005, p. 18).

Essa ilustração do jogo de cartas utilizado pelo autor quer mostrar que, quando um sujeito está ensinando está ao mesmo tempo realizando aprendizagens, tornando-se hábil porque está praticando capacidades específicas para ensinar.

Para Claxton (2005) o potencial da aprendizagem se manifesta em ações que representem entendimento. As habilidades da aprendizagem desenvolvem-se uma a partir da outra. Nesse processo atuam *as ferramentas da aprendizagem: a imersão, a imaginação, a intelecção e a intuição*.

A imersão direta na experiência concentra-se no mundo físico, “mas, sua maior parte é social, pois envolve interação e imitação, os principais meios pelos quais as pessoas transmitem às outras suas habilidades práticas”; permite assimilar padrões. A imaginação e as “habilidades de fantasiar, visualizar e contar histórias, que nos permitem criar e explorar mundos hipotéticos”. O mesmo modo acontece com a intelecção, entendida “como habilidades intelectuais da linguagem e do raciocínio, por meio das quais a experiência pode ser segmentada, analisada e comunicada”. E a intuição se refere aos processos “mais receptivos, em que as idéias criativas são germinadas e desenvolvidas” (CLAXTON, 2005, p. 19).

Na visão desse autor, tais habilidades se desenvolvem em idades diferentes e cada uma continua a crescer em potencial e sofisticação a vida toda. As mentes são

órgãos vitais. O crescimento da mente requer tempo, para que haja crescimento do potencial da aprendizagem dessa mesma mente. Por esse motivo, durante as diferentes fases da educação, é preciso que se continue a praticar e aprimorar métodos de aprendizagem ao longo da vida.

Para ser bom aprendiz, é necessário desenvolver várias habilidades de aprendizagem, “um bom conhecimento operacional da sua função”, ou seja, saber para que servem as ferramentas descobrindo a relevância de seu “domínio apropriado da aplicação”. A aprendizagem envolve descobrir quando aplicar habilidades e para que são utilizadas. A relevância da aprendizagem é descoberta, “pouco a pouco percebida, como um resultado de mais experiência e reflexão” por meio do envolvimento da ação. Isto é do autoconhecimento e autoconsciência (CLAXTON, 2005, p. 20).

Isso quer dizer que para aprender é necessário conhecer, apropriar-se de representações, ter o conhecimento como um bem que se constrói conscientemente, saber aplicá-lo em qualquer circunstância a partir de reflexões e ações sobre si próprio.

A consciência está ligada à percepção e à atenção. Isto é, à auto-referência e ao metaconhecimento, que correspondem a diferentes níveis de consciência. Assim, “é um processo transitivo, que necessariamente se refere a algo ou tem um conteúdo”, de “aprendizagem construtiva”, que “transforma as representações e as re-descreve”. Pode ser entendida como uma “atitude epistêmica”, pragmática de “compreender a própria aprendizagem”. A função da consciência permite controlar e organizar as representações (POZO, 2005, p. 116-118).

Em outras palavras, para ser um bom aprendiz é preciso desenvolver percepções sobre os recursos e as possibilidades que a situação propicia na condução do seu próprio aprendizado. O objetivo é conhecer limites e potenciais que permitem fazer um uso responsável de sua experiência prática e da sua inteligência, como algo que se conhece conscientemente, avaliando-se constantemente.

A esse respeito, Meirieu (1998, p. 80) faz a seguinte afirmação: “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”.

Considerando os propósitos deste estudo, aqui cabe uma reflexão válida para as instituições de ensino: até que ponto os profissionais formadores têm concretamente

valorizado o conhecimento prévio de seus aprendizes e como efetivamente ocorrem a organização e a reconstrução de seus saberes?

Parte da resposta a essa questão pode ser retirada desta advertência de Claxton (2005, p. 15): “aprender a aprender é uma possibilidade muito mais interessante e universal do que uma preocupação com as habilidades de estudo”. A aprendizagem envolve o “modo como as pessoas comportam-se como aprendizes”.

Explica, ainda, que os humanos nascem aprendizes. Porém, chegam ao mundo inacabados e possivelmente sintonizam com as peculiaridades do terreno de que emergem. A maneira como fazem isso constitui a aprendizagem, acumulam experiências e informações do mundo, desenvolvem durante toda a vida um conhecimento prático, como, por exemplo, escrever e como usar a escrita. Aprendem a fazer discriminações, ou seja, perceber diferentes formas de escrever e, também, aprendem a ter preferências, disposições e como agir de acordo com o mundo. Para Claxton (2005, p. 17), “a aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso agir, mas também o nosso ser”.

Entende-se que o ato de aprender transforma o conhecimento, a ação e o modo de ser das pessoas. Entretanto, pode-se melhorar ou piorar a aprendizagem. Mas ela também pode ser transformada, o que precisa ser fortalecido e elaborado é o potencial para aprender, e esta possibilidade está ao alcance de todos.

Os três pilares do potencial da aprendizagem defendidos por Claxton (2005), em seu estudo são: “a resiliência” isto é, a competência para tolerar as emoções; “a desenvoltura”, ligada ao tempo de aprendizado necessário para criar, sem ser apressado o seu amadurecimento; e “a reflexibilidade”. Esta última se refere ao potencial de aprendizagem, que é desenvolvido por meio da cultura como criadora de conhecimentos, valores e crenças incorporadas (CLAXTON, 2005, p. 22).

O aprender, como forma de sobreviver no mundo de hoje, é que nos informa sobre a possibilidade do risco e da incerteza. Portanto, na perspectiva de explorar o conhecimento, dominar recursos para explicitá-los, exige-se a capacidade de lidar com a frustração e com a crise quando se percebem as limitações. Nesse caso, a sensação que se tem é a de insegurança, uma vez que se age sem saber o que vai acontecer.

Portanto, persistir diante das dificuldades, aprender com os erros, ter coragem e entusiasmo para o exercício do aprender são capacidades necessárias a serem

desenvolvidas por nós aprendizes desta sociedade complexa, incerta, confusa e em acelerado processo de transformação.

Por esse motivo, a educação para o século XXI tem como tarefa social a emancipação dos seres humanos. No sentido de superar a dicotomia entre as oportunidades de acesso aos bens culturais – os conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade –, cabe ao trabalho pedagógico propiciar as diversas “experiências do conhecimento”, para construir vidas (ASSMANN, 1998, p. 22).

Esse autor afirma que o conhecimento engloba todos os processos naturais e sociais e afirma que aprender é cumprir processos cognitivos. Aprender é, também, um processo criativo capaz de se auto-organizar, ou seja, a capacidade dos sistemas complexos, “em certa medida, de dar-se os meios estruturais e funcionais para realizar seus fins em um ambiente em mudança” (ASSMANN, 1998, p. 134).

Claxton (2005, p. 24) apregoa que, “para a criação de uma verdadeira sociedade da aprendizagem”, é necessária “uma concepção que tenha em seu cerne a aprendizagem da própria aprendizagem”. Pode-se dizer, então, que aprender a aprender é possível à medida que se tenha em mente a crença sobre os potenciais de aprendizagem que cada uma das pessoas tem, isto é, qualidades sobre as diversas formas de produzir e representar as aprendizagens.

Os conceitos selecionados aqui supõem a compreensão para o aprender autônomo e significativo nos processos de formação docente e discente. Tais pressupostos são considerados indissociáveis para a prática educativa, em que o aprendizado humano ganha novas configurações, que se opõe ao pensamento linear e simplificador.

Com efeito, em oposição ao processo unilateral de aprendizagem, pode-se ler em Claxton (2005, p. 22) que:

A compreensão não é um processo de adição de pequenas peças de informação, uma a uma, a uma estrutura expansível de conhecimento, ou a construção de um “domínio” a partir de um regime composto de habilidades cuidadosamente definidas e praticadas.

Dessa ponderação, a compreensão não é um processo estanque e mecanizado, é um processo complexo que nos permite articular simultaneamente pensamento e ação, no confronto com limitações e potenciais, na busca de motivações e superações para elaborar e dar significado às relações da realidade humana. Desempenhar a

compreensão significa interagir com o objeto aprendido, assimilar substâncias dele e com ele produzir uma crítica, uma síntese com sentido que represente a construção e conhecimento sobre esse objeto.

O aprender e o ensinar para compreender, principalmente, sobre a tarefa que têm todos os profissionais que se destinam à prática educativa, requer compreender as diversas faces da realidade e apropriar-se dos seus significados e gerir novas posturas. O aprender dos formadores sugere reconstruir as suas próprias aprendizagens que repercutirão não só na construção da aprendizagem das gerações que se encontram em processo de formação, inclusive as nossas, mas também das futuras gerações.

Cabe trazer a reflexão de Freire (1996) sobre o aprendizado responsável e autônomo, bem como sobre os papéis sociais a serem assumidos na contemporaneidade.

[...] deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais e mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia (FREIRE, 1996 p. 105).

A relação da aprendizagem/ensino da atualidade supõe, também, considerar que o ato de ensinar exige compreender que a “educação é uma forma de intervir no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110), da qual não se pode duvidar. Porém, este é apenas mais um dos saberes implicados para o ensino. O que exige autonomia no processo de aprendizagem.

Assim, a mobilização da prática educativa para aprender e ensinar com vistas à autonomia. Quer dizer, autofazer-se, ou, ainda, o processo de organizar produções por si mesmo por meio de interações (ASSMANN, 1998, p. 133-135).

As autoras Pogr  e Lombardi (2006, p. 13) observam que os conhecimentos disponíveis acerca de como ensinar constituíram um processo que gerou a necessidade de saber mais acerca da aprendizagem. Afirmam que a aprendizagem é um processo que se realiza de modo próprio e singular.

Explicam Pogr  e Lombardi (2006, p. 20):   medida que a ciência cognitiva surgiu e se desenvolveu historicamente, a partir de questionamentos sobre os processos de ensinar e aprender predominantes nas sociedades, novos pressupostos surgiram. Quando a ciência cognitiva deu respostas sobre “o que se mobiliza internamente no sujeito no processo de aprendizagem”, foi derrubada a certeza de que para ensinar não basta “simplesmente fornecer informação, ditar uma matéria”.

Essas autoras concluem em seus estudos que os problemas seculares enfrentados pelos professores, como as dificuldades de aprendizagem, ainda persistem nos dias atuais nos sistemas educacionais. Segundo as pesquisas realizadas pelas autoras, os docentes comprovam na prática de sala de aula que não ensinam o aluno a pensar.

Ainda, afirmam essas mesmas autoras que os aportes teóricos das ciências cognitivas trouxeram novas ferramentas para o campo da pedagogia. Jean Piaget (1896-1980), considerado como um dos representantes do construtivismo, diz:

corrente de pensamento que afirma que a criança constrói sua maneira peculiar de pensar e conhecer de um modo ativo, como resultado da interação entre suas capacidades inatas e a exploração do ambiente que realiza por meio do tratamento da informação que recebe do entorno (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 60).

Daí porque Pogr é e Lombardi (2006, p. 73) ressaltam a importância da psicologia cognitiva, nas características desenvolvidas por Gardner. A Teoria das Inteligências Múltiplas tornou-o “um dos pesquisadores mais influentes do mundo da pedagogia” despertando interesse crescente de estudiosos de diferentes áreas na elaboração de metodologias baseadas em uma compreensão detalhada do desenvolvimento cognitivo humano.

Coerente com as mais aceitas concepções sobre o processo de aprendizagem – nas quais o aprendiz é colocado, respeitando as diferentes maneiras como o indivíduo aprende e interpreta o mundo (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 76).

O que se pensa hoje sobre a aprendizagem, assim como as formas e os meios para se obtê-la, como se viu até aqui, opõe-se à concepção mecânica da aprendizagem, pois, atualmente, conforme o que afirmam Pogr é e Lombardi (2006), não há padronizações no modo de aprender, ou seja, não há uma única forma, mas diversas, diferentes e singulares maneiras de se aprender e, conseqüentemente, nos modos de ensinar também.

Portilho (2006) resalta que os professores “são também aprendentes e, conseqüentemente, é necessário que transformem o ensino a partir de exigências diferentes em relação à aprendizagem a que se esteve acostumado por muito tempo”.

O que a sociedade educacional valoriza e prioriza hoje é a flexibilidade, a criatividade, a reflexão, a postura coerente para se aprender, se ensinar e compreender as virtudes humanas.

Pode-se dizer que aprender para compreender traduz-se em entendimento sobre aquilo que se está fazendo em qualquer circunstância, seja na história pessoal, profissional, social, e ou cultural, política, econômica, ética, étnica, cósmica para se agregar valores e construir significados para a vida, como algo que se faz tanto individualmente quanto coletivamente.

Gardner (1995) afirma que há a possibilidade de o sistema educacional abraçar a idéia da instrução centrada no indivíduo, tendo como fundamentos a Psicologia Cognitiva. Para o autor:

[...] a mente humana é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes que não pode de qualquer maneira legítima ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel. Na medida em que este ponto de vista ganha plausibilidade, a necessidade de repensar os objetivos e os métodos educacionais torna-se profunda (GARDNER, 1995, p. 63).

Conforme esse autor, “as pessoas apresentam perfis diferentes de inteligência”, ou seja, todos os seres humanos possuem potenciais de inteligência; “mas por razões genéticas e ambientais os indivíduos diferem notavelmente nos perfis particulares de inteligência que apresentam em qualquer momento dado de sua vida”; “as pessoas possuem mentes muito diferentes uma das outras” (GARDNER, 1995, p. 65).

Gardner (1995, p. 65, 66), a partir das investigações sobre as inteligências múltiplas – a visual espacial; a verbal lingüística; lógico-matemática; a corporal cinestésica, a inteligência musical; a inteligência interpessoal; a inteligência intrapessoal e a inteligência naturalística –, concluiu que os indivíduos podem desenvolver inteligências em graus diferentes que resultam em uma combinação própria e única. Por essa razão, passou a crer na importância de uma educação pensada para responder a essas diferenças “para garantir que cada pessoa maximizasse o seu potencial intelectual”.

Ainda, esse autor explica que ao realizar investigações experimentais, foi conveniente planejar a escola centrada no aluno, “delinear uma série de papéis a serem executados na escola ou no sistema escolar”. Com base em sua Teoria – das

inteligências múltiplas –, diz ser a “base razoável para sugestões e escolha de materiais opcionais”, opostas às padronizações. (GARDNER, 1995, p. 66).

Depreende-se desse excerto uma necessária redefinição dos três papéis escolares. Para Gardner (1995), esses três papéis são considerados fundamentais à escola do futuro na educação das múltiplas inteligências dos alunos.

O primeiro papel consiste numa “visão regular e atualizada das potencialidades, inclinações e dificuldades de cada criança na escola”, ou seja, uma avaliação que satisfaça três critérios: “justa para com a inteligência”, adequada na “utilização de técnicas apropriadas ao nível desenvolvimental da criança, naquele específico domínio de conhecimento em questão” e “vinculada a atividades recomendadas para a criança com aquele determinado perfil intelectual” (GARDNER, 1995, p. 66).

O segundo papel consiste em partir dessa avaliação para “recomendar cursos que o aluno deveria escolher; e no caso de um currículo uniforme, recomenda a melhor maneira de o aluno dominar esses materiais”. É pertinente que o aluno conheça suas próprias inclinações para as disciplinas, pois “o conhecimento das próprias potencialidades pode ajudar a pessoa a escolher cursos que poderiam ser particularmente apropriados ao seu estilo de aprendizagem”. Apresentar áreas do currículo e materiais de várias maneiras, “livros, software, hardware ou outros meios”. O modo de apresentação dos materiais e das áreas do conhecimento pelos professores precisa a diferenciação “entre uma experiência educacional bem sucedida e uma mal sucedida”. Por esse motivo, o papel da escola se redefine sobre os “estilos de ensino, estilos de aprendizagem e inteligências individuais”, pois não é possível insistir na questão de que todos os alunos aprendem a mesma coisa da mesma maneira (GARDNER, 1995, p. 66-67).

O terceiro papel da escola centrada no aluno implica o objetivo de a “escola-comunidade” ter em vista: “aumentar a probabilidade de que os alunos descubram um papel profissional e ocupacional que combine com o seu próprio perfil de inteligência”. Esse objetivo é alcançado por meio das informações sobre aprendizados, estágios supervisionados e organizações comunitárias. Esses papéis devem assegurar aos professores “focalizarem seu próprio assunto e apresentarem da maneira com a qual se sentem à vontade, à luz de suas próprias forças intelectuais”, envolvendo a seriedade de uma “aprendizagem cooperativa” em sala de aula que ajude o aluno a realizar seus potenciais (GARDNER, 1995, p. 67-68).

Nessa perspectiva, percebe-se que o papel do ensino e do professor vai além do repasse de informações e conhecimentos. Cada aluno de acordo com o seu tipo de inteligência age, pensa e interage com os conhecimentos que já possui e os relaciona aos que a escola proporciona.

Sendo assim, as reflexões de Gardner, Perkins e Perrone serviram de fundamentos para conformação da proposta didática do Ensino para a compreensão.

4 O ENSINO PARA A COMPREENSÃO

Este capítulo procura apresentar um resumo histórico sobre O Ensino para a Compreensão, uma proposta didática recente que corresponde às novas necessidades educacionais no sentido de orientar a reflexão docente, para a sistematização da prática pedagógica com vistas à aprendizagem significativa. Na sequência, são explicitados conceitos, dimensões da compreensão e elementos norteadores do Marco conceitual do Ensino para a Compreensão.

4.1 O ENSINO PARA A COMPREENSÃO: UM BREVE HISTÓRICO

O Ensino para Compreensão³ se refere a uma proposta didática, surgida nos EUA, a partir de 1988. Essa abordagem pedagógica teve seu início na pesquisa realizada pelo Projeto Zero, a que já se fez referência na introdução.

Segundo o autor Howard Gardner (1995), o *Harvard Project Zero* foi fundado em 1967 por Nelson Goodman – filósofo e epistemologista e co-dirigido por David Perkins e Gardner. O Projeto Zero é um centro de desenvolvimento de pesquisas nas áreas das ciências, das artes – o *Arts Propel* – e da educação como, por exemplo, estudos sobre a inteligência humana, cognição, criatividade, aprendizagem e ensino (GARDNER, 1995, p. 118).

Há trinta anos, esse importante espaço acadêmico reúne equipes interdisciplinares entre investigadores, docentes e pesquisadores com o objetivo de aprofundar estudos, intercambiar e discutir teorias e práticas desenvolvidas no âmbito do conhecimento científico.

³ Título original: *The Teaching for Understanding Guide*, publicado em Inglês por Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1998.

A partir da década de 1970 as questões psicológicas começaram a ter maior dedicação no Projeto Zero. Foi quando David Perkins⁴ – Ph.D. em matemática e inteligência artificial – passou a dirigir um “Grupo de Capacidades Cognitivas” (GARDNER, 1995, p. 118).

Desde então, o professor David Perkins vem conduzindo vários programas de pesquisa e desenvolvimento em tecnologias educacionais na área das ciências cognitivas. Ao longo desses anos, dedicou-se ao “*problem-solving*”⁵ – resolução de problemas –, raciocínio e criatividade. Desenvolveu estudos nas áreas do ensino e da aprendizagem e também sobre estruturas e estratégias de aprendizagem focadas na organização pessoal da compreensão e da inteligência.

Howard Gardner (1994, 1995, 1996) é psicólogo e professor adjunto em Neurologia na *Boston University School of Medicine*. Dedicou seus estudos ao desenvolvimento e às habilidades simbólicas em crianças normais e talentosas, bem como à diminuição destas habilidades em adultos com dano cerebral.

Realizou um estudo dos potenciais humanos que se baseia não apenas na pesquisa psicológica, mas também nas ciências biológicas e em achados sobre o desenvolvimento e o uso do conhecimento em diferentes culturas. Esses estudos são explicitados desde sua primeira obra *Estruturas da Mente: teoria das inteligências múltiplas* (1994) e, ainda, *Teoria das Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (1995).

Gardner (1995) afirma ser necessário o desenvolvimento de abordagens curriculares comprovadamente efetivas para os indivíduos com diferentes perfis intelectuais a partir das novas tecnologias educacionais. “Essas tecnologias podem ser desenvolvidas de modo a maximizar as chances de cada aluno aprender – e mostrar o que aprendeu – da maneira mais adequada para ele” (GARDNER, 1995, p. 213).

⁴ Entrevista cedida pela revista *Pátio*, Ed. Artes Médicas. Disponível no site da ABRAE – Associação Brasileira de Estudos das Inteligências Múltiplas e Emocional ([http:// www.abrae.com.br](http://www.abrae.com.br)).

⁵ Segundo os autores do Instituto de Física do Rio Grande do Sul, Sayonara Salvador Cabral da Costa da PUCRS e Marco Antonio Moreira UFRGS, *problem-solving* refere-se à resolução de problemas, executadas por novatos ou especialistas; focaliza, propõe uma metodologia didática para trabalhar problemas em sala de aula, fatores que influenciam na resolução de problemas e estratégias específicas sugeridas para facilitar as atividades de resolver problemas.

A perspectiva de intensificar estudos educacionais para as aprendizagens significativas, a partir do desenvolvimento cognitivo na educação da mente para a formação de indivíduos, é que levou a novas investigações com os professores da Harvard. Começou, então, a esboçar-se uma abordagem sistemática de ensino “dos diferentes contextos em que as inteligências são estimuladas e desenvolvidas” (GARDNER, 1995, p. 213).

Dentre os vários investigadores do Projeto Zero que integram o grupo de pesquisas do Ensino para a Compreensão, destaca-se Tina Blythe⁶. Ela é atualmente uma das investigadoras do Projeto Zero. No ano de 1994, em co-autoria com David Perkins, publicou artigos sobre o seu trabalho como educadora na Educational Leadership, intitulados “Pôr a educação em primeiro plano”. É também co-autora com Gardner no capítulo “Uma escola do Futuro” que integra a obra *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*, publicada em 1995.

Marta Stone Wiske⁷ é catedrática e investigadora da Escola de Graduados de Educação da Universidade de Harvard, coordena o Centro Tecnológico Educativo com a participação e colaboração de Blythe. O trabalho de Wiske concentra-se no processo de colaboração entre universidade e escola na relação entre a investigação e práticas educativas. Explora o uso das telecomunicações para promover a colaboração entre docentes, investigadores e formadores de docentes interessados em usar as novas tecnologias para apoiar o Ensino para a Compreensão.

Paula Pogré⁸ é educadora argentina da Universidade Nacional de General Sarmiento. É responsável pelo Nodo LATITUD (*Latin American Initiative Towards Understanding Development*) do Projeto Zero e, também, uma das representantes do Ensino para a Compreensão na América Latina. Seus estudos revelam que o Ensino

⁶ Educadora e colaboradora do grupo de investigadores, co-autoria com Howard Gardner em *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Uma escola do futuro* (GARDNER, 1995, p. 63-72). Autora do livro: ***La Enseñanza para la Comprensión***: Guía para el docente. Buenos Aires - Barcelona – México: Paidós. 1999.

⁷ Martha Stone Wiske é co-editora de *Sotwar Goes To School: Teaching for Understanding with Technologies* e compiladora da Obra *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires – Barcelona: Paidós. 1999.

⁸ *Escuelas del futuro II: como planificar las escuelas que innovan*. Aguerrondo, Inês. Paper. Argentina 2001. Publicação com a Equipe do Colégio Sidarta: O Ensino para a Compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Vila Velha (ES): Hoper, 2006.

para a Compreensão se difundiu em diversos países da América do Sul, como Argentina, Chile, Colômbia e Brasil.

No Brasil, segundo Pogr , entre as Universidades Brasileiras, destaca-se a Universidade de São Paulo (USP) na Escola do Futuro, coordenada pelo professor Fredric Litto⁹ – professor titular da Escola de Comunicações da USP, coordenador Científico da Escola do Futuro e também presidente da ADEB (Associação Brasileira de Educação a Distância). Atualmente, o professor Litto coordena projetos de trabalhos e estudos científicos na área de Comunicação e tecnologia, na qual o Ensino para a Compreensão também é desenvolvido e aplicado por pesquisadores na área tecnológica.

No Estado de São Paulo, Pogr  investigou um Col gio¹⁰ fundado na década de 1990 em que a proposta do Ensino para a Compreensão vem sendo aplicada pela equipe de docentes e colaboradores, há sete anos. Por mais de um ano, o projeto pedagógico deste colégio foi discutido. A partir das diretrizes foi construída a proposta pedagógica, elaborada pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP), com a supervisão de Professor Litto e sob a consultoria de Pogr  como pesquisadora do Projeto Zero, responsável pelo Marco Teórico do Ensino para a Compreensão.

Segundo os estudos de Pogr  e Lombardi (2006), Blythe (1999) e Wiske (1999), o objetivo do Ensino para a Compreensão é propor metas para um trabalho sobre o ensino comprometido na e para a compreensão, cuja proposta, a partir do *Marco Conceitual*, é orientar a auto-reflexão docente e discente.

Essas três investigadoras do Projeto Zero se propuseram a estudar as relações entre a inteligência, a compreensão e o ensino junto a Gardner, Perkins e Perrone. Desenharam essa proposta pedagógica com diversos colaboradores, a fim de redefinir o papel da escola levando a efeito os diferentes modos de ensinar e de aprender.

Em Harvard, as investigações dessas três pesquisadoras contaram com a participação de docentes de diversas disciplinas que se dispuseram a participar do

⁹ Suas obras mais recentes: *Campus Computing Report*. Br, 2004 e *Computação e Tecnologia de Informação nas Instituições de Ensino Superior no Brasil*, São Paulo, Altana, 2005. Site Telecongresso nacional de educação de jovens e adultos: <telecongresso.sesi.org.br>.

¹⁰ Colégio Sidarta em São Paulo.

grupo de pesquisa e aplicar a proposta do Ensino para a Compreensão em suas aulas, além de colaborar com o estudo.

Durante os estudos no projeto Zero, como relatam as autoras Blythe, Wiske, Pogr  e Lombardi, surgiram inumeráveis e complexas questões sobre o conceito de compreensão, tais como: *O que significa compreender algo? De que maneira os docentes desenvolvem a compreensão dos alunos? Como averiguar até que ponto os alunos compreendem um tema ou tópico?* Gardner, Perkins e Perrone, conscientes da importância e complexidade das questões suscitadas, convocaram um grupo de colegas pertencentes à Universidade e   Escola Primária, que se dispuseram a desenvolver um projeto de investigação que enfocasse O Ensino para a Compreensão e o submetesse a prova.

Segundo os relatos de Blythe (1999), o transcurso desse trabalho envolveu muitos colaboradores, docentes¹¹ e investigadores, em todos os níveis de ensino do sistema educativo norte-americano. Explicita que, durante os cinco anos de desenvolvimento do projeto, os grupos de colaboradores trocaram idéias, desenvolveram currículos, testaram-no em aulas, observaram alunos, escreveram estudos de caso e, por último, consolidaram um *Marco Conceitual* que permite reconhecer aspectos centrais do planejamento e do ensino para a compreensão.

Os relatos acerca do trabalho, desenvolvido por Blythe, Pogr  e Lombardi, Wiske e seus colaboradores, resultaram na escrita de seus livros em que explicitam as idéias essenciais do marco conceitual e expõem exemplos de planejamento e de ensino, critérios para avaliar e analisar os trabalhos docentes concernentes aos planejamentos de ensino. Ainda, indicam perguntas e atividades com o propósito de orientar a reflexão pessoal e discussões com colegas de trabalho.

¹¹ Gayle Bartley, Wendy Bembery, Phyllis Bretholtz, David Bronson, Marshall Cohen, Jackie Cossentino, Joe Decelles, Sandy Dell, John DioDato, Gary Elliot, Dorothy Gonson, Dorothy Gould, Elizabeth Grady, Phillip James, Jim Jhons, Ed Joyce, Allson Kenney Hall, Sócrates Lagios, Lyn Montague, Susan O.Brian, David Outerbridge, Steve Rodery, Brenda Scally y Steven Smeed, entre outros.

4.1.1 O que é o ensino para a compreensão?

O ensino para a compreensão é uma proposta didática, criada em Harvard. É entendida como um projeto de trabalho em sala de aula, em que esteja presente a concepção de que, por meio de um ensino adequado – correspondente com metas sistematicamente organizadas –, todos somos capazes de compreender.

Os estudos desenvolvidos no Projeto Zero sobre o Ensino para a compreensão revelam que sua sistematização nas práticas pedagógicas foram comprovados nos programas educacionais dos EUA. Não somente nos EUA, mas também em outros países do mundo, vêm comprovando cientificamente dados significativos desse enfoque pedagógico sobre seu efetivo processo e de sua viabilidade nas escolas. Pogr  e Lombardi (2006), Blythe (1999) e Wiske (1999).

As autoras afirmam ainda que o Ensino para a compreensão é uma proposta didática de trabalho, comprometida na e para a compreensão; a perspectiva de aprendizagem é focada na compreensão do aluno.

4.1.2 As dimensões da compreensão e seus propósitos

São quatro as dimensões da compreensão, segundo Pogr  e Lombardi (2006). A compreensão profunda é de natureza multidimensional. Supõe a capacidade para usar o conhecimento em todas as dimensões.

A primeira dimensão é a do *conteúdo*, responsável pela área do conhecimento e pelo conteúdo disciplinar a ser ensinada. Nessa dimensão, os desempenhos de compreensão do aluno partem de noções simples ou intuitivas e se enriquecem em qualidade conceitual, ou seja, se transformam em redes conceituais mais amplas, sofisticadas e organizadas.

A segunda dimensão é a do *método*. É responsável pelas “regras e passos rigorosos, regidos por paradigmas acad micos debatidos e consolidados publicamente dentro de cada comunidade científica” (POGR ; LOMBARDI, 2006, p. 55). O método científico prescreve critérios para validar conhecimentos. Os desempenhos de

compreensão nessa dimensão permitem ao aluno identificar e diferenciar pensamentos e conhecimentos validados cientificamente dos conhecimentos de senso comum.

A terceira dimensão é a dos *propósitos*. A produção do conhecimento sempre está vinculada à práxis concreta com propósitos, interesses e necessidades. Há interação dinâmica entre ação e reflexão. Os desempenhos de compreensão nessa dimensão se referem aos interesses especiais de cada uma das áreas do saber e os muitos usos do conhecimento e de suas conseqüências.

A quarta dimensão é a da *comunicação* e engloba as diferentes formas utilizadas pelo aluno para comunicar o conhecimento compreendido. Os sistemas simbólicos para comunicar são: visuais, verbais, matemáticos, corporais, entre outras formas de expressão para manifestar tipos de desempenhos em diferentes gêneros, segundo regras e critérios específicos.

As dimensões que constituem a compreensão como os *conteúdos*, o *método*, os *propósitos* e a *comunicação* revelam-se como características fundamentais que visam a desempenhos de qualidade na ação docente quanto à direção e decisões de ensino em relação ao aprendizado da compreensão.

Esse caráter multidimensional presente em todo o processo permite guiar o processo intencional de ensino na perspectiva de aprendizagem do aluno.

É importante ressaltar que as dimensões da compreensão profunda são direcionadas para a construção de desempenhos de qualidade. Tal construção exige que o docente atenda a essas dimensões, reconhecendo diferentes níveis de qualidade e, principalmente, identifique e adote as decisões que pretende tomar, explicam Pogr  e Lombardi (2006).

Aqui cabe a pergunta: como elaborar um plano de trabalho que atenda a todas as dimensões referidas pelas autoras?

Pogr  e Lombardi (2006) respondem a essa questão com um exemplo prático elaborado para os alunos na área de Língua e literatura. O *tópico produtivo* selecionado pela professora refere-se ao significado social e pessoal do discurso narrativo de uma novela.

Foram traçados os seguintes objetivos para cada dimensão da compreensão. Na dimensão do conteúdo, *os alunos compreenderão: o que   discurso? O que   discurso literário? O que   a narrativa e quais são as características? O que abarca a narrativa literária? O que é uma novela? O que conta a novela?*

Na dimensão do método, os alunos compreenderão *como se manifesta o literário no discurso narrativo? Como utilizar os elementos do paratexto para selecionar uma narrativa literária? O que diz o paratexto da novela? Para que serve conhecer a história do autor? Que estratégia de leitura é mais adequada? É a minha interpretação da novela a única possível, quais são as outras?*

Na dimensão dos propósitos, os alunos compreenderão *para que serve a narrativa literária? Com que objetivo a obra literária narrativa produz múltiplas significações? Que utilidade tem isto para mim? Qual é a sua importância social?*

Na dimensão da comunicação, os alunos compreenderão *que mecanismos podemos utilizar para transmitir nossa compreensão do discurso literário narrativo? Por meio de quais outros sistemas de símbolos podemos comunicar uma história? Que devemos levar em conta para essa escolha (contexto, audiência, situação de comunicação etc.)?*

De acordo com esse exemplo de aula citado pelas autoras, será que nas escolas municipais, os professores em suas aulas elaboram planos de trabalho como esse? Há na realidade das escolas e das práticas pedagógicas a preocupação com a compreensão profunda direcionada para a qualidade de desempenhos dos alunos nessas dimensões tão complexas?

Para que se possa ensinar com vistas à compreensão¹², é sugerido por essas autoras que se tenha clareza sobre o conceito de compreensão. Ao que parece essa é a reflexão fundamental a ser feita pelos docentes, o que significa compreender?

¹² Para entender tal propósito, é fundamental que se conheça o significado do termo compreensão, para clarear posteriores discussões que permeiarão o enfoque aqui proposto. Etimologicamente, compreensão deriva da língua latina comprehensione, que significa “ato ou efeito de compreender; faculdade de perceber; percepção; (Lóg.) conjunto das características gerais que formam um conceito e que são os atributos dos objetos designados por um termo” (AURÉLIO, 2005). E, ainda, faculdade de entender; entendimento; “faculdade mental por meio da qual o significado é apreendido”; “perfeito domínio intelectual de uma coisa” ou um assunto; “espírito de complacência, indulgência ou simpatia para com as dificuldades de uma pessoa, os óbices que venham a suceder numa ocorrência qualquer; resultante do conhecimento prévio deles por parte daquele que reage” (HOUAISS, 2005).

4.1.3 O que é a compreensão? um conceito, um significado, uma ação...

Conhece-te a ti mesmo (Sócrates).

Pode ser dito que essa é uma pergunta desafiadora. Blythe, afirma que compreender¹³ é poder conduzir uma diversidade de ações ou “desempenhos” que demonstrem que alguém entende o tópico e, ao mesmo tempo, o amplia. Assim é capaz de assimilar um conhecimento e utilizá-lo de uma forma inovadora (BLYTHE, 1999, p. 40).

Segundo as considerações de Pogr  e Lombardi (2006, p. 26), o enfoque do Ensino para a Compreensão é importante: “a reflexão profunda acerca do que se faz, o que permite ao indivíduo ir além das imagens mentais ou da ação pura para construir a compreensão que lhes possibilitem solucionar problemas reais de maneira flexível”.

Diante das consider  es de Blythe, Pogr  e Lombardi, fica entendido o seguinte: a compreensão sobre algo s  alcança sentido quando se utiliza das informações sobre o objeto que se observa de onde é possível captar, identificar e selecionar vários elementos relevantes por meio de interações que dão sentido é uma nova relação com o objeto analisado. Ou seja, quando for reelaborado com uma nova perspectiva.

Meirieu (1998) contribui para essa reflexão com a explicitação de um exemplo de como um indivíduo aprende:

[...] Percebe, identifica uma variedade de elementos, mas esses elementos, ele os seleciona instantaneamente, de forma que a operação de percepção e da seleção são absolutamente confundidas e aquilo que as associa   aquilo que as finaliza, ou seja, um projeto e recursos pessoais, enfim, um sujeito (MEIRIEU, 1998, p. 54).

Meirieu (1998, p. 54) aproxima uma experiência formal com a referência, por exemplo,   leitura de um texto que remete à compreensão. Esse autor explica que “uma informação s  é identificada se já estiver, de certa forma, assimilada em um

¹³ “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o ‘desempe os’ que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo ampl a, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (BLYTHE, 1999, p. 40).

projeto de utilização, integrada e dinâmica do sujeito e que é este processo de interação entre a identificação e a utilização que é o gerador da compreensão”.

Mas, o que há nessa experiência que exprime a compreensão?

Uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma a informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo, e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorre então através dessa interação, não são senão essa interação, ou seja, são criação de sentido (MEIRIEU, 1998, p. 54).

Diante da explicação do autor, fica esclarecido que para compreender o significado de um texto é preciso o ato de ler – a ação. Isso indica, também, interagir com as informações identificando termos e fazer uso desse conjunto de palavras com as percepções sobre as experiências que já possui para apropriar-se do conteúdo da mensagem. Essa utilização – a interpretação – se relaciona ao conjunto de ações, experiências a partir de um compromisso pessoal de entender e assim, organizar e elaborar do seu significado. Constrói-se, assim, a compreensão do texto, que pode ser definida como:

A capacidade de perceber e aplicar informações e transformá-las em conhecimento. É um conjunto de qualificações (ou qualidades) que as pessoas possuem e que lhes permite apreciar, pensar, produzir, agir, administrar, remanejar, analisar, estabelecer relações, buscar soluções em uma situação, transformando o compreendido em novos exemplos, traduzindo-os em novas possibilidades (GABARDO; PORTILHO, 2006, p. 2894).

Para tanto, essa definição é apontada como potencial levado a efeito e, que a ação didática requerida no processo da aprendizagem para a compreensão necessita do compromisso de pensar e do agir ao mesmo tempo, ter como meta a compreensão do aluno. Explicam Pogr  e Lombardi (2006, p. 10): “a aprendizagem para a compreensão requer aprender em ação”.

Pogr  e Lombardi (2006) a seguir ressaltam a organização complexa do *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão*. Essa abordagem pedagógica que tem a função de orientar a sistematização da prática.

4.1.4 O que é o marco conceitual do ensino para a compreensão?

Segundo Blythe (1999, p. 29), o Ensino para a Compreensão é constituído de um *marco conceitual*,¹⁴ cuja função é examinar e configurar a prática em aula conforme as suas metas, o seu estilo particular de ensinar e a maneira específica com que seus alunos encaram a aprendizagem. E, segundo as explicitações de Pogr  e Lombardi (2006), é um marco de referência, cuja função é explicar como se constroem as compreensões profundas e sua importância para o desenvolvimento de um pensamento complexo.

Isso quer dizer que esse pensamento   processualmente construído a partir dos conhecimentos prévios. Isso a ponto de autorizar o aluno a ter atitudes reflexivas e flexíveis, para solucionar problemas que abrem possibilidades para a criação de significados, produções e posturas diante de novos saberes que adquire por meio da rede de relações propiciadas pelo conhecimento.

Para essas autoras, a sistematização do marco conceitual, desenvolvida a partir das pesquisas realizadas em sala de aula com a participação ativa dos docentes, foi elaborada e pensada para orientar e gerar decisões pedagógicas que promovam efetivamente processos de compreensão. O principal propósito do Marco Conceitual é oferecer um apoio prático e eficaz aos docentes, considerando que dispõem de um tempo limitado para a leitura e para o planejamento. Tem, também, a função de analisar e confeccionar currículos a partir das questões suscitadas sobre a compreensão e que se configuram como fios condutores do ensino para a compreensão.

Em outras palavras, fica compreendido que são as diretrizes para uma ação dinâmica e organizada, a fim de orientar a ação docente e discente, refletindo suas ações. O ensinar a compreender pressupõe que o professor organize todo o processo de aprendizagem do aluno, para que este também aprenda a gerir o seu processo de aprender.

¹⁴ “un marco conceptual para que usted examine y configure la práctica en el aula conforme a sus metas, a su estilo particular de ense anza y a manera específica en que sus alumnos encaran el aprendizaje” (BLYTHE, 1999, p. 29).

As autoras Blythe (1999) e Pogr  e Lombardi (2006) destacam as principais perguntas que geram a orienta o e o desenvolvimento para a a o docente a partir do marco conceitual, consideradas como fios condutores. São basicamente três:

- *O que realmente queremos que nossos alunos compreendam?*
- *Como saber que meus alunos compreendem?*
- *Como os alunos vão saber que compreendem?*

Essas perguntas têm suas raízes intelectuais nos precursores do Ensino para a Compreensão, como Gardner, Perkins e Vito Perrone.

Segundo Blythe (1999), na sistematiza o do marco conceitual não há uma ordem rigorosa e fechada. Após a conexão inicial pelos fios condutores, a seqüência do trabalho é dependente de uma rede de relações entre cada um dos elementos.

Cabe ao docente a decisão sobre qual dos elementos deseja ter como ponto de partida. A trajetória será estabelecida de acordo com sua necessidade, desde que iniciada a partir dos fios condutores – as três perguntas: *O que realmente queremos que nossos alunos compreendam; Como saber que meus alunos compreendem? e Como os alunos vão saber que compreendem?* – os demais elementos do marco conceitual a serem contemplados irão se desencadear interdependentemente.

O *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão* possui um complexo referencial de conceitos, em que estão situados cinco elementos norteadores e interdependentes – denominados, os *fios condutores*; os *tópicos produtivos*; as *metas de compreensão*, os *desempenhos de compreensão* e a *avalia o diagnóstica contínua* – que permitem organizar sistematicamente a prática pedagógica.

4.1.5 Os cinco elementos norteadores do marco conceitual do ensino para a compreensão

Cada um desses elementos do *Marco Conceitual* faz parte do sistema de conexões para proporcionar profundidade e significa o no processo da compreensão, ou seja, eles estão interligados   compreensão, que   nuclear no processo de aprendizagem.

O primeiro elemento do *Marco Conceitual* tem a denominação de *fiões condutores*. Referem-se aos pontos de entrada para a compreensão, ou seja, as questões que vão direcionar o processo aos demais elementos.

O segundo são os *tópicos produtivos*. Eles se referem aos temas da disciplina, tópicos, idéias, conceitos e teorias a serem trabalhadas, o que permite estabelecer uma variedade de perspectivas para desenvolver a compreensão.

O terceiro são as *metas de compreensão*. Elas se caracterizam por identificarem os objetivos, conceitos, processos e habilidades que os alunos irão desenvolver em todo o curso.

O quarto elemento são os *desempenhos de compreensão*. Eles estão relacionados às atividades que requerem dos alunos a utilização do conhecimento de diferentes maneiras. Nessas atividades, os alunos aplicam o que sabem, expandem, reconfiguram novas construções a partir de seus conhecimentos prévios.

Finalmente, o quinto elemento é a avaliação diagnóstica contínua. Refere-se ao processo contínuo que permite ao aluno e ao professor obterem respostas sobre o processo, contribuem para melhorar os desempenhos de compreensão, as metas, os critérios e a orientação no sentido de melhorar o trabalho pedagógico.

Segundo Pogré e Lombardi (2006) e Blythe (1999), o primeiro elemento são os *fiões condutores*. Portanto, são aquelas perguntas sugeridas aos docentes, possibilitam pensar e direcionar o ensino às questões mais importantes e centrais, no que se refere a uma ou mais disciplinas, como ciência, cultura e arte, entre outras, que serão ensinadas em um ano ou em um ciclo.

Os *fiões condutores* são as perguntas ou enunciados que nos conduzem ao exercício da compreensão. São questionamentos que permitem olhar para as nossas propostas de trabalho e buscar qualificá-las, tornando-as ricas em gênero, número e grau, para despertar compromisso, interesse e afeição ao trabalho com e para a compreensão.

Pogré e Lombardi (2006, p. 26) nos ensinam que “seria a quantidade e a qualidade da reflexão realizada sobre a maneira de nos desempenharmos no mundo o que nos permite inventar e solucionar problemas de modo criativo”.

Para nortear o trabalho docente, a pergunta inicial a ser feita, por exemplo, é: *O que realmente queremos que nossos alunos compreendam?*

A resposta a essa questão permite ao docente expressar clara e compreensivelmente o significado e a direção daquilo que quer ensinar a partir da disciplina ou área do conhecimento em que atua.

Os *fiões condutores* quando traçados cooperativamente entre professores e alunos, iniciam um processo de interação e participação conjunta nas decisões. Esse processo de interação e cooperação exige de cada estudante o compromisso com a sua própria aprendizagem, de modo que os alunos possam responder o que sabem e o que querem saber.

As questões “*O que é arte?*” e “*Quando compreendemos uma obra de arte?*” são exemplos de *fiões condutores* citados por Pogr  e Lombardi, colhidas de docentes da área artística que se preparavam para o trabalho, de um ano de duração, com o segundo Ciclo.

Entende-se que os *fiões condutores* são as perguntas elementares que irão iniciar um processo de pensamento e ação e desencadear respostas e que sem elas não   possível iniciar o processo de compreensão. Vale lembrar que as perguntas ou *fiões condutores* são três: *O que quero que os alunos compreendam? Como saber que compreendem? Como os alunos sabem que compreendem?*

O segundo elemento, denominado *tópicos produtivos* ou *tópicos geradores*, também remete à pergunta: *O que realmente queremos que nossos alunos compreendam?*

Para Pogr  e Lombardi (2006, p. 29), os *tópicos produtivos* “são temas centrais, em cada área ou disciplina, que o docente deve integrar a uma rede conceitual”. Dito de outro modo, os *tópicos produtivos* são conceitos, temas, teorias e idéias centrais que se entrecem e possibilitam múltiplas conexões com outros temas, dentro da mesma disciplina, pela grande quantidade de recursos com que o estudante conta para investigar o tópico.

O *tópico produtivo* parece ser acessível e desafiador aos estudantes, de modo que possibilite a articulação aos saberes e às experiências prévias. Quanto maior for essa concentração de relações, mais se ampliam as possibilidades de compreensão. Como exemplo de um *tópico produtivo* no ensino da arte, as mesmas autoras citam a identidade: eu – como indivíduo, criador e expectador; o outro – como criador e expectador; nós – como criadores e expectadores e todos nós – como criadores e expectadores.

O tema proposto abrange conceitos diversos, tal como o ser como indivíduo, o outro, o grupo e todos os homens; e também os conceitos de criador e expectador. Para além do entendimento desses conceitos há contextos diversos a serem explorados. É nesta perspectiva de criar situações de aprendizagem, vinculadas às atividades de produção e apreciação e reflexão sobre a arte, que os temas passam a ter significados para os alunos.

As produções individuais, as de um grupo ou de uma sociedade, permitem identificar desde artistas, suas obras, os estilos e as técnicas utilizadas até os critérios e juízos de valor. Esses elementos fazem parte de um repertório de informações, conceitos imagens e juízos de valor com os quais se assimilam fundamentos para compreender o significado ou sentido da arte.

Um outro exemplo de *tópico produtivo*, para que os alunos compreendam as relações com outros conceitos:

Como energia calórica, o calor, suas transformações; as calorias; os alimentos; os transgênicos; transtornos da alimentação; a saúde; a moda; os costumes alimentares; a nutrição; a dieta; a conservação de alimentos, linha de frios etc. (POGRÉ; LOMBARDI 2006, p. 30).

Para desafiar o aluno a compreender o significado de nutrição, é preciso que ele encontre diversas conexões vinculadas à experiência concreta e em diferentes campos do saber. Essa exploração deve-se dar desde a apropriação de conceitos até a compreensão de contextos históricos, científicos, sociais, econômicos, culturais, políticos e éticos.

Ao elaborar o percurso de um projeto, o docente precisa analisar várias opções, propor diferentes circunstâncias e considerar diversas possibilidades, que permitam ao aluno percorrer por seus próprios meios para explorar a compreensão. Isso se traduz em autonomia.

Blythe (1999, p. 44) explicita que os *tópicos produtivos* têm critérios e características-chave: a) são centrais para uma ou mais disciplinas de domínio; b) são atrativos para os alunos; c) são acessíveis pela grande quantidade de recursos que permitem ao estudante investigar o tópico; d) existem múltiplas conexões entre os tópicos e a experiência dos alunos, tanto dentro como fora da escola; e) o mais importante de tudo, isso desperta o interesse do docente.

Essa mesma autora ressalta que os tópicos formam o núcleo do marco conceitual. Podem ser formulados tanto em forma de enunciados, como o explicitado acima, quanto em forma de perguntas. Pogr  e Lombardi (2006) explicam que o *tópico produtivo*   um ponto do mapa para o docente situar sua visão global ou panorâmica e explorar um vasto território.

As metas de compreensão integram o terceiro elemento do marco conceitual:

Constituem aqueles aspectos do tópico produtivo que o docente quer que seus alunos compreendam; são o corte específico que assinala o alcance e a profundidade que o docente se propõe atingir ao trabalhar o tópico: concretamente, é o que quer que compreendam deste tema (POGR ; LOMBARDI, 2006, p. 36).

Entende-se o docente, após ter feito a elaboração dos *tópicos produtivos* e dos *fios condutores*, se vê na obrigação de responder às questões propostas inicialmente relativas aos fios condutores e,   medida que as responde, define, de forma clara, os seus objetivos de ensino. Assim, começam a explicitar os conceitos, os processos e as habilidades que o docente deseja que seus alunos desenvolvam, tanto em relação ao fio condutor quanto ao tópico produtivo.

Segundo as autoras Blythe (1999), Pogr  e Lombardi (2006), essas *metas de compreensão* ou objetivos de compreensão correspondem   unidade individual, descrevem as compreensões mais importantes que, a critério do docente, os alunos deveriam obter de suas aulas e podem consistir em alguns fios condutores aplicáveis num curso. Neste caso, cada uma das unidades individuais que o compõem se desdobrar  em metas de compreensão estreitamente relacionadas com as metas abrangentes e fios condutores.

O exemplo citado, a seguir, pelas autoras Pogr  e Lombardi, refere-se ao curso de Formação docente, ministrado por elas num Colégio em São Paulo, uma vez que o *tópico produtivo* proposto foi educação. Educação é um conceito que recebeu diferentes significados, em consonância ao tempo histórico em que foi definido. Para este nível de formação, o esperado é que fossem analisadas as questões: “*Quais foram as tensões que este conceito atravessou?*” e “*Como os contextos históricos influíram na elaboração de uma nova definição do conceito de educação?*”

Os participantes do curso poderão compreender como foram formadas essas discussões à volta do processo educativo, como este conceito regulou o tipo de expectativas que a comunidade tem sobre o processo educativo, etc. (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 37).

Daí a importância da pergunta: “*O que realmente quero que compreendam?*” Essa pergunta veio sendo feita desde os *fios condutores, tópicos produtivos e metas de compreensão* em que ocorre um diálogo flexível entre si, de modo que possibilitem o desenvolvimento da compreensão da educação, perpassando pelos processos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Por isso, os objetivos devem ser claros e explicitados aos alunos, de modo que saibam o que realmente se espera deles. O objetivo é que oriente o percurso para se chegar ao destino pretendido.

Para o Ensino da arte segue-se com exemplos de objetivos de compreensão enunciados pelas professoras do Colégio Sidarta:

Os alunos compreenderão que existem múltiplas interpretações de uma mesma obra. Reconhecerão que, em decorrência do intercâmbio de opiniões e da observação de outros, podem enriquecer a própria opinião e ter uma observação mais profunda de si mesmos e do outro.

Compreenderão que a arte é a realização de um produto que surge de idéias, conceitos e reflexões. Descobrirão que compreender uma obra de arte requer o contato e a participação na realização de expressões artísticas e que isso se aprofunda com o tempo (PROGRÉ; LOMBARDI, 2006, p39).

Os *desempenhos de compreensão*,¹⁵ o quarto elemento do *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão*, Blythe (1999, p. 95) explica: “são atividades que exigem dos alunos usar conhecimentos prévios de maneiras novas ou em situações diferentes para construir a compreensão do tópico de uma unidade”.

Os *desempenhos de compreensão* referem-se ao núcleo do desenvolvimento da compreensão e necessitam estar estreitamente vinculados às metas de compreensão. Os alunos devem comprometer-se em desempenhos que demonstrem e desenvolvam a compreensão desde o princípio até o final da unidade do curso.

Explicam Pogr  e Lombardi (2006, p. 42) que os *desempenhos de compreensão* “são atividades realizadas pelo aluno e que permitem, tanto a ele quanto ao docente, dar-se conta do que compreende”.

¹⁵ “son actividades que exigen de los alumnos usar conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad” (BLYTHE, 1999, p. 95).

Blythe (1999) exemplifica que uma classe pode dedicar algumas semanas ou vários meses a um *tópico produtivo* – gerador, produtor. Durante esse tempo, os alunos vão participar de uma variedade de desempenhos compreensivos – com apoio de uma informação adequada sobre o tópico, proporcionada pelos textos e pelo docente –, à medida que trabalham com vistas a poucas metas de compreensão.

Os alunos apresentarão sucessivos *desempenhos de compreensão* que implicam desafios progressivamente mais sutis (mas não manejáveis). Por último, desenvolverão um “projeto final de síntese”: uma exibição ou um extenso ensaio, isto é, uma produção.

Pogré e Lombardi (2006) trazem o exemplo de um docente que escolheu a comunicação como centro de seu trabalho, o *tópico produtivo* correspondente à comunicação oral e escrita. Os desempenhos serão orientados para produzir textos para serem lidos no rádio, realizar entrevistas, preparar informes breves e notícias do dia e elaborar um requerimento. As autoras ressaltam que os desempenhos devem mostrar que o aluno é capaz de aplicar, armar, desarmar, relacionar e desenvolver aquilo que compreendeu em situações variadas.

A *avaliação diagnóstica contínua* compõe o quinto elemento do *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão*. Segundo a explicação de Blythe (1999), quando os alunos aprendem com vistas a compreender, necessitam critérios, orientação e oportunidades para refletir ao longo da sequência total do ensino, ao longo do processo.

A *avaliação diagnóstica contínua* implica orientação sistemática, entendida, aqui, como um processo de um permanente acompanhamento para a autonomia e ao aprofundamento em torno das compreensões propostas por parte do docente, dos pares ou do próprio aluno (auto-avaliação). Em algumas ocasiões, o docente abastece critérios de avaliação e, às vezes, consegue que os alunos os desenvolvam.

Ainda que existam muitos enfoques sensatos de avaliação diagnóstica e contínua, os seguintes fatores se mantêm constantes: os critérios publicamente explicitados, o acompanhamento regular. Isto é, a orientação que permite rever, abastecer e focalizar a compreensão e a reflexão durante o processo de aprendizagem.

Para Pogré (2006), a pergunta a ser feita no processo de avaliação é: “*Como o docente e os alunos se dão conta de que eles realmente compreenderam o que se esperava deles?*”

Em todo o processo, é fundamental que o docente forneça explicitamente alguma orientação acerca do trabalho do aluno. A avaliação diagnóstica contínua é entendida como processo de fornecimento sistemático aos alunos.

Os autores Blythe, Bondy e Kendall (1999, p. 107) afirmam que o processo de avaliação¹⁶ do *Ensino para a Compreensão* deve ser mais do que uma simples estimativa de rendimento. Este processo deve contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos com exatidão e equidade.

O mesmo processo ocorre, por exemplo, numa peça teatral. O diretor prepara um grupo de atores para trabalharem as cenas, a cada ensaio, que corresponde a um ciclo contínuo de desempenhos e de realimentação necessários como conselhos e direção adicional, e convoca sessões de realimentação formal em distintos momentos do ensaio.

Assim, algumas reflexões são necessárias:

- *Que oportunidades seus alunos tiveram de receber realimentação?*
- *Até que ponto os critérios para avaliação de desempenhos eram claros?*
- *Em que aspectos de seu enfoque o satisfazem?*

Estas questões são organizadas em *matrizes*, isto é, registros em protocolos de avaliação nos quais constam pareceres sobre o processo. É uma forma de documentar os níveis de desempenho de qualidade e os critérios estabelecidos conjuntamente.

A *matriz* é uma ferramenta de percepção de aprendizado, de ensino e avaliação. Permite constantes reflexões diante dos desempenhos de compreensão e níveis de qualificações que se desenvolvem no processo. A recomendação para o uso de matrizes dos temas trabalhados pelos docentes é a de que estas sejam focadas nos temas nucleares do projeto educativo.

Pogré e Lombardi (2006) explicam que os conteúdos das *matrizes* devem explicitar a qualidade dos desempenhos de compreensão. Estes se classificam em quatro níveis: o primeiro nível é sustentado pelo conhecimento intuitivo do estudante, ou seja, um conhecimento ao nível do senso comum denota uma qualidade simples, preconcebida de falsas generalizações.

¹⁶ “el proceso de evaluación debe ser algo más que una simple estimación: tiene que contribuir significativamente al aprendizaje” (BLYTHE, 1999, p. 107).

O segundo nível mostra uma compreensão de conceitos básicos em que é possível estabelecer algumas conexões entre eles. É sustentado por conhecimentos descritivos.

O terceiro nível demonstra um uso flexível do conhecimento disciplinar em que se estabelecem relações com o cotidiano. Classifica-se no nível de aprendiz.

Por último, o quarto nível demonstra a capacidade de estabelecer relação, usar e integrar conceitos com base na validação de critérios específicos de uma área do conhecimento. A este nível é atribuída a compreensão de mestre.

Durante todo o processo pedagógico, também é recomendado o uso do *portfólio*. Este representa uma coleção de trabalhos produzidos pelos alunos, o que permite a reflexão sobre suas aprendizagens por constarem de conteúdos, organização do tempo, estrutura e envolvimento nas atividades produzidas.

É importante que os questionamentos sejam feitos durante todo o processo de estruturação do projeto pedagógico. Por meio deles é possível manter um olhar vigilante sobre as diversas perspectivas e panoramas adequados para que a avaliação, os critérios e as decisões permitam participações ao docente, aos alunos, à escola e à comunidade diante das produções realizadas.

Essa explicitação pública e dialogada permite rever todo o processo do trabalho realizado por cada um dos membros que compõe o quadro funcional da escola. Isso para estabelecer novas perspectivas e aprofundamentos onde se fizerem necessários.

A auto-avaliação tem como objetivo melhorar o trabalho progressivamente. Além de gerar significados precisos, propiciam o senso de igualdade.

O *Ensino para a Compreensão* é uma proposta didática atual que mantém seu foco nas práticas docentes geradoras de processos de compreensão. Por isso mesmo, complexa, porque se preocupa com o ensinar a pensar para compreender. Tem como objetivo garantir efetivamente que esse aprendizado ocorra dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, o *Ensino para a compreensão* tem o aluno como centro da aprendizagem. Porém, a aprendizagem docente sugere uma formação voltada para o aprender do aluno, no sentido de conhecer os seus processos de aprendizagem para orientá-lo da melhor maneira e competência possível. Há que se buscar o desempenho da autonomia, da reflexão, da consciência sobre a responsabilidade do aprendizado em que a participação entre professores e alunos é permanentemente pensada.

As questões, perguntas pedagógicas apontadas para o docente realizar constantemente na prática cotidiana são imprescindíveis ao processo formativo para a compreensão. Em relação aos conceitos analisados delineiam os elementos centrais do *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão*. Pode ser considerado como um guia a fim de manter o foco centrado na compreensão, ao mesmo tempo que concede aos docentes um espaço para desenhar e planejar unidades de curso adequada ao estilo de ensinar e prioridades que os profissionais precisam ter.

O *Marco Conceitual* é entendido aqui como uma ferramenta prática, dinâmica e flexível. Compreendo-a como eixo gerador e, ao mesmo tempo, norteador de ações e reflexões para o desenvolvimento de um projeto de trabalho intencional e coerente. Considero-a dinâmica por explicitar um conjunto de procedimentos articulados e contextualizados que exigem e possibilitam o trabalho em grupo num nível de interação, responsabilidades e rendimentos conjuntos tanto nas decisões quanto nas metas de trabalho.

Apresenta flexibilidade, porque a partir dos fios condutores os encadeamentos traçados aos demais elementos do marco conceitual possibilitam que o trabalho docente seja definido de acordo com as necessidades, os estilos e as preferências. Ou seja, a prática pode começar, por exemplo, com a avaliação diagnóstica contínua e perpassar por todos os outros elementos.

Isso permite a reflexão sobre a prática do professor e a aprendizagem do aluno. Em que tomar decisões, sobre que direções tomar para que as metas sejam alcançadas. Ou seja, para se alcançar metas de qualidade e eficácia do trabalho do professor e do trabalho do aluno no desempenho de seus papéis abrindo possibilidades para uma formação profícua, justa e digna de empreendimento por parte das escolas.

É possível observar o quanto a articulação das dimensões do Ensinar para Compreender é importante para a prática de sala de aula, porque engloba todo o processo de aprendizagem e ensino, tanto dos docentes quanto dos alunos.

As dimensões são plurais e interdependentes. Exigem a reflexão permanente sobre os caminhos a percorrer. Notadamente, o foco centrado na compreensão exige acima de tudo o compromisso, a atenção sobre o que se pretende planejar, com que qualidade, conceitos e decisões e metas podem ser traçadas para cada um dos alunos.

Quanto à forma de organização didática a ser estruturada para que o processo de compreensão ocorra efetivamente, desde o planejamento até a avaliação, uma sistematização deste porte para ser colocado em prática é recomendado mudar radicalmente as atitudes.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS DA PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, são detalhados a caracterização do campo de pesquisa e os participantes, os procedimentos de coleta de dados, a análise e discussão dos resultados da pesquisa realizada com as professoras e os alunos do Ciclo I de alfabetização de uma escola da Rede Municipal do Ensino da capital de Curitiba.

De acordo com a abordagem da pesquisa qualitativa, o estudo em desenvolvimento que tem como proposta captar a realidade do sistema escolar, se justifica principalmente porque procura focar a organização da prática pedagógica e didática, como sistematização para a aprendizagem/ensino.

Em uma situação pedagógica, “simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta” (HAGÜETE, 2001, p. 64). Com base na afirmação da autora, seria pertinente dizer que a atuação pedagógica pode tornar-se um indicador qualitativo.

Uma das características da pesquisa qualitativa referidas pelas autoras Lüdke e André (1986, p. 11-13) “ênfatisa mais o processo do que o produto”, uma vez que envolve o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, de onde consegue a obtenção de dados descritivos necessários. Com a “preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa”, cabe ao pesquisador analisar os dados a partir do problema, “à medida que o estudo se desenvolve”, “os focos de interesse se tornam mais diretos e específicos”.

As autoras Lüdke e André (1986) explicam que tal característica do estudo de caso visa ao desenvolvimento da compreensão da realidade de forma peculiar. O objeto de estudo é tratado como único, em suas singularidades. A pesquisa ocorre em três fases distintas de desenvolvimento: a fase inicial, que é exploratória; a segunda fase, que pressupõe coleta sistemática de dados; e a última fase, em que os dados coletados são submetidos à análise e interpretação, também sistemáticas, com vistas à elaboração de relatório descritivo do resultado obtido.

Ressaltam, ainda, em relação à prática do estudo de caso quanto às generalizações que podem ocorrer no âmbito do indivíduo, por exemplo, o leitor percebe a semelhança de muitos aspectos do caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas. Isso quer dizer que “o estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse ‘conhecimento tácito’ para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Desse modo, a partir da almejada compreensão da prática docente, espera-se contribuir para com as experiências e reflexões de profissionais docentes e ou de outras áreas, a fim de que suas leituras possibilitem outras representações de acordo com as suas próprias interpretações.

Considerando o exposto, esta pesquisa envolveu apenas uma das escolas da Rede Municipal com a participação de docentes e discentes que compartilham de ações e situações reais especificamente pedagógicas. A partir de suas colaborações se procurou trazer significações pertinentes sobre suas práticas de sala de aula, no sentido de refletir um pouco mais sobre a importância do processo de compreensão para a formação docente atual.

Para realizar um estudo de caso, as autoras Lüdke e André (1986) esclarecem que há técnicas de investigação específicas a serem empregadas pelo pesquisador para a coleta de dados. Destacam as seguintes técnicas: da observação, da entrevista e da análise documental. Pressupõem, também, a construção de instrumentos apropriados para a coleta de dados nessa modalidade de pesquisa.

Essas autoras afirmam que a observação é “o principal instrumento da investigação”, porque permite ao pesquisador recorrer às experiências, aos conhecimentos e às reflexões pessoais, como auxiliares no processo de interpretação e compreensão do fenômeno estudado. Também aproxima o pesquisador dos sujeitos, por acompanhar diretamente as experiências e captar as ações e os significados atribuídos à realidade. A observação permite a descoberta de aspectos novos de um problema e o confronto sobre o que o pesquisador pretende encontrar com o que capta da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse caso, a atuação de observadora como participante se fez necessária como estratégia de interação com os informantes; estratégia utilizada em campo para combinar simultaneamente os dados coletados por meio da análise documental

e a entrevista com as participantes, procedendo, assim, à triangulação dos dados com base em Triviños (1987).

Com efeito, nessa modalidade de pesquisa, é complexo o papel de observador, no sentido de explorar um olhar pensante. É necessário estar sempre atento às familiaridades e novidades num ambiente de trabalho. Daí a importância de planejar, segundo Vianna (2003), a fim de evitar a influência de fatores externos à observação, que deve ser estruturada, uma vez que isso indica a frequência com que um comportamento ocorre ou certas coisas são ditas. No caso desta pesquisa, o foco de observação centrou-se na fala e na ação da professora e na atitude do aluno.

Vianna (2003) diz que, na observação estruturada, é possível perceber que aspectos são mais significativos para objetivar tanto as observações quanto os registros. Apoiado em Bailey, esse autor distingue importantes fases do processo de observação e que contribuem para o planejamento: definir os objetivos de estudo; decidir efetivamente o que observar sobre os participantes; tornar legítima a presença e confiança junto aos participantes; observar e registrar notas durante o período das observações; manejar conflitos entre os participantes e o pesquisador, caso ocorram; saber retirar-se do campo de observação; e analisar dados e elaborar relatórios sobre os dados obtidos.

O autor ressalta alguns cuidados para o papel do observador, tais como: a interação ao campo de observação, apresentação ao grupo, explicitação de objetivos e utilização de cautela no uso de gravadores. Tendo em vista que a prática da observação não é simples, Vianna (2003) faz a seguinte recomendação:

Qualquer pessoa, em princípio, pode fazer observações, como ocorre com o homem comum ao longo do seu cotidiano, em relação a coisas simples de seu dia-a-dia. A exigência de um trabalho mais complexo, como os relacionados a uma pesquisa na escola ou a outros tipos de investigação, que demanda resultados confiáveis, determina que a pessoa responsável por ele possua considerável prática e um treinamento adequado e atualizado (VIANNA, 2003, p. 88).

Ao se pretender indicar eventuais manifestações e procedimentos convergentes com uma prática docente para a compreensão, foi dada especial atenção aos relatos, atividades e pontos de vista revelados e, nesse sentido, foram observados criteriosamente o registro dos dados coletados.

Essas observações tinham como objetivo coletar informações sobre a participação verbal dos alunos no desempenho das tarefas e atividades escolares e as

intervenções e interações da professora no processo de ensino. O conteúdo das observações serviu para reflexão e descrição da prática educativa durante o processo de investigação.

Assim, a observação teve um papel importante para analisar a ação docente e a atitude do aluno com base nas categorias citadas e, também, a fim de complementar os dados da análise obtidos por meio das entrevistas realizadas na fase final da pesquisa. Mais precisamente, nos dois últimos encontros com essas quatro professoras.

Quanto ao papel da entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34) chamam a atenção para o caráter de interação que a entrevista proporciona entre entrevistador e entrevistado. Nas entrevistas não totalmente estruturadas e mais flexíveis – semi-estruturadas –, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que tem, “e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Triviños (1987, p. 148) afirma ser fundamental que “o investigador seja o mais explícito possível em relação à idéia do projeto que o anima” pois “ao iniciar uma entrevista, o informante precisa saber os propósitos do trabalho e os objetivos da entrevista”. Outro ponto importante para o autor se refere ao apoio entre investigador e entrevistado. Desde o início ambos devem ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se pretende atingir.

Quanto às gravações de entrevistas, as autoras Lüdke e André (1986) explicitam que o entrevistador tem, de uma forma imediata, a vantagem do registro das expressões orais, ficando livre para prestar atenção no entrevistado. Porém, ressaltam desvantagens, como as expressões faciais e mudanças de postura que são deixadas de lado. Além disso, as transcrições para o papel consomem muitas horas de trabalho, com anotações e com as informações de maior ênfase tendo de ser assinaladas. Após a entrevista, ainda é indispensável dispor de mais tempo para preencher outras informações sobre as anotações feitas. Outro procedimento de extrema importância para o entrevistador é o de verificar cuidadosamente as informações pretendidas.

A entrevista semi-estruturada, segundo essas autoras, permite captar, de forma imediata, a informação desejada e, por meio do diálogo, pode-se obter a opinião pessoal e a visão da professora alfabetizadora sobre a sua prática de aprendizagem/ ensino. Para tanto, a organização do roteiro da entrevista exigiu uma série de cuidados

para a coleta de dados, quanto à elaboração e validação do instrumento da entrevista semi-estruturada.

Assim, as questões propostas para a entrevista partiram dos pontos mais simples para os mais complexos. Ressalta-se, neste caso, a relevância de propor uma situação didática denominada, por Meirieu (1998, p. 192), “situação-problema”, isto é, “propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa”.

O autor explicita que o verdadeiro objetivo da situação-problema é a aprendizagem que se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. A construção de uma situação-problema necessita apoiar-se em motivações, competências e capacidades – como três elementos-chave de uma avaliação diagnóstica.

No entanto, em um primeiro momento, esse instrumento foi aplicado como pré-teste. Nessa fase, envolveu oito professoras alfabetizadoras, acadêmicas do Curso de Pedagogia, pedagogas e professoras graduadas em História, pertencentes a escolas públicas estaduais, municipais e também de instituições privadas, escolhidas aleatoriamente, a fim de colaborarem com a revisão e a validação do instrumento.

De início, havia três diferentes problematizações. Elas retratavam situações de aprendizagem cotidianas de sala de aula, referentes a procedimentos metodológicos, recursos didáticos, materiais utilizados, atividades desenvolvidas e forma de avaliação aplicada pela professora no processo de alfabetização de alunos da primeira e segunda série.

Uma das problematizações apresentadas propunha uma situação que deveria envolver uma ação docente para o ensino da leitura e da escrita e três perguntas: a primeira deveria abordar opinião sobre a situação de aprendizagem de onze alunos que no mês de setembro ainda não lêem nem escrevem; a segunda, era sobre a adequação de materiais, recursos, encaminhamento metodológico e diversificação de atividades para alfabetizar; e a terceira pergunta referia-se a ações, intervenções pedagógicas que poderiam ser propostas para levar os alunos a compreender o processo da leitura e da escrita.

Outra problematização propunha uma situação cotidiana para o ensino da matemática em que a primeira pergunta se referia à opinião sobre o encaminhamento do trabalho pedagógico, considerando o tempo necessário para que os alunos resolvam situações-problema utilizando materiais e situações concretas. Nesta segunda questão, pedia-se para dar a opinião e justificativa sobre o uso do livro didático como meio

mais freqüente utilizado pela professora em detrimento do uso de situações-problema concretas em sala de aula.

A terceira problematização abordava uma situação docente baseada na explicação geral da multiplicação, uso do livro didático, cópia, leitura, revisão dos passos de uma multiplicação. Nesta situação, uma única pergunta foi feita e visava à opinião sobre a forma de encaminhamento didático e a avaliação sobre o pensamento da professora.

A partir desse pré-teste, percebeu-se a necessidade de haver maior objetividade e densidade nas questões. Apontava que o tempo para a entrevista não deveria ultrapassar os trinta minutos. Após as revisões, a forma definitiva do instrumento levado a efeito, ficou contendo duas situações-problema:

- a) uma delas, contextualizando uma classe de primeira série, aborda o programa pedagógico organizado pela professora, com diversificação de recursos e atividades para uma situação de aprendizagem da leitura e da escrita. Esboça uma observação de processos diferenciados de aprendizagem, porém, há o relato da queixa da docente, de que onze alunos chegam ao mês de setembro escrevendo seus nomes e reconhecendo poucas letras do alfabeto. Três questões são levantadas quanto à opinião sobre a situação de aprendizagem desses onze alunos que não lêem e escrevem. Pergunta-se quanto à opinião sobre o processo de compreensão para alcançar êxito e quanto à percepção do que o aluno aprendeu;
- b) a segunda situação-problema se refere a um contexto de sala de aula de uma segunda série no ensino da matemática. Explicita um relato de uma atividade proposta baseada em uma situação-problema extraída do cotidiano, exigindo da professora dedicação especial para serem trabalhados os conteúdos de forma mais dinâmica para o uso de materiais concretos. A queixa da professora se refere à quantidade de conteúdos prevista no currículo. Portanto, há a preferência pelo uso do livro didático com mais freqüência em suas aulas baseando-se no argumento de que o livro propicia maior produção de exercícios e economia de tempo. Para esta situação, duas perguntas foram feitas, quanto à justificativa sobre o argumento apresentado pela professora e quanto às considerações sobre os problemas enfrentados no trabalho pedagógico e sobre a importância de

trabalhar com situações extraídas do cotidiano dos alunos e sugestões para superar os problemas (Apêndice B).

Assim, essas problematizações e um número de cinco questões permitiram colher dados a respeito da opinião das professoras sobre os processos de compreensão dos alunos e possíveis intervenções sobre esses processos. As professoras responderam às questões sobre que recursos, atividades, encaminhamentos metodológicos que as docentes julgavam adequados e pertinentes para a prática pedagógica. Dessa forma, retrataram a visão que têm em relação à prática de aprendizagem/ensino. Isso exigiu atenção, memória, comunicação verbal e honestidade, para transcrever os relatos que, na medida do possível, foram gravados para auxiliar a análise pretendida.

Vale dizer que é fundamental que se considere o respeito pelo entrevistado. É preciso saber ouvi-lo em termos de valores e cultura para permitir a livre expressão. Ainda, esta postura exigiu o cumprimento de horário, o local determinado de entrevista e o sigilo de informações para garantir um clima de confiança e, ao mesmo tempo, um espaço de troca e explicitação de experiências exclusivamente para fins de pesquisa.

Nos relatos de pesquisa, foram utilizados pronomes pessoais na terceira pessoa do singular ou do plural e pronomes de tratamento como, “Você”, “Professora”. Ainda foi empregado o tratamento como “PJA”, “PSB”, “PMA” e “PRB”¹⁷. Assim, procurou-se resguardá-las de danos e riscos, pois suas falas durante a entrevista foram gravadas e seus nomes não foram expostos em hipótese alguma, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR.

Nas entrevistas, as representações manifestadas nas falas das professoras foram significativas para o entendimento do processo de compreensão na aprendizagem dos alunos. Com base nas categorias levantadas a partir das principais questões propostas junto às problematizações, encontram-se os seguintes grupos de categorias: na problematização A, por exemplo, Q1 - sobre a situação de aprendizagem; Q2 - como alcançar a meta para o processo de compreensão; e, Q3 - sobre a percepção que indica que o aluno aprendeu. Na problematização B, refere-se à Q1 - o uso do livro didático e Q2 - sugestões para superar os problemas.

¹⁷ Siglas empregadas aos registros escritos referentes às falas das docentes entrevistadas.

Com o objetivo de análise da proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino para buscar elementos correspondentes à concepção teórica do Ensino para a Compreensão e destacar o significado de compreensão, recorreu-se à técnica de análise documental. A justificativa para tal procedimento reside também no interesse em estudar o problema de pesquisa a partir da exploração sobre a prática das professoras, a fim de saber se há indicadores de processos de compreensão.

Ressalta-se que a coleta de dados foi feita pela técnica de análise de conteúdo, sendo a fonte primária dessa análise o documento oficial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, denominado Diretrizes Curriculares, mais especificamente a versão publicada em 2006.

Para proceder à análise propriamente dita, Lüdke e André (1986) ressaltam que é necessário ao pesquisador recorrer ao exame do conteúdo. Esse exame se caracteriza como um método de investigação do componente simbólico das mensagens, em que pode haver variações na forma de tratamento das unidades de análise, como, por exemplo, palavra, sentença, parágrafo e o texto todo. Do mesmo modo, podem haver, também, variações sobre o enfoque de interpretação das mensagens.

Observa-se, portanto, o reconhecimento do caráter subjetivo da análise e, por essa razão, exigem-se a sistematização, a coerência e criatividade na organização e no registro de dados da análise. A exploração do documento demanda tempo, dedicação e requer uma prática de leitura constante, procedimento que, segundo Lüdke e André (1986), é essencialmente indutivo e culmina na construção de categorias, razão pela qual precisa ser revisto e consultado, inúmeras vezes.

Entretanto, essas autoras pontuam para o processo de análise de conteúdo a decisão sobre as duas unidades de análise que podem ser identificadas: unidade de registro, em que o pesquisador seleciona segmentos específicos do conteúdo no texto, uma palavra, um tópico ou um tema; a unidade de contexto, refere-se à exploração do contexto em que “uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência” (LÜDKE; ANDRÉ, 1989, p. 42).

Neste estudo, a opção pela unidade de contexto foi a mais apropriada, porque houve a necessidade do destaque do significado da palavra – compreensão – no contexto em que ela se inscreve. Necessários foram o registro e a organização das unidades, realizados por várias vezes para a construção das categorias e,

além disso, identificar no documento pontos de convergências a partir de outros referenciais teóricos.

A construção das categorias surge, num primeiro momento, do referencial teórico em que a pesquisa está apoiada. Segundo Lüdke e André (1986), o conjunto de categorias iniciais vai sendo modificado ao longo do estudo.

O processo constante de confronto entre teoria e prática gera novas concepções e focos de interesse. Lüdke e André (1986) apontam sugestões práticas para a formulação de categorias: examinar o material e procurar aspectos recorrentes; verificar temas, observações e comentários recorrentes em diferentes contextos, fontes e situações. Os aspectos que aparecem com regularidades – frequência – são bases para o primeiro agrupamento de informação em categorias. É necessário avaliar esse conjunto inicial; as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa; os critérios de homogeneidade interna e externa, inclusividade, coerência e plausibilidade; deve-se testar o sistema de categorias ou validar, isto é, ser passível de reprodução por um juiz, pois um sistema de classificação de categorias deve poder ser aprovado, criticado ou reformulado.

Minayo (2002, p. 70) auxilia no entendimento sobre o trabalho com as categorias, ao apresentar o seguinte conceito de categoria “abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Estão ligados à série ou classe. Em outras palavras, significa estabelecer uma classificação, agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito abrangente.

Para essa autora, esse é um tipo de procedimento que pode ser utilizado em pesquisa qualitativa. As categorias podem ser previamente estabelecidas ao trabalho em campo, na fase exploratória ou a partir da coleta de dados da pesquisa (MINAYO, 2002).

Minayo (2002) explica que as categorias prévias são mais gerais, requerendo por parte do pesquisador uma fundamentação teórica mais densa. As categorias feitas a partir da coleta de dados são mais concretas e específicas. Para classificar as categorias, foram comparadas as mais gerais com as mais específicas. Segundo essa autora, essa tarefa é complexa, exige a relação entre os aprofundamentos teóricos e a experiência do pesquisador e os resultados que ele tenha investigado.

As categorias estabelecidas para esta pesquisa são:

- a) a qualidade de ensino; a aprendizagem do aluno como centro de suas reflexões; o pensamento e a compreensão das relações do conhecimento; a ação pedagógica capaz de desenvolver a criticidade e iniciativa para agir, saber e mudar; os desafios cognitivos e emocionais para o desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes com base na problematização, contextualização, interdisciplinaridade, diálogo, planejamento participativo e avaliação constante do desempenho profissional docente; dão ênfase à diversidade dos sujeitos, preocupando-se em desenvolver a complexidade das relações humanas; visam dar garantia de aprendizagens significativas; visão curricular sistêmica, aberta e flexível; conexão sobre os temas geradores, objetivos gerais, específicos e a avaliação diagnóstica; visões semelhantes sobre a prática docente; atendimento individualizado com base nos conhecimentos prévios, questionamentos e trabalho em coletividade.

Assim sendo, as particularidades da prática docente das alfabetizadoras foram convertidas em dados que, após a coleta, foram descritos e analisados com base na análise de conteúdo, ao entender que um pesquisador a partir da “interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4). Assim, como é característica do estudo de caso, a técnica de triangulação de dados foi levada em conta, conforme as considerações de Triviños (1987). Dessa forma, poder-se-ia obter uma compreensão sistematizada do problema e o estudo poderia ser validado.

Nesse sentido, com vistas a encontrar possíveis respostas ao problema levantado nesta pesquisa, com base no ângulo qualitativo, foram apropriados conceitos e instrumentos que ao mesmo tempo em que fundamentaram o percurso metodológico deste estudo, também, auxiliaram a construir um significado sobre as contribuições da prática docente das alfabetizadoras da RME (Rede Municipal do Ensino de Curitiba).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

Antes de se chegar ao campo de pesquisa propriamente dito, houve uma fase de negociações formais para se ter o acesso à escola.

Os critérios de seleção da instituição e participantes levados em conta foram os seguintes: o primeiro consistiu em excluir escolas onde já se esteve lotada no quadro funcional pela Secretaria Municipal do Ensino de Curitiba, entre o período de 2000 a 2005, pertencentes aos Núcleos Regionais do Portão e do Boqueirão. Assim foram incluídas, aleatoriamente, as escolas do Núcleo Regional Boa Vista. São duas escolas que oferecem Ciclos de alfabetização no turno vespertino, período destinado integralmente à realização do estudo.

Em segundo lugar, a escola deveria estar aberta a aceitar uma observadora participante nas Classes de alfabetização do Ciclo I e deveria ter disponíveis pelo menos duas turmas de primeira séries e duas turmas de segundas séries no turno vespertino. Essas turmas deveriam atender em média de 27 (vinte e sete) a 28 (vinte e oito) alunos matriculados por turma.

O terceiro critério levado em conta foi que a escola deveria estar integrada ao grupo de pesquisa denominado Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente vinculado à Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este grupo de pesquisa desenvolve Cursos e encontros destinados às professoras em vinte e cinco escolas.

O quarto e último critério para a seleção da escola foi que esta devia apresentar indicadores de qualidade no trabalho pedagógico. Entretanto, por ser professora da Rede Municipal do Ensino de Curitiba e também por fazer parte do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem da PUCPR, fui orientada por coordenadores do curso a optar pela escola que tivesse apresentado um perfil singular.

Segundo uma das Coordenadoras, a equipe escolar demonstrou um espírito de interação e compromisso intensos sobre a tarefa pedagógica, durante o curso realizado. Refere-se ao envolvimento de uma equipe de professoras alfabetizadoras, que, de forma intensa, trabalhou na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Quanto à seleção dos participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) professoras alfabetizadoras dispostas a participar da pesquisa mediante sua autorização; e b) alunos regularmente matriculados no Ciclo I de alfabetização

na faixa etária entre sete e nove anos de idade. Foram considerados como critérios de exclusão somente os participantes que se recusassem a participar da pesquisa e que não entregassem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (Apêndice D).

Vale dizer que não houve restrições de participação. Todas as quatro professoras e seus respectivos alunos incluíram-se cordialmente na pesquisa. Mediante o documento (TCLE) deu-se ciência às professoras dos termos da pesquisa, assegurando-lhes o direito e respeito à privacidade quanto à identidade e dados confidenciais, que foram mantidos em sigilo absoluto.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/PUC, foi feita a solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Curitiba. SME e da Escola para o enquadramento da pesquisa. Em atendimento às questões formais para respaldar a coleta de dados, foi feita uma visita à escola para apresentar à direção a documentação exigida e, também, para um reconhecimento do local de trabalho. A diretora, por sua vez, dispôs-se prontamente a abrir as portas da escola para acolher e autorizar o aceite da pesquisa (Apêndice C).

As informações transcritas a seguir foram obtidas por meio de uma breve análise do projeto pedagógico da escola, durante a fase exploratória da investigação.

Fundada no ano de 1992 pelo Decreto n.º 734/91, a escola encontra-se localizada em terreno alto e arborizado. Destaca-se no interior do terreno um pequeno bosque situado na parte frontal. Há canchas de areia onde as crianças costumam ter aulas de Educação Física e as quais também são o espaço para as recreações e brincadeiras durante o intervalo.

A escola possui seis salas de aula utilizadas pelas turmas dos Ciclos I e II, um laboratório de informática com treze equipamentos (computadores, teclados, mouses) e dispõe de uma docente para o atendimento individual aos alunos no laboratório. O trabalho pedagógico desta docente consiste em direcionar atividades programadas para a alfabetização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Há uma sala dos professores e um pequeno anexo, espaço utilizado como local onde funciona a coordenação pedagógica, uma cozinha, quatro banheiros, um pequeno pátio interno coberto, dois pequenos almoxarifados e uma sala onde se guardam os materiais utilizados na Educação Física. Há, também, uma sala

compartilhada pela diretora e vice-diretora da escola e uma sala pequena onde funciona a secretaria.

O corredor interno é central, permite o acesso a todos os ambientes da escola. Nas paredes dos corredores encontram-se murais de desenhos e trabalhos realizados pelos alunos.

A escola oferece à comunidade o ensino fundamental de nove anos. No período da manhã, atende o ciclo II, das 7h30min às 11h30min. No período da tarde, atende o ciclo I, das 13h30min às 17h30min. No período noturno, atende o Ensino para Jovens e Adultos, das 18h às 22h e também oferece cursos de Educação permanente, como: jazz, informática, futebol, manicuro e pedicuro, dança de salão e ginástica.

O atendimento escolar à comunidade local abrange a população que se aproxima da região metropolitana, especialmente do município de Colombo. As famílias dessa região têm um nível socioeconômico de baixa renda salarial. Recebem em média uma renda familiar entre um e três salários mínimos.

O quadro funcional da escola é composto por 35 (trinta e cinco) funcionários, sendo 12 professoras regentes: duas com formação em Educação Física; duas auxiliares de regência que desenvolvem o projeto de Literatura; duas auxiliares de regência que trabalham com a disciplina de Educação Artística; duas auxiliares de regência que desenvolvem as atividades no laboratório de informática; duas co-regentes; um professor em vaga de inclusão; além de duas pedagogas e duas professoras que atualmente ocupam as funções de Direção e Vice-Direção. Destes professores, apenas um professor não possui nível superior em sua formação; quatro professoras estão cursando pós-graduação e uma pedagoga possui mestrado. Essas professoras possuem em média cinco anos de atuação profissional na Escola. O quadro administrativo é composto por um auxiliar administrativo ocupacional, um secretário escolar com ensino superior incompleto e um auxiliar de serviços escolares atuando como apoio administrativo.

Há também outros quatro auxiliares administrativos, sendo que um deles tem nível do ensino médio e o outro ainda está cursando esse mesmo nível de ensino. Os outros dois auxiliares administrativos não possuem o ensino fundamental completo e estão atuando na escola, em média, há três anos.

Segundo consta no Projeto Pedagógico da escola, 80% dos profissionais da educação, ainda que tenham realizado cursos de especialização profissional, demonstram a preocupação com a constante e contínua aprendizagem.

No turno vespertino, período de realização das investigações no Ciclo I de alfabetização, há vinte e seis alunos regularmente matriculados na turma da primeira série A – treze meninas e treze meninos, todos na faixa etária entre seis e sete anos de idade. A professora alfabetizadora que acompanha essa turma, por um período de nove meses, tem vinte e nove anos de idade. Seu tempo de experiência profissional na RME é de três anos e atua com as primeiras séries há um ano. Ressalta-se que sobre a sua formação não foram obtidas informações, porque não respondeu à questão feita.

Na turma da primeira série B, estão matriculados atualmente, vinte e sete alunos – treze meninos e quatorze meninas com faixa etária entre seis e sete anos de idade. A professora alfabetizadora tem trinta e sete anos de idade. Atua nessa turma há nove meses. Desde o início de sua carreira atua no ensino de primeiras séries e seu tempo de experiência profissional da RME é de doze anos. Sobre sua formação acadêmica, não foram obtidas informações, porque também não respondeu à pergunta que lhe foi feita.

Na turma da segunda série A, há trinta alunos matriculados – quinze meninos e quinze meninas com faixa etária entre sete e oito anos de idade. A professora regente tem 36 anos de idade. Atua com as segundas séries há dois anos. Seu tempo de experiência profissional na RME é de cinco anos. É graduada em letras, com pós-graduação em Psicopedagogia.

A turma da segunda série B é de responsabilidade de uma professora alfabetizadora com quarenta e um anos de idade. É formada em Pedagogia e pós-graduada em gestão, segundo as suas informações por escrito. Há dez anos atua no ensino com as segundas séries. Na RME, seu tempo de atuação profissional é de dezesseis anos. Estão matriculados em sua turma 30 alunos, também com faixa etária entre sete e oito anos de idade, sendo quinze meninas e quinze meninos.

Notadamente, observou-se o razoável estado geral de higiene e conservação do prédio escolar. Todo o espaço é limpo diariamente pela equipe de profissionais encarregados na manutenção da limpeza. Esta equipe possui quatro zeladoras, observou-se que elas mantêm uma horta localizada na parte lateral do terreno, dentro

da escola. Esta atitude da equipe chamou a atenção por ser cuidadosamente organizada e com uma variedade de plantações, desde flores, plantas medicinais, hortaliças até milho e pés de frutos, como, limão e maracujá. Como é uma característica espontânea da comunidade, não deixa de ser mais uma das especificidades da organização dessa escola. É um trabalho organizado pelas zeladoras.

Há, também, uma equipe prestadora de serviços encarregada pela distribuição de lanches para os alunos, que fica sob responsabilidade de uma copeira.

Caracterizados os participantes deste estudo, prosseguiu-se à fase exploratória para a coleta de dados e informações sobre as características de suas práticas, colhidas e sistematizadas por meio da observação e entrevistas realizadas, durante os encontros. Ressalta-se a importância do acolhimento da escola, das professoras alfabetizadoras e dos alunos, o que abriu possibilidades para importantes reflexões sobre a prática docente e discente.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na seqüência apresentam-se os dados da pesquisa de campo desenvolvida em uma Escola da Rede Municipal do Ensino de Curitiba denominada ETB. Tais dados procuram retratar as especificidades do contexto escolar e as singularidades da prática pedagógica observada.

É importante lembrar que esta pesquisa busca resposta à seguinte questão: em que medida a prática pedagógica da professora alfabetizadora evidencia um ensino para a compreensão, com vistas à aprendizagem do aluno?

6.1 A ANÁLISE DOCUMENTAL

No desenvolvimento desta pesquisa, a análise documental referente às Diretrizes Curriculares do Ensino Municipal de Curitiba teve fundamental importância. Como fundamento legal e normativo, ao buscar relações com a proposta didática do Ensino para a Compreensão, observou-se aproximação de intenções entre ambos, o que possibilitou levantar categorias gerais – prévias –, que levaram aos seguintes aspectos de convergência:

- a) As Diretrizes buscam a formação integral dos estudantes, para que compreendam a realidade. O ensino para a Compreensão se preocupa com o ensinar a pensar para compreender. Tem como objetivo garantir efetivamente que esse aprendizado ocorra dentro e fora da escola.
- b) As Diretrizes e o Ensino para a Compreensão têm como prioridade a qualidade de ensino; contemplam a aprendizagem do aluno como centro de suas reflexões; pensamento e compreensão das relações do conhecimento; a ação pedagógica deve ser capaz de desenvolver a criticidade, iniciativa para agir, saber e mudar.
- c) Ambos priorizam desafios cognitivos e emocionais para o desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes, como, por exemplo, problematização, contextualização, o diálogo e o estudo pelo planejamento

participativo e avaliação constante de cada profissional. Dão ênfase à diversidade dos sujeitos, preocupando-se em desenvolver a complexidade das relações humanas.

- d) O Ensino para a Compreensão e as Diretrizes visam dar garantia de aprendizagens significativas; observa-se a preocupação curricular com a articulação em rede pois apresentam uma visão sistêmica, aberta, flexível e relacional. Isto é, a conexão sobre os temas geradores, para estabelecer objetivos gerais, específicos e a avaliação diagnóstica.
- e) As Diretrizes e o Ensino para a Compreensão têm visões semelhantes sobre a prática docente; contemplam a formação para a compreensão, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, atendimento individualizado com base nos conhecimentos prévios, buscam a complexidade, a interdisciplinaridade, questionamentos, trabalho em coletividade.

Foram observados, também, alguns pontos distintos entre o Ensino para a compreensão e as Diretrizes. Essa distinção pôde ser destacada pelo fato de o Ensino para a Compreensão ter como característica fundamental o Marco Conceitual. Seus elementos e conceitos são muito específicos, que orientam e sistematizam os processos do aprender e compreender, isso porque é uma proposta didática específica para orientar as reflexões para cada elemento que a constitui. Direccionam o foco na e para a compreensão, enquanto as Diretrizes apresentam um enfoque mais amplo. Veja-se:

- a) O Ensino para a Compreensão possui um Marco Conceitual característico, tem como foco nuclear a dimensão complexa da compreensão na aprendizagem do aluno. Obedece a pressupostos e princípios científicos comprovados.
- b) A prática docente deve contemplar aspectos selecionados como relevantes dos conteúdos para que o aluno se aproprie dos conteúdos e estabeleça relações com a sua realidade; possui cinco elementos direcionados para a reflexão docente: os fios condutores – reflexões direcionadas –; os tópicos produtivos; as metas de compreensão; os desempenhos de compreensão e a avaliação diagnóstica contínua, como apresentado no capítulo 3.

- c) As Diretrizes estão circunscritas a um recorte de espaço e tempo específicos, mas também revelam a preocupação em focar a dimensão complexa em seus princípios e fundamentos. Em um sentido mais amplo, os eixos articuladores priorizam a Educação para o desenvolvimento sustentável, a Educação pela filosofia e a Gestão democrática para a formação docente e discente.
- d) A diferença fundamental entre as Diretrizes e o Ensino para a Compreensão reside na natureza de sua constituição. O Ensino para a Compreensão é uma proposta didática enquanto as Diretrizes constituem um documento legal, normativo que aponta caminhos com um referencial curricular básico, com conteúdos, objetivos e critérios de avaliação comuns para toda a Rede de Ensino Municipal que orientam e sistematizam a prática docente e mantém a organização em ciclos de aprendizagem.

É possível observar que guardadas as diferenças de origem e finalidade entre as Diretrizes Curriculares e o Ensino para a Compreensão, em termos de concepção paradigmática, ambas se encontram permeadas pela dimensão da complexidade, mesmo porque, sabe-se hoje, todos os fenômenos humanos são explicados pelas dimensões complexas do conhecimento.

Assim, nessa perspectiva da complexidade, a proposta da Rede Municipal do Ensino de Curitiba tem a preocupação com o aprendizado para a compreensão de seus estudantes. Resta saber em que medida esse pressuposto se evidencia na prática.

O documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), as *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (2006), objetiva nortear a prática pedagógica em Centros Municipais de Educação e escolas pertencentes à Rede Municipal. Segundo o documento, a educação, em seu sentido amplo, é entendida como um:

processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 1).

No que diz respeito aos conteúdos, o documento registra que:

Os conteúdos que dizem respeito a determinado ciclo têm que ser adequados à prática pedagógica em função de vários fatores que não se restringem a uma prescrição prévia. Tais fatores dizem respeito à condição de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, às configurações culturais específicas a cada estudante, grupo e escola, às condições estruturais disponíveis ao processo pedagógico, entre outros (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 2).

Conforme o documento oficial, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem cumprido as metas quantitativas de atendimento ao Ensino Fundamental. No entanto, “ainda há o que avançar em termos de melhoria da qualidade de ensino”, para o que se faz necessário que se repense a organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula e, especialmente, do emprego do tempo escolar (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 4).

As Diretrizes Curriculares apontam que:

O desenvolvimento é o fenômeno de mudanças das manifestações comportamentais dos seres humanos, entre elas as afetivas, sociais, cognitivas e psicomotoras, que ocorrem ao longo da vida e dependem da carga hereditária, da maturação orgânica e do meio ambiente físico e sociocultural. A aprendizagem é também um fenômeno que trata de mudanças de comportamento dos seres humanos, mas que ocorre em prazo relativamente curto, mediante a intervenção de algo ou de alguém, também levando em consideração a carga hereditária, a maturação orgânica e o meio ambiente físico e sociocultural (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 5).

Daí poder concluir-se: desenvolvimento e aprendizagem, no que se refere à aprendizagem ocorrida em espaço formal, ainda que estejam intimamente relacionados, pertencem a processos distintos que atingem os seres humanos de forma distinta. Isso porque o processo de desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda uma vida e a aprendizagem formal ocorre em tempo delimitado e mediante a intervenção de algo ou alguém. Ou seja, a formação humana – biológica, psicológica e intelectual – depende de fatores externos e internos, alheios a sua vontade, que podem determinar e influenciar futuros comportamentos sociais.

Assim, os ciclos de aprendizagem prevêm a organização do tempo escolar para propiciar o estabelecimento de relações essenciais ao estudante para que funções como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem possam ser desenvolvidas eficazmente.

Para isso aconteça, é sugerido que as práticas educacionais sejam contextualizadas e dinâmicas. Assim, o aprendiz se percebe como parte integrante de um

processo, o que lhe possibilitará à percepção da realidade em que vive. Passa a desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas que o auxiliarão a construir sua autonomia, a constituir-se como sujeito de sua história.

É preciso considerar os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos de vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 6-7).

O currículo aponta múltiplos enfoques de análise, envolvendo a totalidade do conhecimento articulado aos diferentes focos das áreas do conhecimento, de modo que a leitura de um determinado texto conduza à apreensão de uma dada realidade que, por sua vez, remete à percepção de como se dão determinados fatos. Assim, organiza-se uma rede de relações com vistas à aprendizagem e conseqüente proposição de soluções para os problemas.

Nessa estrutura curricular, a construção de saberes torna-se um processo dinâmico, em que práticas e possibilidades se complementam e se articulam. Auto-organizam-se a partir da interação dialógica e de constante adaptação das práticas pedagógicas.

O currículo é, portanto, fruto da estruturação de experimentos e correções de curso, “ponto de partida e resultado das incontáveis relações de troca e inúmeras experiências de integração, de investigação”. Pode também ser compreendido como “um conjunto de ações que cooperam para a formação humana nas múltiplas dimensões que a constituem” (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 8-9).

Para isso, a escola precisa organizar os conteúdos curriculares de forma mais ampla, não se restringindo somente aos conteúdos de natureza conceitual, mas também incorporando, à prática pedagógica, conteúdos de natureza procedimental e atitudinal (CURITIBA, 2006, v. 3, p. 9).

Ao tratar de conteúdos, no sentido de ensino/aprendizagem que se aplica ao termo, é importante lembrar que se trata de todo o conhecimento produzido e acumulado pelo ser humano, no transcorrer do tempo. Constitui-se, assim, em cultura que é repassada, de geração a geração, desde tempos remotos, com o intuito de enriquecer a vida, produzindo conforto e melhorias para a sociedade. Deste modo, quando o conteúdo é organizado em currículo escolar, pretende-se que ocorram a assimilação e apropriação dessa cultura pelos alunos e alunas, por ser

considerada essencial para o seu desenvolvimento, socialização e ação produtiva na sociedade em que se movem e atuam.

É por meio da construção conceitual que se compreende e se dá sentido a tudo: atribuindo-se características que se assemelham e/ou distinguem objetos, classificando-os. Um conceito nunca é um elemento isolado, mas sim uma hierarquia ou rede de conceitos (POZO, 2002, p. 21).

É fundamental estabelecer relações significativas com conhecimentos prévios para se construir um conceito, já que, quanto mais ligações se estabelecerem, mais elaborada será a trama da rede de conceitos que o sujeito possuirá. Em consequência, maior será sua capacidade de produzir novos conceitos e estabelecer aprendizagens inéditas.

São posturas para o desenvolvimento educacional as buscas de propostas e articulações pedagógicas que visem “formar cidadãos que questionem o ritmo, a direção e a política do mercado global”. Para tanto, é necessário “pensar e agir de forma a considerar a multiplicidade de ações que temos ao nosso dispor” (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 30).

Para que esse processo de reflexão se efetive nas escolas, a perspectiva do currículo deve conter um caráter de atualidade, dinamicidade e movimento, cabendo à escola re-orientar suas ações, no sentido de integrar:

Às múltiplas e complexas relações que envolvem os aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos e éticos da comunidade local, de sua cidade, de seu país e do Planeta, possibilitando a democratização das informações, fomentando e fortalecendo a integração entre ciência, tecnologia e vida (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 31).

Dada a importância da aproximação interdisciplinar dos conteúdos escolares nas várias áreas do conhecimento em interação com a realidade, não se pode prescindir de uma visão curricular aberta e flexível, assim,

[...] os estudantes compreenderão os conceitos fundamentais de cada ciência, suas relações e implicações para o entendimento do mundo e as complexas conexões entre o espaço e o tempo nas diversas sociedades que ocupam (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 36).

O conhecimento filosófico contemporâneo é contemplado nas Diretrizes Curriculares. Baseia-se no pensamento moriniano. A Educação pela Filosofia implica a educação da sociedade, o desafio de se “pensar a complexidade”.

Essa dimensão filosófica sugere promover a experiência do pensar autônomo (a habilidade de pensar por si, julgar, analisar e sintetizar fatos), ligado ao desenvolvimento pessoal e social. Para interrogar saberes, valores e verdades a respeito do mundo, que se faz na interação com os outros.

A prática didática requer a atitude filosófica que “promova desafios cognitivos e emocionais”. (v. 1, p. 37). Eles são “desencadeadores do desenvolvimento de habilidades do pensamento dos estudantes” (v. 1, p. 37). É por meio do diálogo e da auto-reflexão, pela articulação e reconstrução de significados e saberes, pela promoção da análise da coerência, dos argumentos, dos conhecimentos implícitos e explícitos e das ações conscientes e inconscientes que a ação pedagógica necessita manifestar-se.

Essas questões podem ser conquistadas pelo estudo e o planejamento participativo e pela avaliação constante das opções de cada profissional, pelas reflexões em grupo que permitam o diálogo entre as áreas do conhecimento, a articulação entre os saberes produzidos e a interação desses com a realidade concreta.

Isso requer dos profissionais a construção de conceitos interdisciplinares, habilidades de raciocínio, intercâmbio de experiências culturais para possibilitar o desenvolvimento de posturas críticas, criativas e autocorretivas em sua formação profissional.

São necessárias as reflexões da prática profissional para que as intervenções com base no princípio filosófico orientem o estudante na experiência de tomadas de decisões, de construções e rupturas como sujeito histórico e transformador diante do conhecimento da realidade que o circunda.

As Diretrizes Curriculares (2006, v. 1, p. 39) apontam a urgência de incentivar os estudantes a desenvolverem processos “de investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica e moral”. Depende de uma organização coletiva que seja capaz de explorar e imprimir à aprendizagem um significado e, também, um aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, como investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução.

Entende-se que o ponto de partida encontra-se na formulação de perguntas pelos docentes e estudantes para que ocorra o desenvolvimento desse conjunto de habilidades. O trabalho com diferentes pontos de vista promove no ambiente de sala de aula o respeito mútuo, o diálogo reflexivo gerador de aprendizagens conjuntas.

Tais habilidades ocorrem por meio da interação, o que implica um rigor metódico por parte do docente para que se aprenda criticamente. Para possibilitar

essa postura na escola, "faz-se necessário trazer temas ou conteúdos desafiadores, que interessem aos estudantes, buscando-se um trabalho educativo pautado na percepção das relações existentes em diferentes contextos" (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 41).

Tal propósito se justifica em decorrência da necessária compreensão do paradigma de ensino contemporâneo, pois o pensamento complexo se desenvolve por meio de práticas didáticas que associam reflexão e ação.

O que é a reflexão complexa? Como as práticas didáticas podem levar os estudantes a construir esse processo?

Para Morin (2000, p. 207), "O pensamento complexo é aquele capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto" (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 42).

O entendimento de um fenômeno complexo requer a assunção de ações contraditórias; assumir que todo o conhecimento é uma reconstrução numa cultura num tempo determinado. Nessa perspectiva, conhecer é um processo de ir e vir entre certezas e incertezas, entre o elementar e o geral, entre o reunir e distinguir, entre o simples e o complexo. O pensamento complexo se dá na interação entre ciência e filosofia.

O propósito do pensar filosófico entre docente e estudantes tem essa dimensão crítica, busca fomentar as situações de diálogo e nelas aperfeiçoar, corrigir e modificar pensamentos.

Esse diálogo é entendido como um instrumento fundamental ao processo de aprendizagem/ensino, que busca a superação do senso comum por meio da reflexão radical, efetiva, rigorosa e conjunta. Isso reforça a conexão entre a compreensão dos que ouvem e falam, dos que lêem e interpretam; reforça o interesse pela leitura e pela pesquisa. Há, nessa postura, uma tendência de ruptura de se pensar em conclusões definitivas, portanto provisórias.

O princípio da Gestão Democrática do Ensino público é contemplado nas Diretrizes Curriculares (2006, v. 1, p. 44). Traduz-se como ações para uma participação democrática, o instrumento que possibilita o viver, o agir em cooperação. O processo cooperativo de aprendizagem/ensino caracteriza-se pelo "respeito às diferenças" que possibilitam "a resolução positiva de conflitos", favorecem e permitem a "realização de objetivos coletivos" (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 47).

Com o propósito de entender o aluno como centro da aprendizagem, as Diretrizes Curriculares (2006, v. 1, p. 50) apresentam uma preocupação quanto à elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica na elaboração da diversidade de modelos culturais integrados à formação dos estudantes. Isso implica ao profissional da educação e da escola “mudanças profundas na prática pedagógica”, que deve oferecer oportunidades educativas a todos, com respeito e integração à diversidade dos sujeitos.

Em síntese, os referenciais curriculares básicos constam de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação pensados de acordo com a organização em ciclos de aprendizagem. Eles devem ser contemplados em cada uma das áreas do conhecimento, de forma articulada, e, para tanto, objetivam nortear a prática pedagógica nas escolas, para assegurar aos estudantes desenvolvimento e aprendizagens significativas para toda a vida.

Dentre as muitas reflexões apontadas nesse documento para o Ensino fundamental, consta a ênfase quanto ao objetivo geral da Secretaria Municipal de Ensino (SME) pela melhoria na qualidade da educação no município. É nessa perspectiva que busca o aprimoramento do sistema escolar integralmente com prioridade no processo de ensino-aprendizagem, pois tem o estudante como centro da aprendizagem. Tais considerações permitem analisar características pontuais presentes no documento oficial da Rede Municipal de Ensino (RME).

Estão presentes no documento conceitos-chave, como, por exemplo: compreensão, conhecimento e pensamento complexo, aprendizagem significativa, formulação de questões, de problemas e de respostas, investigação e explicação, temas e conteúdos desafiadores e articulados entre si que interessem ao estudante, participação e reflexões das equipes de profissionais da educação. O currículo pretende estabelecer uma estrutura inter-relacionada, busca cumprir com as metas qualitativas de atendimento ao Ensino Fundamental, metacognição, complexidade, habilidades, competências e aprimoramento.

A partir da visão sistêmica, busca transformar atitudes e valores individuais e coletivos nas questões e relações que envolvem o cotidiano do estudante.

Assim, por meio da reflexão e da ação, visa à formação para a cidadania responsável, crítica, consciente e criativa. Pretende formar os estudantes para a compreensão sobre os “conceitos fundamentais de cada ciência, suas relações e

implicações para o entendimento do mundo e das complexas conexões entre o espaço e o tempo das diversas sociedades que ocupam” (CURITIBA, 2006, v. 1, p. 36).

Dos elementos correspondentes entre o documento oficial da RME e o Ensino para a compreensão, observa-se que ambos visam a uma formação integral para a compreensão. Portanto, nas Diretrizes Curriculares destaca-se que a compreensão ocorre:

No processo em que a criança se empenha para conhecer e compreender o meio onde vive, ela age, lança hipóteses, transforma e também modifica em uma influência recíproca, passando por conflitos quando a suas ações são confrontadas com as limitações de ordem social e de maturação biológica, limitações essas que acabam gerando motivação na elaboração de estratégias de ação no sentido de superá-las (CURITIBA, 2006, v. 2, p. 24).

Considera-se que a argumentação acima sobre o processo da compreensão é de fundamental importância nos Ciclos de alfabetização. Pelo menos em teoria, observa-se a preocupação do ensino com vistas à compreensão do aluno. Porém, a dúvida aqui é como o processo de compreensão é visto e trabalhado na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras? Será que se está ensinando o aprender para compreender? Ou ainda: será que se está preparado para aprender e a ensinar para compreender? Como é o aprender do aluno na prática?

As informações sobre o significado de compreensão é um dos objetivos que foram complementados posteriormente com as técnicas de observação e com as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, isto é, na interação propriamente dita entre pesquisadora/professoras alfabetizadoras.

Tais especificidades sugeriram à pesquisa enfatizar os processos de compreensão, se ocorrem, ou não, na prática, cujas particularidades, portanto, não são generalizáveis a outros contextos e sujeitos. São singulares apenas na realidade estudada, são especificamente relativas aos participantes aqui retratados, conforme apresentado a seguir.

6.2 OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE

Logo após o primeiro encontro marcado com a escola, além do cumprimento dos procedimentos formais para credenciar e apresentar a pesquisa à equipe pedagógica,

teve início a fase exploratória para reconhecer o ambiente físico e, também, conhecer os profissionais com os quais se passaria a conviver nos próximos encontros.

Com o objetivo de conhecer as professoras participantes da pesquisa, no segundo encontro, foi feita uma reunião na sala dos professores com a diretora e as quatro professoras do ciclo I. O intuito era o de explicitar os objetivos da pesquisa.

Num primeiro momento, uma das professoras relatou certo desconforto quando é observada, e diz: “preciso me preparar psicologicamente para essa convivência”. Durante a reunião com estas professoras, à medida que se dialogava, as professoras demonstravam suas expectativas e questionavam: “Estas observações serão feitas por muito tempo?”

Com isso, sinalizavam suas preocupações. Coletivamente, estabeleceram-se regras, consensos em relação aos períodos de encontros nos próximos dias; o tempo das observações seriam de no máximo duas horas em cada sala de aula, durante três dias na semana, de modo que as observações não atrapalhassem o trabalho pedagógico com os alunos. Quanto às entrevistas, durariam no máximo 30 minutos; as docentes solicitaram que fossem agendadas para o final do processo.

A partir desse “combinado” com a equipe pedagógica, observou-se por parte da equipe uma aceitação da pesquisadora e, assim, elas autorizaram a realização da pesquisa em suas salas de aula.

Esse contato inicial foi bastante significativo, pois além do diálogo sobre o trabalho de observação, as docentes relatavam sobre seus alunos e as dificuldades em relação à aprendizagem deles. Há uma média de dois alunos por turma em situação de aprendizagem que requerem maior apoio pedagógico e formas de encaminhamentos metodológicos individualizados. Os projetos de apoio pedagógico, segundo as professoras, contam com a participação das profissionais co-regentes. Partem do princípio das decisões coletivas, ou seja, a escola se projeta para ações de toda a sua equipe pedagógica.

Em outras palavras, isso significa que a gestão democrática nesta escola se delineia como instrumento que possibilita o viver, o agir em cooperação. As professoras das primeiras séries realizam suas permanências para planejar atividades nas segundas-feiras e nas terças-feiras ocorrem as permanências das professoras das segundas séries.

As professoras comentaram também sobre suas angústias em relação às famílias dos alunos que não recebem apoio e estímulo em casa. Relataram que algumas crianças são maltratadas. Demonstraram inquietudes em relação às condições socioeconômicas e preocupações com os cuidados de saúde que as crianças recebem de suas famílias.

No encontro, a percepção que se teve foi de partilha, acolhimento, receptividade e flexibilidade. Esta reciprocidade caracterizada por um clima de confiança é considerada aqui uma característica singular da equipe desta escola.

A partir do terceiro encontro, teve início a fase das observações na prática pedagógica nas salas de aula do Ciclo I. A seguir, são apresentadas as características da prática, da primeira série B - PS1B, primeira série A - PJ1A, segunda série B - PR2B e segunda série A - PM2A, que se referem ao contexto da sala de aula, ocorridos até o dia do oitavo encontro.

A Primeira Série B - PS1B

No primeiro dia de observação, a professora regente encaminhava um grupo de quatorze alunos ao laboratório de informática e o outro grupo de treze alunos permaneceu na sala de aula com ela. Num primeiro momento, a atividade observada consistia na leitura do livro de texto, interpretação e produção textual (*Lições curitibanas v. 3, p. 625-628*). Retratava uma história em quadrinhos de Maurício de Souza, "O astronauta, natal espacial".

Após esclarecer aos alunos os objetivos da aula, a partir de questões cotidianas dos alunos, solicita, em seguida, uma produção de texto que comentasse "como é o natal de vocês, como gosta de passar o natal e com quem costumam festejar?" Ao desempenharem a tarefa escrita, a professora se dispôs a ajudar os alunos a organizar idéias para as produções. Esclarecia dúvidas, realizava reescrita, permitia questionamentos, exigia organização e atenção para o desempenho de tarefas e procurava promover a autonomia.

Na ação docente observou-se a realização de leitura coletiva de um texto narrativo, na qual propunha aos alunos identificar personagens, expressões, discussões sobre o texto, interpretação, diálogos, dando oportunidade de reflexões. A professora regente explicava conceitos e os diferenciava, explorava significados culturais, sociais, religiosos, comerciais que se referiam ao texto.

Na atitude dos alunos, percebem-se o interesse e a motivação presentes na realização das tarefas, demonstravam também atitudes autônomas quanto à disposição com que ajudavam uns aos outros na produção do texto escrito. Participavam, respondiam às perguntas e também formulavam questões. Estabeleciam relações entre os conceitos presentes no texto, davam opiniões sobre o assunto, comentavam sobre o que sabiam, relatavam as suas experiências cotidianas e davam a entender que interagiam com as informações. Por fim, estabeleciam relações entre os conteúdos e o cotidiano.

Quanto aos alunos com necessidade de apoio pedagógico, no caso desta sala – dois –, solicitaram ajuda dos colegas para escrever. Realizaram a construção das palavras, ensaiaram a organização das letras, ou sílabas, como, por exemplo, uma aluna escreveu, “E PASO O NATL CO MINA FAMELA”, ela quis dizer (Eu passo o natal com minha família) e depois, perguntou “será que está certo assim?”

A partir dessas observações pôde constatar-se que nesta sala de aula é permitido perguntar, pensar, errar, acertar, construir, reconstruir, escrever, reescrever, dar opiniões e relatar fatos e trocar idéias. São ações que facilitam e provocam a compreensão dos alunos, à medida que ocorrem interações.

Num segundo momento, foram observados os alunos que realizavam atividades no laboratório de informática. Trabalhavam com um *software* disponível que consistia em combinar as vogais ligando-as aos objetos – ícones – que iniciam com a letra correspondente. A fase seguinte da atividade consistia em completar palavras com as letras consoantes, seguidas de um desenho. Nesta atividade, a proposta consistia em colocar as letras numa ordem correta. À medida que completavam as palavras na ordem exata, passavam para a página seguinte, completando outras palavras, também seguidas de desenhos.

No entanto, percebia-se que a professora não dava conta de atender a todos ao mesmo tempo e eles ficavam inquietos. Em uma das falas desta professora, registrou-se o seguinte:

<i>Procurem pensar mais nas palavras e desenhos que aparecem na tela, em vez de ficarem perguntando. (P.M.I.)</i>

Essa atividade levantou a dúvida se a compreensão do aluno é impedida ou facilitada. Em relação ao *software* utilizado, este pouco colabora para a construção e formulação de hipóteses por parte dos alunos, uma vez que nem todos reconheciam alguns ícones; com isso, ficaram impedidos de avançar para outras fases da atividade, se obrigaram a fazer perguntas à professora, mas, ao perguntarem, obtiveram como resposta pensar mais e perguntar menos. Aqui parece haver uma incoerência, isto é, no planejamento é utilizado um *software* programado para todos os alunos, o que desconsidera o tempo individual – ritmo de aprendizagem –; para tanto, seria necessário o uso de um recurso que permitisse um planejamento individualizado. Para que os processos de compreensão dos alunos se construam, há várias formas de aprender e aplicar conhecimentos específicos.

Conforme Gardner (1995), ao insistir sobre o potencial da aprendizagem e da inteligência que cada um possui, ou seja, com base na teoria das inteligências múltiplas, há possibilidades de vincular atividades para desenvolver potenciais individuais na aprendizagem coletiva, ajudados por meios, técnicas, materiais e recursos diferenciados que o currículo escolar venha a proporcionar de maneira adequada e diversificada.

Ou ainda, quando Tescarolo (2005) se reporta ao conhecimento e ao currículo escolar como rede interdependente e ativa capaz de estabelecer relação entre o agente formador e o sujeito que aprende relacionando o aprendido e o observado, no vínculo com a teoria e a prática constituídas na realidade imediata.

A Primeira Série A - PJ1A

No segundo dia de observação, a professora desta turma relatou que pela manhã é regente de classe da quarta série e tem preferência por turmas do Ciclo II, com as turmas de quartas séries. Estavam presentes em sala de aula seus vinte e seis alunos (treze meninos e treze meninas) e também a professora co-regente. A professora pedia atenção aos alunos para encaminhar a atividade de Língua Portuguesa relacionada ao conteúdo de ciências; propôs os objetivos da aula, por escrito no quadro de giz. A atividade consistia na composição de um corpo “o boneco maluco”.

Nessa atividade as crianças foram orientadas a pesquisar em revistas, imagens e gravuras de pessoas (cabeça, tronco e membros), para recortarem e construir o corpo de um boneco por meio da técnica de colagem em folha de sulfite. Exemplifica que pode ser a cabeça de uma pessoa e os braços e pernas de outras.

Como o trabalho deveria ser feito em duplas, houve um diálogo entre os pares para que combinassem e escolhessem as figuras. Deviam os alunos entrar num consenso para que o boneco fosse construído livremente a partir das idéias combinadas entre eles. Aqui se observou a explicitação oral dos objetivos da aula.

A segunda etapa da atividade consistia em complementar por meio de desenho um ambiente, um contexto que caracterizasse um cenário onde o boneco estaria presente numa situação; aqui, também, os alunos manifestavam o diálogo durante a realização da tarefa.

A última etapa da atividade consistia na elaboração de um texto, ou seja, as duplas deveriam dialogar e trocar idéias sobre o que escreveriam. Deveriam criar um nome para o boneco e contarem uma história. Os alunos escreveram os textos para depois apresentarem seus trabalhos aos colegas da turma.

Notaram-se na ação docente a explicitação das metas de trabalho por escrito no quadro de giz, intervenções individualizadas aos alunos que ainda estavam em processo de desenvolvimento da autonomia na realização de tarefas escritas. A maioria dos alunos, à medida que tomava conhecimento dos objetivos, já se prontificava a dar início às atividades, com desenvoltura, pois todos liam fluentemente e escreviam autonomamente.

Considera-se que na ação docente desta professora há uma preocupação com os critérios claramente publicados aos alunos, seu estilo de ensinar manifesta interações com os grupos à medida que explora a individualidade de cada um, proporciona reflexões em duplas e, ao mesmo tempo, os observa durante o desempenho da atividade.

Promove a troca entre os pares e provoca uma situação em que os alunos são levados a tomar decisões conjuntas e, também, procura estimular a resolução de conflitos que possam surgir. Considera-se que a sistematização desta prática vem se construindo com vistas ao aprender do aluno, pois foi possível identificar uma situação pedagógica em que o aluno tem um projeto de trabalho a ser desenvolvido até o final da aula.

Essa situação remete à seguinte afirmação de Meirieu (1998, p. 80): “a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído”.

Portanto, a ação docente não pode ser vista isoladamente, uma vez que a interação é sugerida. Nas palavras de Pogr  e Lombardi (2006), o aprender para compreender requer aprender em ação.

A Segunda Série B - PR2B

Na observação desta turma, estavam presentes os alunos, a professora regente e uma professora co-regente para auxiliar no trabalho pedagógico. A professora encaminhava uma atividade do livro didático. O texto para a leitura consistia num poema de J. P. Paes, "O emprego". Em seguida propôs uma atividade de interpretação textual e solicitava a atenção de todos para que compreendessem como proceder para responder às questões do livro de texto.

Feito isso, a professora se dispôs a orientar os alunos durante o desempenho da tarefa, fez a reescrita de alguns textos. Nessa atividade observou-se que os alunos escreviam com autonomia, cochichavam aos pares para trocar idéias.

Foi possível observar na ação docente o respeito pelos alunos; a explicitação pública dos objetivos da aula demonstra consciência sobre o estilo de aprender de cada um. A professora procurou atendê-los individualmente, reuniu  rculos de debate, contou histórias, demonstrou flexibilidade, promoveu articulação de conteúdos de outras áreas disciplinares e diversificou atividades e recursos que facilitam a compreensão dos alunos. Com isso demonstrou que conhece cada um de seus alunos.

Quanto à atitude dos alunos, eles desempenharam suas tarefas com autonomia, estavam organizados para os trabalhos realizados tanto individualmente quanto em equipes, relataram suas experiências com desenvoltura, participaram dos diálogos, demonstraram interesse e gosto pelas tarefas que realizavam.

Esse fato evidencia que a prática pedagógica possibilita os processos de compreensão por parte dos alunos. Pode-se dizer que há a manifestação recíproca de interação entre docente e alunos. Neste caso se identificou que no processo de aprendizagem são respeitadas as diferentes maneiras de os alunos aprenderem e interpretarem as relações com o ambiente.

E isso remete às reflexões de Pogr  e Lombardi (2006), quando defendem a idéia de que conhecer implica transitar por um caminho complexo onde não é mais possível padronizações.

Ou como relembra Claxton (2005) sobre a dimensão social na cultura da aprendizagem, pois aprende-se por intermédio das pessoas e na companhia dela assimilam-se valores, captam-se habilidades, estilos e estratégias pessoais e também daqueles que nos cercam.

A Segunda Série A - PM2A

A docente da segunda série A, explicava os objetivos da aula e junto com os alunos iniciaram a atividade de leitura coletiva em voz alta. O texto referia-se à organização da cidade.

A professora explorava o diálogo com os alunos a respeito dos bairros da cidade de Curitiba. Fazia perguntas sobre os tipos de comércio existentes no bairro Santa Cândida. Os alunos participam do diálogo respondendo a uma variedade de pontos comerciais.

Em seguida, a professora propôs aos alunos para que pensassem numa maneira de montar o mural da Cidade de Curitiba. Os alunos deram idéias; um dos grupos respondeu que poderiam colar as figuras que trouxeram de casa, montando um mapa. A aula prosseguiu de acordo com as sugestões dos alunos; em conversa entre eles teve lugar o seguinte:

Desenhamos o contorno do mapa e colamos as figuras que nós encontramos, pode ser assim professora? (A.M.3)

Por onde começaremos a colagem, cada um cola o que trouxe? (A.F.4)

Podemos começar do centro da cidade. (A.M.5)

Eu tenho a figura da Universidade Federal do Paraná, sei que ela fica em frente a uma praça no centro da cidade. (A.M.1)

Aqui nessa situação de aprendizagem, nota-se também a interação aluno/professora. É evidente que o processo de compreensão ocorre à medida que a

professora de acordo com o seu estilo de ensinar organiza, sistematiza e flexibiliza situações problematizadas em que os alunos conduzem a aula.

Notadamente, os alunos constroem a autonomia à medida que a professora permite a participação deles, ouvindo as suas sugestões, indo além do conteúdo proposto no livro. Desse modo, abre espaço para o grupo pensar e agir com iniciativa, criticidade, criatividade e participação efetiva. O que corresponde à compreensão das relações estabelecidas na sala de aula.

Dessa observação, tanto a ação docente quanto as atitudes dos alunos são ricas e contextualizadas, o que traduz a promoção de desafios cognitivos docente e discente refletidos em suas ações.

Em outras palavras, nessa situação, pode-se dizer que o ensinar para compreender, conforme o que pontuam as autoras Blythe (1999), Wiske(1999) e Pogr  e Lombardi (2006), pressupõe que o professor organize todo o processo de aprendizagem do aluno, para que o aluno também aprenda a gerir o seu processo de aprender.

Fica entendido que, para se iniciar um processo de interação e participação conjunta nas decisões, é preciso desempenhar ações comprometidas com o aprender a compreender, a partir de práticas dos sujeitos.

6.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Na fase final da pesquisa, foram feitas as entrevistas com as professoras das segundas séries e, depois, com as professoras das primeiras séries, finalizando o processo de coleta de dados.

Em um primeiro momento, foram entregues para cada uma das professoras o roteiro da entrevista que continha as problematizações (A e B) e cinco questões abertas, para ser lido e respondido por elas (Apêndice B). Em um segundo momento, ao acompanhar os roteiros, procedeu-se   gravação da entrevista.

A primeira questão buscou questionar as professoras sobre a situação de aprendizagem dos onze alunos que ainda não lêem e escrevem; daí, foi possível destacar:

Na minha opinião, não significa que em uma sala de aula, todas as crianças irão aprender ao mesmo tempo. A alfabetização não é homogênea, não é dada num momento único, é um processo. É importante também, a observação dessas crianças, encaminhando talvez, para um profissional especializado, para fazer uma última análise ver se a criança tem algum tipo de problema que possa estar retendo, impedindo a plena aprendizagem dela. (P.M.A.)

As crianças estão em processo de alfabetização, têm o seu tempo de aprendizagem. Acho que essa professora realiza um trabalho bom. É a partir daí que se inicia, para que o processo de alfabetização tenha êxito. Mas, dependendo do contexto familiar de que a criança vem, de repente a escola é o primeiro contato dela com a escrita. É importante que se faça um trabalho individualizado e comece a perceber se a criança tem algum problema de audição ou outros problemas. (P.R.B.)

Cada aluno tem seu tempo e o momento para que aconteça a aprendizagem. Depende também de seu histórico familiar dos estímulos que venham a ter. (P.S.B.)

Cada aluno tem seu tempo de amadurecimento cognitivo. Neste caso, a situação dos onze alunos há a necessidade de investigar o que está ocasionando essa dificuldade de aprendizagem. É importante fazer um estudo de caso de cada um. (P.J.A.)

Nessas falas pôde-se identificar que é unânime o destaque para o “tempo de aprendizagem”. O que parece indicar a percepção do ritmo individual do aluno, ou seja, as professoras entendem que a aprendizagem é uma característica interna singular de cada pessoa e requer tempo para aprender. Nesse processo, pelo menos na fala de três professoras se identifica a necessidade de observar, perceber e investigar o aprendizado dos alunos. Também aparece a percepção de duas professoras sobre a relação “contexto familiar” envolvido na aprendizagem.

Com relação ao tempo a que as professoras se referem, conforme a concepção de Claxton (2005), o crescimento da mente requer tempo, para que haja crescimento do potencial da aprendizagem dessa mesma mente.

Ou ainda, conforme o que Gardner explica, na prática se redefinem os “estilos de ensino, estilos de aprendizagem e inteligências individuais”, pois não é possível insistir na idéia de que todos os alunos aprendem a mesma coisa da mesma maneira (GARDNER, 1995, p. 66-67).

As considerações feitas sobre o contexto familiar envolvido no processo de aprendizagem significam que o aprender ocorre tanto biologicamente quanto culturalmente, como nos lembra o autor Pozo (2005, p. 12), a aprendizagem pode ser concebida como “função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade”. Isso leva a entender que a aprendizagem é parte da natureza humana. O ambiente cultural humano é caracterizado por extraordinária variedade e complexidade. A cultura gera as novas formas de aprender, de modificar para adaptar-se a essas novas demandas ambientais. Hoje se aprende diferentemente e diversificadamente.

Na segunda questão, solicitou-se às professoras explicitarem por que o processo de compreensão não está alcançando êxito e como agiriam para que essa meta fosse alcançada. Obteve-se como respostas:

A questão de êxito da compreensão é devido ao problema da questão anterior. Como eu agiria? Acredito que para estes alunos, dentro da escola poderia se montar um projeto paralelo ao momento da sala de aula. O projeto poderia ser feito por uma professora fora da sala de aula. A regente daria continuidade a esse trabalho. A auto-estima dessa criança e o atendimento individualizado. (P.R.B.)

Na minha opinião, cada criança necessita de outros recursos de outros materiais, outros encaminhamentos, talvez ser trabalhada a auto-estima, com um trabalho individual até o final da etapa acredito que podem aprender sim. (P.M.A.)

Eu proporia um estudo de caso para os alunos e reelaborar uma proposta de ensino integrado com a professora e, também, mais individualizado com os alunos desse grupo. (PSB)

Eu faria agrupamentos de diferentes níveis de aprendizagem, proporcionando aos alunos, atividades diferenciadas para cada nível. Trabalharia primeiramente com o concreto para depois fazer o registro. (P.J.A.)

Nessas falas são recorrentes: o atendimento individualizado aos alunos e duas professoras ressaltam a percepção da auto-estima.

Com relação ao atendimento individualizado aos alunos pode ser considerada uma das mais importantes atitudes na prática educativa, e essas docentes demonstram

coerência e articulação entre seus discursos e práticas. Nos relatos feitos anteriormente sobre as suas práticas, como se pôde constatar, à medida que os alunos se mobilizam ao desempenho de suas tarefas, esse tipo de atendimento – individual – pareceu ser comum em todas as turmas, principalmente nas produções escritas e nos processos de leitura dos alunos.

Esse comprometimento com a individualidade foi observado, também, nas ações das professoras co-regentes e da pedagoga escolar, o que leva a inferir que o apoio pedagógico cumpre o seu papel no atendimento às necessidades dos alunos e que a organização da escola se mobiliza em atitudes pedagógicas que facilitam o ensinar para compreender.

Nessa relação, é possível destacar o que explicam Pogr e e Lombardi (2006, p. 10): “a aprendizagem para a compreensão requer aprender em a o”. Em outras palavras, ter como meta a compreensão do aluno é uma a o didática requerida no processo. O ensinar a compreender pressupõe que o professor organize todo o processo de aprendizagem do aluno.

Quanto   terceira questão, ao indagar às professoras alfabetizadoras quando percebem que o seu aluno aprendeu, as respostas obtidas foram as seguintes:

O aluno quando aprende ele participa mais, d  todas as respostas que você propõe, todas as atividades ele responde,   ativo durante toda a aula. Quando realmente aprende, ela participa, quer ajudar, quer fazer, e quer responder e ajudar os colegas.   visível quando ela aprende, quando você compara a escrita nos portfólios e percebe o quando ela desenvolveu. (P.M.A.)

Eu vejo que o aluno aprendeu quando numa revisão do conteúdo trabalhado a criança lembra de momentos, d  a opinião, participa da aula, corresponde com êxito aquilo que você trabalhou há um tempo atrás. E você vai percebendo o crescimento da criança. É importante, para perceber o crescimento do aluno é fazer uma compara o ao que chegou e ao que está. Você percebe que ele aprendeu que chegou de uma forma e hoje está diferente, na questão da oralidade, em todos os sentidos, observando os portfólios. (P.R.A.)

Quando ele se torna mais participativo, mais dinâmico, fazendo as atividades com questionamentos significativos. (P.S.B.)

Quando realiza questionamentos sobre o conteúdo e apresenta exemplos e quando realiza as atividades propostas com êxito, além de sua participação. (P.J.A.)

Nas falas das quatro professoras fica registrada que é unânime a questão da participação. Duas delas salientam suas percepções sobre o processo de desenvolvimento de seus alunos a partir dos *portfólios*, que permitem observar, comparar os vários níveis que perpassam a aprendizagem.

A participação nas atividades está ligada ao modo como os alunos encaram a aprendizagem, isso significa também que as professoras se mostram atentas às maneiras individuais como os alunos se envolvem e comunicam as suas percepções, quando relacionam fatos com os conteúdos trabalhados, demonstram desempenhos específicos ao fazerem perguntas, utilizarem a memória para citar exemplos de fatos e formularem respostas, reelaborarem textos escritos e ao realizarem interpretações.

Assim, fica entendido que estimular e dinamizar a participação em sala de aula é, sem dúvida, uma atitude que pode facilitar o ensino para a compreensão. Vale lembrar que não é a única medida requerida em todo o processo pedagógico e sugere uma vinculação estreita com os *desempenhos de compreensão*.

Explicam Pogr  e Lombardi (2006, p. 42) que os *desempenhos de compreensão* “são atividades realizadas pelo aluno e que permitem, tanto a ele quanto ao docente, dar-se conta do que compreende”.

No discurso, as docentes também revelam coerência com suas práticas habituais, visto que a partir das observações nas salas de aula, foi possível identificar ações que estimulam e dinamizam essa participação discente. A utilização dos *portfólios* citada pelas outras professoras demonstra, também, o compromisso durante o processo de avaliação; dessa forma, a ação docente mant m-se atenta aos registros do processo de aprendizagem.

O *portfólio*, por estar vinculado ao processo avaliativo, é recomendado durante todo o processo pedagógico proposto pelo *Marco Conceitual do Ensino para a Compreensão*. Os trabalhos produzidos pelos alunos são constituídos de conteúdos, organização do tempo, estrutura e envolvimento nas atividades. Além disso, permitem refletir sobre suas produções e aprendizagens.

Segundo a explicação de Blythe (1999), quando os alunos aprendem com vistas a compreender, necessitam de critérios, orientação e oportunidades para refletir ao longo da sequência total do ensino, ou seja, ao longo do processo.

É recomendada a *avaliação diagnóstica contínua*. A orientação sistemática, entendida, aqui, como um processo de um permanente acompanhamento para a autonomia e o aprofundamento em torno das compreensões propostas por parte do docente, dos pares ou do próprio aluno (auto-avaliação). Em algumas ocasiões, o docente abastece critérios de avaliação e, às vezes, consegue que os alunos os desenvolvam.

A quarta questão proposta às participantes, sobre o uso do livro didático, apresentou as seguintes respostas:

Todo o material utilizado para o aprendizado é válido, o livro é um bom material, mas, a criança nesta idade necessita de materiais concretos diversos, para assimilar os conteúdos, numerais para auxiliar no raciocínio. (P.M.A.)

Na minha opinião, a professora deve variar os materiais e os recursos, realizar o trabalho com situações do dia-a-dia dos alunos. Os recursos utilizados são importantes para o crescimento pessoal de cada criança. (P.R.A.)

O livro didático é um complemento dos conteúdos já trabalhados, após o trabalho realizado no concreto, na vivência em grupo. (P.S.B.)

O livro didático é um apoio para o professor em sala de aula, como um complemento de seu trabalho ao iniciar um conteúdo. Não deixa de ser importante, mas, antes é preciso do trabalho concreto com diversos materiais em diferentes possibilidades. (P.J.A.)

Na opinião das quatro professoras percebe-se a ênfase em suas respostas para a necessidade de utilizar diversos materiais concretos nas atividades cotidianas. Três professoras argumentaram que o uso livro didático aparece como bom material de apoio, é válido e complementar para a prática pedagógica.

Este foi o material mais utilizado nas práticas de três docentes, conforme o que se observou no cotidiano da escola. Há que se ressaltar que os livros foram utilizados para a leitura, e de certa forma, o modo como as professoras encaminharam as atividades do livro de texto, ao explicitarem claramente os objetivos, propiciarem interpretações dialogadas, explorarem relações com o cotidiano, explicitarem conceitos e significados diversos e oportunizarem reflexões a partir da sociedade, da cultura, da natureza e entre outros, pode-se dizer que o uso do livro parece complementar às discussões na prática. Assim, as reflexões não se limitam às informações do texto.

A experiência da leitura de um texto remete à explicação de Meirieu (1998, p. 54) “uma informação só é identificada se já estiver, de certa forma, assimilada em um projeto de utilização, integrada e dinâmica do sujeito e que é este processo de interação entre a identificação e a utilização que é o gerador da compreensão”.

Ou ainda, conforme Blythe (1999) exemplifica que uma classe pode dedicar algumas semanas ou vários meses a um *tópico produtivo* – gerador, produtor. Durante esse tempo, os alunos vão participar de uma variedade de desempenhos compreensivos – com apoio de uma informação adequada sobre o tópico, proporcionada pelos textos e pelo docente –, à medida que trabalham com vistas a poucas metas de compreensão.

Na quinta e última questão da entrevista se indagou sobre as sugestões para superar os problemas. As respostas obtidas foram:

Sem dúvida, deve-se continuar o trabalho com as situações cotidianas. É um trabalho rico, para a compreensão futura de cálculos matemáticos. O problema enfrentado pelos professores é devido ao número de alunos em sala de aula. Por isso, é importante que os alunos saibam trabalhar em grupo. Para melhorar os problemas disciplinares, é preciso fazer alguns combinados com a turma e, desta forma, fazer com que os alunos se adaptem ao trabalho coletivo. (P.R.B.)

As situações-problema do cotidiano podem ter diversos encaminhamentos, como resoluções feitas oralmente com situações escritas e em situações conjuntas no quadro. As oportunidades durante a aula devem ocorrer de acordo com a sugestão dos alunos. (P.M.A.)

Na minha opinião, é preciso reelaborar os combinados, discutir novas alternativas e salientar a importância para o trabalho em grupo, tanto na escola como na vida. (P.S.B.)

Penso que é preciso refazer os combinados com a turma, deixar que os alunos dêem sugestões e tenham novas atitudes no trabalho em grupo, com a mediação do professor. (P.J.A.)

A visão unânime das quatro professoras revela que os “combinados” – enquadramentos e ou acordos coletivos – são importantes para o trabalho em grupo. Nas falas de duas professoras, a continuidade do trabalho com as situações-problema é considerada rica e pode ser encaminhada de várias maneiras.

Os “combinados” estão presentes tanto no discurso quanto nas suas práticas de sala de aula, esses enquadramentos se manifestam em suas ações e são representações muito específicas, nas quais se teve a oportunidade de comprovar que realmente as professoras estabelecem critérios para o trabalho.

É pertinente relacionar estes “combinados” aos critérios estabelecidos no Marco Conceitual do *Ensino para a Compreensão*, que vê o processo contínuo, permite ao aluno e ao professor obterem respostas sobre o processo, contribuem para melhorar os desempenhos de compreensão, as metas, os critérios e a orientação no sentido de melhorar o trabalho pedagógico.

Sobre o trabalho em grupo, as professoras traduzem esse aspecto, no sentido de constituir-se num modo socializado das relações cotidianas, primam pelas atitudes de boa convivência e reciprocidade. Assim, o aspecto da socialização surge como uma alternativa para que os alunos e a professora trabalhem com mais qualidade, uma vez que há um considerável número de alunos nas salas de aula em que cada um deles exige praticamente um projeto individual de trabalho.

Essas relações remetem às metas de compreensão do Marco Conceitual, os objetivos devem ser claros e explicitados aos alunos, de modo que saibam o que realmente se espera deles. O objetivo é que orienta o percurso para se chegar ao destino pretendido. Pogr  e Lombardi (2006) explicam da seguinte maneira:

Constituem aqueles aspectos do tópico produtivo que o docente quer que seus alunos compreendam; são o corte específico que assinala o alcance e a profundidade que o docente se propõe atingir ao trabalhar o tópico: concretamente, é o que quer que compreendam deste tema (POGRÉ; LOMBARDI, 2006, p. 36).

Essas questões permitiram analisar que o discurso das professoras mostra argumentos coerentes com o que foi observado em suas práticas habituais, o que representa uma das características da escola como um sistema organizado que assimilou, em certa medida, os fundamentos e os princípios educacionais concernentes à proposta curricular do ensino da RME e, por extensão, o Ensino para a Compreensão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a prática pedagógica no Ciclo I de alfabetização da Rede Municipal do Ensino de Curitiba, pôde-se constatar evidências de processos de compreensão no ensino e na aprendizagem convergentes com os princípios do Ensino para Compreensão e as Diretrizes Curriculares para essa Rede. Dessas evidências cabem algumas considerações sobre a proposta Curricular, a escola e a prática docente e discente.

A primeira constatação a ser feita, do ponto de vista da proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, é o destaque dos processos de compreensão em seus pressupostos teóricos. O que também é um aspecto favorável, por retratar em seus princípios uma valorização dos seres humanos para educar e formar seus estudantes com vistas às dimensões plurais.

As políticas para a formação docente e discente desse documento orientam-se para a oferta de um ensino de qualidade. Baseada nos princípios da educação para sustentabilidade à biodiversidade, a educação pela filosofia e para uma gestão democrática, a proposta curricular privilegia a compreensão complexa da humanidade e a centralidade nos alunos no processo de aprendizagem. Isso revela que o pensamento complexo se dá na interação entre a filosofia e a ciência. Daí, conclui-se que a filosofia moriniana e a ciência cognitiva de Gardner são campos distintos, porém complementares. O que revela um caráter de atualidade das concepções paradigmáticas que estão presentes na ação/currículo/organização/ sistematização da escola pública da Rede Municipal do Ensino de Curitiba.

Assim, a segunda constatação se refere à escola pesquisada como sistema organizado, e neste aspecto evidencia-se uma coerência em termos do papel social que representa na ação pedagógica dos formadores, por revelar a assimilação dos paradigmas atuais. Verifica-se que há participação coletiva nas decisões escolares e os planejamentos e projetos de apoio pedagógico são elaborados com compromisso e responsabilidade social por parte das docentes/pedagogas/direção.

A terceira constatação diz respeito às práticas habituais das professoras e alunos pesquisados; de modo geral, na dinâmica das salas de aula, o discurso e a prática das docentes, considerados aqui como processos interdependentes, revelam a concordância, a interação entre pensamento e ação, visto que os alunos participam

das atividades, pensam, agem, sugerem, questionam. Essas atitudes são interpretadas aqui como desempenhos de compreensão constatados nas práticas dos alunos que demonstram a busca do desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, na interação alunos/professoras foi observada a presença de critérios – “combinados”, conforme a denominação usual dessa escola – e de objetivos explícitos. Essa interação está demarcada pela participação ativa dos alunos nas atividades de aprendizagem, na aplicação de recursos tecnológicos de apoio, no atendimento individual, bem como na permanente observação sobre os processos de avaliação dos alunos.

Também merecem destaque as seguintes categorias presentes no discurso e na prática docente: a situação de aprendizagem, como alcançar a meta para o processo de compreensão, percepção que indica que o aluno aprendeu, o uso do livro didático e sugestões para solucionar os problemas.

A situação de aprendizagem revelou que o aluno é sujeito central no ensino; o modo como os estudantes aprendem é concebido como um processo característico, singular de cada pessoa, o que requer: respeito ao ritmo, tempo de aprender interdependente de fatores internos e externos.

Essa visão facilita os processos de compreensão dos alunos, tais como: perguntar, pensar, errar, acertar, construir, reconstruir, escrever, reescrever, dar opiniões e relatar fatos e trocar idéias, ajudar aos colegas, sugerir e interpretar. Daí, a preocupação docente em propiciar o apoio pedagógico, o que é sua função específica para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse processo foi possível vislumbrar que o aprender do aluno é um instrumento para o aprender do professor, o que sugere o aprender de si mesmo, isto é, um instrumento para compreender e ensinar.

E isso foi identificado na observação em campo porque, para o alcance de metas no processo de compreensão, há projetos paralelos elaborados com decisão da equipe pedagógica para que e os alunos tenham atividades diferenciadas, que podem ser desenvolvidas em grupos ou individualmente. Essa alternativa envolve a professora regente e as co-regentes e visa apoiar e qualificar a aprendizagem e conseqüentemente o ensino.

No caso da escola pesquisada, a organização da prática pedagógica sugere espaços distintos para um trabalho diferenciado no laboratório de informática. Assim,

a tecnologia é em si mesma uma inovação, o que implica uma utilização como atividade de apoio direcionada para além da memorização de letras e sílabas. Há diferentes grupos para atividades de leitura, interpretação e escrita, pois a professora necessita de condições para atender a seus alunos individualmente, o que pode facilitar o processo de compreensão.

Vale notar que nessa escola o desempenho da compreensão para o domínio e codificação da leitura e da escrita inclui a técnica da memorização, mas não como a única forma de aprender.

Quanto às percepções se o aluno aprendeu, no discurso e na prática foram destacados: a participação efetiva e o desempenho dos alunos em atividades individuais e em duplas. Os alunos não se utilizam somente da memorização, vão além do que lembram; nos diálogos estabelecem relações de parceria, de solidariedade, de respeito, de autonomia e de compromisso em atividades, o que em certa medida facilita o aprendizado. Os alunos organizam as diversas atividades em seus *portfólios* e isso permite apreciações, comparações para auto-avaliação. Desse modo, as professoras avaliam os processos de desenvolvimento dos alunos e também os seus processos de ensino.

O livro didático, uso freqüente na sala de aula, é utilizado como um material complementar às atividades. O modo como as professoras o utilizam permite diálogos e questionamentos para que os alunos realizem a prática da leitura, da escrita, da interpretação, da produção textual e da apropriação de conceitos de forma que os alunos estabeleçam relações com as suas práticas cotidianas e desempenhem suas compreensões em situações que requeiram a tomada de decisões.

Nas sugestões para solucionar os problemas, há o destaque para os critérios, isto é, “combinados” que fazem parte do cotidiano das professoras e de seus alunos. Essa é uma atitude incorporada pela escola, é a partir desses critérios que as metas de compreensão são estabelecidas.

Esses combinados são revistos, no sentido de qualificar o trabalho discente/ discente, ou seja, abrem para a prática de permanente reflexão para a tomada de decisões que envolvem todos os participantes. É assim que podem ser superados os problemas que venham a ocorrer, quer de natureza inter-relacional, quer da esfera organizacional, quer de qualquer outra ordem; quando se faz necessário, os critérios

servem para rever procedimentos e atitudes e oportunizar um entendimento comum entre os pares.

Tal procedimento demonstra coerência entre seus discursos e suas práticas. E isso, por sua vez, facilita um ensino com vistas à compreensão.

O ensinar a compreender pressupõe que o professor organize todo o processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, ter o compromisso de tomar decisões a partir dos conhecimentos prévios, significa autorizar o aluno a ter atitudes reflexivas e flexíveis, para solucionar problemas que abrem possibilidades para a criação de significados, produções e posturas diante de novos saberes, que adquire-se por meio da rede de relações propiciadas pelo conhecimento.

As evidências do ensinar para compreender no processo de aprendizagem dos ciclos de alfabetização podem ser consideradas aqui um desafio para ser discutido e analisado, à medida que essa abordagem mostra-se em processo de construção, ou seja, uma nova tendência que permite repensar as práticas habituais no sentido de desestruturar crenças preconcebidas para reconstruir conceitos e significações sobre a intenção do papel docente, quando estabelecido a partir da consciência, do compromisso para flexibilizar posturas. Isto é, pensamento e ação abertos ao diálogo.

Após realizar esta pesquisa foi possível destacar aspectos sobre os fundamentos teóricos presentes no documento oficial que abrem possibilidades para que as práticas sejam favoráveis e convergentes com um ensino para a compreensão, pois, as contribuições da prática escolar, as experiências das alfabetizadoras com os alunos da RME, mostram atitudes e pensamentos coerentes, comprometidos, responsáveis que explicitam características significativas, visto que denotam que os processos de compreensão estão se construindo.

Permeadas de singularidades, os processos de compreensão nas interações da prática docente e discente revelam representações subjetivas e significativas e, por essa razão, repletas de complexidades.

Ao realizar este estudo percebi que essa experiência com os participantes foi extremamente significativa. Em primeiro lugar, pela oportunidade de conhecer uma nova comunidade e partilhar a troca de experiências e assimilar valores como o acolhimento, o trabalho coletivo, o modo como representam as suas compreensões, seus desempenhos na prática escolar, o respeito, a responsabilidade, o compromisso,

o convívio entre os pares o entusiasmo de docentes e discentes para o trabalho pedagógico e os seus modos de entender a aprendizagem e como as produzem.

Em segundo lugar, porque, exigiu ponderações, considerações sobre o meu próprio fazer pedagógico e transitar sobre o aprender teórico-prático interagindo com as experiências das professoras para construir conceitos que antes eram intuitivos. Em outros termos, o que pode destacar o significado de compreensão apreendido nesta pesquisa. Assimilei outros padrões de referências práticas, ou seja, o aprender com as próprias experiências e com as experiências dos outros a partir de um projeto prático de trabalho pode nos tornar mais abertos a compreender a realidade e com isso dispor de uma considerável bagagem para ser aplicada em projetos futuros de trabalho.

Tenho presente que um estudo de caso nem sempre possibilita generalização, pois trata-se de um olhar focado em determinado objeto de pesquisa. Daí porque para aprofundar o estudo sobre o tema O Ensino para a Compreensão seria necessário desenvolver uma pesquisa cujo universo escolar fosse mais amplo. De qualquer forma, resta-me a esperança de ter contribuído minimamente para a reflexão sobre a educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BLYTHE, T. **La enseñanza para la Comprensión**: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 1999.

BONDY, C. E.; KENDALL, B. Evaluación diagnóstica contínua. In: BLYTHE, T. **La enseñanza para la Comprensión**: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 1999.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Ensino. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 1. ed. Curitiba, 2006. v. 1-3.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUTRA, L. H. **Introdução à teoria da ciência**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, R. R.; PORTILHO, E. M. L. A educação contemporânea e implicações na formação docente. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. 1 CD-ROM.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: teoria das inteligências múltiplas Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HAGÜETE, M. T. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LÈVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1.º grau**: uma análise sociológica. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 1999.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Ed. rev. e modif. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma do pensamento 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

POGRÉ, P.; LOMBARDI, G. **O ensino para a compreensão**: importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem. Vila Velha (ES): Hoper, 2006.

_____. **Escuelas que enseñan a pensar**: enseñanza para la comprensión un marco teórico para la acción. Buenos Aires: Papers, 2004.

PORTILHO, E. M. L. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**: tramas do conhecimento do saber e de subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. V. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M. J. E. **O novo paradigma da ciência**: Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

WISKE, M. S. **La Enseñanza para la Comprensión**: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

AGUERRONDO, I. **Escuelas del futuro II**: como planificar escuelas que innovan. Argentina, 2001.

BUENO, F. S. **Minidicionário**: inglês , português e verbos. São Paulo: FTD, 1996.

COSTA, S. S. C; MOREIRA, M. A. A resolução de problemas como um tipo especial de aprendizagem significativa. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 263-277, 2001. Disponível em <[http:// www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 18 jul. 2006.

CUNHA, M. I. **Universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1998.

GARDNER, H. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elito, Graham e Gandhi. Poto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 5. ed. Portugal: Biblioteca Universitária, 1973.

SANTOS, B. V. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Sites Consultados

<[http:// www.abrae.com.br](http://www.abrae.com.br)>. Acesso em: 06 ago. 2006.

<[http:// www.if.ufrgs.br](http://www.if.ufrgs.br)>. Acesso em : 19 jul. 2006.

<[http:// www. telecongresso.sesi.org.br](http://www.telecongresso.sesi.org.br)>. Acesso em: 13 set. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO – ROTEIRO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO – ROTEIRO

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
TEMA DE PESQUISA: O ENSINAR PARA COMPREENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REPENSAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CICLO I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA
ORIENTADORA: PROF. ^a DR. ^a EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO
PESQUISADORA: ROBERLY ROBERT GABARDO
ESCOLA MUNICIPAL:
PROFESSORA:
CICLO: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____ SALA: _____ N.º DE ALUNOS: _____
DATA: ____/____/____ N.º DA OBSERVAÇÃO: _____ HORA: _____ DURAÇÃO: _____
ATIVIDADE OBSERVADA:

[illegible]

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

TEMA DE PESQUISA: O ENSINAR PARA COMPREENDER: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REPENSAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CICLO I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO

PESQUISADORA: ROBERLY ROBERT GABARDO

N.º DA ENTREVISTA: _____

ESCOLA MUNICIPAL: _____

DATA: ____/____/____ **HORA/ INÍCIO:** _____ **TÉRMINO:** _____ **DURAÇÃO:** _____

PROFESSORA: _____

FORMAÇÃO: _____

IDADE: _____ **TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA RME:** _____

SÉRIE EM QUE ATUA: _____ **TEMPO DE ATUAÇÃO NA SÉRIE:** _____

Situação-Problema A

Há 28 alunos, 14 meninas e 14 meninos com faixa etária entre sete e oito anos, matriculados numa classe de 1.^a série do Ciclo I de alfabetização.

O programa pedagógico organizado pela professora da turma é rico em diversificação de recursos e atividades que conduzem ao aprendizado, como a ida, duas vezes por semana, à biblioteca escolar para que os alunos escolham livros que os atraiam para possível leitura; inclusão de momentos diários em que ela lê histórias para eles, seguidos de diálogos, proposta de interpretação, ilustrações e produções de texto gerados a partir da história lida; prática de atividades no pátio externo, como brincadeiras com bola, brinquedos de roda e jogos de amarelinha, além de passeios para exploração do espaço escolar com o intuito de produção de desenhos do trajeto percorrido e de construção de maquetes.

Conforme relato da professora, os alunos respondem a todas as atividades propostas com participação que demonstra interesse e motivação.

No início de setembro, após encerramento do primeiro semestre, a professora diagnosticou processos diferenciados de aprendizagem, pois até esse momento do processo de alfabetização, dentre todos os alunos, sete, que ingressaram já escrevendo os nomes, desenvolvem a leitura e a escrita sem dificuldade, dez estão começando a escrever o nome e a ler algumas palavras e os outros onze, ainda que escrevam seus nomes, reconhecem

poucas letras e, em consequência, não conseguem ler e escrever. Assim, é ela quem transcreve para o papel os textos orais que eles produzem.

Segundo sua análise – apesar de todos os recursos citados, das repetidas explicações efetuadas e da diversidade de materiais didáticos utilizados, como crachás dos alunos, livros infantis, gibis, rótulos, tiras de texto, recorte de jornais e/ou revistas e alfabeto móvel, além de usar, também, o livro didático como apoio – os onze alunos não estabelecem relação entre as letras e os sons para a construção de sílabas e palavras porque não retêm na memória o que ela ensinou.

1. Qual a sua opinião sobre a situação de aprendizagem dos onze alunos que ainda não lêem e escrevem.

2. Os materiais, recursos didáticos, encaminhamento metodológico e diversificação de atividades utilizados pela professora são instrumentos pedagógicos para a alfabetização. Na sua opinião, por que o processo de compreensão não está alcançando êxito? Como você agiria para que essa meta fosse alcançada?

3. Quando você percebe que o seu aluno aprendeu, isto é, que manifestação apresenta o seu aluno que indica que ele aprendeu?

Situação-Problema B

Em uma classe de segunda série do Ciclo I de alfabetização, há um total de 32 crianças, entre oito e nove anos de idade, das quais vinte e uma meninas e onze meninos.

A professora, no encaminhamento do trabalho pedagógico para o ensino de Matemática, extrai situações-problema do cotidiano dos alunos – quem são os mais velhos e os mais novos?; se dez alunos faltaram à aula, quantos estão presentes? etc. – e, com a participação das crianças, formula as questões, transcreve-as no quadro de giz e solicita que os alunos as copiem e resolvam com o auxílio do material dourado, pois quando trabalha com valores numéricos faz com que as crianças utilizem esse material para que possam compor quantidades necessárias para a resolução dos problemas.

Em seu relato, entretanto, a professora afirma que essas situações-problema extraídas do cotidiano exigem muita dedicação profissional, pois as crianças demoram na cópia das questões e para estabelecer relação entre os numerais e as quantidades e valores propostos, fatores que contribuem para o erro e demanda exagerada de tempo na resolução dos problemas. Além disso, observa que a organização dos alunos em grupos de trabalho gera conflitos intra e inter-grupal, abrindo espaço para problemas disciplinares, e os diversos grupos solicitam-na o tempo todo para ajudá-los na solução de dúvidas, para intervir na formulação das operações e para corrigir erros possíveis.

Assim, em virtude da quantidade de conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares e das dificuldades relatadas, a professora opta pelo uso do livro didático com mais frequência, em detrimento da atividade citada. Argumenta que, por conter problemas semelhantes àqueles do cotidiano, além de grande quantidade de exercícios que exigem a aplicação das quatro operações fundamentais, o livro propicia maior produção de exercícios e economia do tempo que se perde com formulações sobre as questões cotidianas.

1. Dê sua opinião, justificando-a, sobre o argumento apresentado pela professora quanto à opção pelo uso do livro didático.

2. Considerando o relato da professora, sobre os problemas enfrentados no exercício do trabalho pedagógico efetuado a partir de situações-problema extraídas do cotidiano, você considera importante dar continuidade a esse trabalho? Se sim, que sugestões daria a essa professora para superar os problemas indicados por ela?

APÊNDICE C
APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR

1

APÊNDICE D
AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE E
AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
 Rg n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: "O ensinar para Compreender: uma proposta didática para repensar o processo de aprendizagem no Ciclo I da Rede Municipal do Ensino de Curitiba" com o objetivo de investigar a prática pedagógica docente no Ciclo I de alfabetização requer, especificamente, a constatação de que evidências da ação cotidiana voltada aos processos de compreensão, no ensino e na aprendizagem do aluno.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa participarei da entrevista respondendo as questões, baseadas em suas situações-problema de sala de aula, que objetiva a busca de pareceres pessoais no entorno das situações de aprendizagem, conceito de aprendizagem, procedimentos, encaminhamentos e materiais didáticos que levem os alunos a compreender conteúdos, conceitos e temas que gerem conhecimentos e efetivo aprendizado. Consentirei que o conteúdo da entrevista seja gravado por uma das pesquisadoras.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Roberly Robert Gabardo e Evelise Maria Labatut Portilho, com quem poderei manter contacto pelos telefones: (41) 3018-8542, 9966-5816.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

 Assinatura do sujeito de pesquisa

 Assinatura dos pesquisadores

Curitiba _____ de _____ de 2006.