

CAPÍTULO II

APRENDER A FAZER: UMA DIMENSÃO INALIENÁVEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Aprender a fazer, no e para o espaço pedagógico, consiste numa leitura da realidade, extraindo-lhe as informações necessárias para uma intervenção sistematizada e intencional por meio dos veículos mais apropriados e coerentes com as solicitações do meio “lidas” na escola. Observamos que o “aprender a fazer” não existe por si só, isto é, se considerado como a prática pela prática, sem fundamentação, como pretendem alguns “professores” adeptos do pragmatismo imediatista e linear; antes está articulado ao “aprender a conhecer” e neste encadeamento constata-se, que eu educador só aprendo a fazer, quando antes, aprendi a conhecer. E conhecer o quê?

O conhecimento do conhecimento como afirmamos em obra anterior (Lima, 2003), se faz e se refaz pela percepção do indivíduo como ser que possui uma identidade, situada num espaço e tempo históricos. Dito de outra forma, o conhecimento do conhecimento se manifesta na revelação do homem como homem e do homem para o mundo e do mundo que reconhece no homem um ser que constrói a sua própria história. Nesta direção faz sentido definirmos o saber fazer como uma leitura encadeada ao saber conhecer, que ainda não se completam em suas polaridades, entretanto, não é possível pensar a ação pedagógica dissociada desta articulação. A prática pedagógica não acontece no vazio, ela tem antecedentes e é mobilizada para um homem complexo, isto é, para um homem que não é explicável simplesmente pelas leis naturais, como qualquer outro animal, mas que numa dimensão de rede reúne aspectos afetivos, culturais, econômicos, históricos e sociais, que evocam a leitura de sua totalidade para dar conta de suas necessidades amplas e restritas, considerando os meios mais adequados para isso. A adequação ou não da intervenção pedagógica é fruto da leitura dessa complexidade ou de construção em rede do homem e do mundo.

Finda a formação inicial, o professor em exercício deve “policar-se” para que sua formação constante não seja estagnada por conta das múltiplas tarefas do dia, com o risco de tornar-se somente um tarefeiro, um passador de lição. Não basta um professor “atualizado” de contribuições teóricas sobre a educação se sua ação interventiva nega tais contribuições. Não vale um professor prático que busca inovações para tornar suas aulas atrativas, se nega ou desconhece distintas leituras do fenômeno educacional, por meio das contribuições teóricas e/ou trocas com experiências de profissionais da área. Vale sim, um profissional que uma vez formado por uma instituição de educação superior, considera-se como um estudante permanente do próprio homem e do fenômeno educacional, justificando a sua formação continuada enquanto em exercício.

O aprender fazer fazendo e de forma contextualizada, traz ao profissional da educação, o professor, em processo de formação continuada elementos mais consolidados para apreender a leitura do real, ao mesmo tempo em que conhece o seu aluno e aproveita-se das múltiplas instâncias da escola para a promoção de sua aprendizagem. Nesta convergência as metodologias e técnicas de ensino não serão em si, o fim da educação formal, mas um dos fazeres interventivo possíveis no processo ensino aprendizagem, onde todos ganham e não se dão por vencidos, caso haja necessidade de revisitação e reformulação do próprio caminho. Esta discussão será contemplada nos tópicos seguintes, como poderemos acompanhar.

O saber fazer e a leitura do real

O ponto de partida e o ponto de chegada da intervenção pedagógica é a leitura do real, ou seja, do contexto, dos indivíduos e das inter-relações que se dão entre os atores sociais. O professor não domina o *saber-fazer* simplesmente em sua formação inicial e nem mesmo este *saber-fazer* se dá por completo em um ano ou dois de formação continuada, antes é processo permanente das leituras possíveis da realidade; assim, para cada realidade “lida”, uma intervenção coerente e consistente com suas solicitações; pois aplicar as mesmas respostas para realidades diferentes, para significações e ressignificações de mundo pelos sujeitos é reduzir a educação a uma linha de produção, onde a seriação, os tempos e os movimentos são aplicáveis em qualquer caso.

O saber-fazer, entretanto, parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa aos estudantes, não necessariamente somente o causa prazer, mas também o que promove a reflexão, o que promove o desafio, o que promove a significação da trajetória escolar e desta numa contextualização social, da qual a escola não está à margem.

O saber-fazer, não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social. O professor consciente desta dimensão terá a sua ação pedagógica orientada pela sensibilização da leitura de mundo, integrando-a à leitura do mundo sistematizado do conhecimento; desta forma, não nega a validade das metodologias e técnicas de ensino, mas trata-as como um suporte possível dentro de uma leitura maior. Suporte este que poderá ser adaptado de acordo com as respostas ou encaminhamentos que a realidade social solicita, resultando distintas intervenções para distintas realidades, pois a leitura do mundo antecede a leitura da intervenção pedagógica considerando a escola e sua totalidade contextual como objetos que não se fragmentam

e não podem ser considerados de forma isolada. Esta leitura é um dos pilares da educação formal na contemporaneidade que evidencia os “olhares sensíveis” do professor em relação ao fenômeno educacional e que se desdobram em intervenções pontuais e coerentes em direção à educação de qualidade que se pretende.

a) A intervenção pedagógica que busca eficiência e eficácia no/do processo ensino aprendizagem deve ser orientada pela contextualização da escola em sua totalidade.

A leitura do real da escola situada numa dimensão de totalidade exige do docente compromissado a compreensão de sua identidade e missão junto ao contexto em que está inserido – o profissional se posiciona quanto a sua escolha profissional, o que a sociedade espera dele e o que ele espera no seu exercício de formação, tanto do estudante como de si mesmo. Numa perspectiva convergente, uma educação de qualidade propriamente deve estar orientada para entender o contexto em que a escola se encontra quem são os seus interlocutores, como e a partir de quais perspectivas a escola tem cumprido o seu papel social e interagido com a comunidade que serve.

Diante da diversidade de saberes, avanço científico e tecnológico, da velocidade das mudanças no conhecimento; a escola, como instituição de formação de indivíduos deve priorizar o trabalho pedagógico através de sua totalidade como conhecimento significativo. Por conhecimento significativo entende-se aqueles conhecimentos que dão embasamento ao professor e ao aluno para contextualizar sua realidade sem, no entanto, se distanciar das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento, pois a história passada não nega a presente, nem a presente é continuidade da passada, necessariamente. São leituras de conhecimentos construídos pelo homem, significativos em relação ao seu universo e percepção de mundo Neste sentido, o conhecimento significativo estabelece relações transdisciplinares englobando o mundo escolar e o mundo vivido como um elo em que não se delimita o seu ponto de origem e o seu término.

A escola que se preocupa em cultivar a qualidade como fio condutor do processo ensino-aprendizagem deve reunir todos os seus esforços por:

- manter-se prazerosa, indagativa do seu papel frente à realidade social, política e econômica do país;
- organizar o trabalho pedagógico através da ação comunicativa entre si e o mundo vivido;
- considerar os conhecimentos humanos sempre articulados a outros conhecimentos, tomando-se o cuidado de evitar a fragmentação dos saberes;
- tornar a sala de aula um espaço de solidariedade, onde as diversidades culturais sejam respeitadas;
- favorecer o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, emocional, social, econômico, cultural e moral através de um ambiente agradável;

- envolver a comunidade na construção dos projetos da escola, estabelecendo uma ação coletiva que viabilize o entendimento e operacionalização das propostas;
- motivar o corpo docente, através de cursos de atualização, para o exercício qualitativo da ação docente. Importa que os professores estejam preocupados em “fazer leituras” nas diversas produções científicas, para contextualizarem-se melhor em sua realidade e realizarem-se como profissionais e como pessoas, disto vai depender uma escolha mais crítico-reflexiva do livro didático, a própria postura do educador e, como consequência, a busca pela manutenção do padrão de qualidade expressa no projeto político-pedagógico da escola.

A eficiência e a eficácia são duas dimensões imprescindíveis ao trabalho docente. A primeira pela recorrência de um trabalho que se desdobre de maneira enriquecedora a partir da totalidade do contexto; a segunda pela constatação do alcance dos objetivos delineados do processo educacional. Enquanto a eficiência pode ser entendida como processo (meios e condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico), a eficácia relaciona-se aos resultados (se os objetivos foram alcançados de forma satisfatória). A totalidade envolve toda a comunidade intra-escolar como a extra-escolar num auto superar-se; na busca pelo aprimoramento de seu modo de ser e estar entre rupturas e permanências.

b) O clima organizacional deve concorrer para o aprimoramento das práticas pedagógicas

O clima organizacional de uma instituição constitui-se nas inter-relações desenvolvidas numa instituição e de como concorrem para o bom andamento das atividades planejadas. Pode até parecer que este arranjo de comunicação entre os pares já está explícito e que basta determinar as funções de cada um no espaço escolar para todas as coisas funcione a contento, inclusive as práticas pedagógicas; mas não é bem assim que ocorre. E por que não se grande parte dos atores sociais da escola são profissionais habilitados em escola, em sua maioria, escolas de educação superior? A resposta é conhecida. As pessoas são diferentes, mesmo estando trabalhando por uma mesma causa; possuem seu imaginário social e precisam trabalhar sua formação e contribuir para a formação do grupo num processo contínuo e permanente para que o clima da organização contribua para o aprimoramento de suas intervenções sistematizadas.

A imaginação social, longe de estar situada num plano meramente abstrato, compreende conjuntos de relações imagéticas decorrentes da memória afetivo-social de uma cultura e, por conseguinte, do cunho ideológico na e da sociedade. Nesse encadeamento as identidades e objetivos da sociedade são esboçados; os símbolos, as alegorias, os rituais e mitos são expressos, edificando ou rompendo visões de mundo, interferindo nas condutas e estilos de vida e funcionando

como agente regulador da preservação da ordem vigente ou na introdução de mudanças. Baczko (1985, p. 403) a este respeito observa que a imaginação social “... além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas”. A rede imaginária é o veículo possibilitador da observação e também intervenção na e da vida social, uma vez que a partir de tal perspectiva é que se analisa o uso social das representações e das idéias. Dito de outra forma, os símbolos constituem-se como reveladores das intenções, operacionalizações e encaminhamentos da organização social e também da compreensão da história humana. Observa-se que o imaginário compreende a apreensão da vida pela consciência e sua processual elaboração. Tal processo é produzido e desenvolvido por uma consciência coletiva na concreticidade do real. Vale lembrar Moraes (2003, p.3) que diz:

O itinerário simbólico para a construção do imaginário social depende, portanto, do fluxo comunicacional entre o emissor (que irradia uma concepção de mundo integrada a seus objetivos estratégicos) e o receptor (que a decodifica ou não). São pólos inseparáveis do circuito estruturador dos sentidos. As instituições não se reduzem à dimensão simbólica, mas só existem no simbólico, pois são legitimadas por significações que encarnam sentidos reconhecidos pelas comunidades. Interface do individual com o institucional, o símbolo é, segundo Yves Durand, a "marca da incessante troca existente, em nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as pressões objetivas provenientes do meio cósmico e social". Os sistemas simbólicos emergem para unificar o imaginário social. Vale dizer, arquitetam as finalidades e a funcionalidade das instituições e dos processos sociais. Através dos múltiplos imaginários, uma sociedade traduz visões que coexistem, superpõem-se ou excluem-se enquanto forças reguladoras do cotidiano. O real é, pois, sobredeterminado pelo imaginário, e nisto consiste a transcendência das ideologias: elas expressam as relações vividas pelos homens”.

Exatamente por isso que na construção do clima organizacional da escola, as pessoas devem ser respeitadas com suas diferenças, com seu imaginário, buscando-se a unidade de propósitos numa diversidade de olhares, pelo aprimoramento do uno e do múltiplo. Esta riqueza estabelecida por parâmetros do respeito contribui para consolidar a dignidade do profissional da educação, sobretudo como pessoa e como formador em processo do homem em construção.

c) O saber fazer a partir dos recursos escolares

Os recursos escolares são considerados aqui como os materiais, espaços e serviços que a escola disponibiliza tendo em vista a sua utilização para o desenvolvimento dos trabalhos na escola, dentre os quais a intervenção pedagógica é o centro, a razão de ser da própria escola. Não pretendemos afirmar com isto que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, mas um participante e interlocutor com este processo, pois, à medida que o aluno constrói a sua capacidade de apreender o real, a intervenção pedagógica o auxilia na leitura sistematizada do mesmo, sendo este o centro nevrálgico da missão e papel da escola e do professor. Esta dimensão didática requer

do educador alguns cuidados essenciais em sua intervenção, dentre eles, a escolha dos materiais que melhor lhe servirão para o desenvolvimento das atividades promotoras do processo ensino-aprendizagem.

Nem sempre a escola poderá disponibilizar exatamente os materiais que o professor necessita para a aplicação em suas atividades; ora por sua inexistência, como no caso de escolas públicas; ora pela complexidade do material, que não existe pronto, mas deverá ser confeccionado para resultar o desenvolvimento esperado do trabalho. Nos dois casos, a leitura da totalidade da escola é de suma importância; tanto no sentido de organizar ações para a aquisição de materiais por múltiplos meios, inclusive e intensivamente pelo envolvimento da comunidade extra-escolar; como na possibilidade de transformar o espaço escolar como uma oficina viva, que constrói, adapta, organiza materiais, recursos e serviços disponíveis da escola para o aprimoramento da prática pedagógica.

No caso escola não conseguir uma articulação com a comunidade para aquisição de materiais, não deve fechar os olhos para isso; entretanto, vale observar algumas outras providências que não podem esperar num ano letivo em andamento. Por exemplo, se a única alternativa for o uso de sucatas, a disponibilização de jornais e revistas usados ou doados, até pelos próprios professores e pares; então se deve aproximar o que se planejou em nível de intervenção para por múltiplos caminhos alcançar a meta de uma educação de qualidade. Esta aproximação não exige a escola, a direção e os professores como atores sociais de mobilizarem toda a sociedade para a necessidade que a escola enfrenta, quer por meio dos recursos públicos que devem ser invertidos para a aquisição de materiais, quer pelo esforço das reivindicações da escola e seu entorno. O fazer pedagógico por meio dos recursos que a escola disponibiliza será materializado também pela existência desses e pela sua utilização mediante a solicitação da realidade discente. Enfatizamos que este é somente um caminho, pois de nada adiantará a abundância de materiais, se ações coerentes e consistentes com a realidade escolar, a realidade social e o saber historicamente produzidos não forem considerados e planejados apropriadamente num espaço de significação e ressignificação didática. O próprio uso dos materiais deve ser objeto educativo seja na utilização racional do que se vai precisar, quando se vai precisar e para que ações pedagógicas estejam programados; enfim o saber-fazer por meio do que a escola possui, pode tornar-se objeto para encaminhamento até para o que a escola pretende possuir a curto, médio e longo prazos numa dimensão planejada de sua realidade, listada no projeto político-pedagógico da escola.

O saber fazer a partir do sujeito cognoscente

A interação professor-aluno favorece o olhar necessário sobre as ações pedagógicas que podem privilegiar o processo ensino-aprendizagem, isto é, a medida que o educador conhece o seu aluno poderá reunir um conjunto de intervenções pontuais que o auxiliarão na apreensão do

conhecimento do mundo, de si mesmo e dos outros. O sujeito cognoscente – o aluno - entendido aqui como aquele que aprende, com aquele que desenvolve suas competências e habilidades no espaço escolar, apresenta características próprias que não podem ser desconsideradas no contexto da educação formal, daí a importância de se conhecer a todos e a cada aluno no desvelamento das atividades pedagógicas.

A intervenção pedagógica e o saber fazer do professor será mais eficiente e terá mais eficácia se observado que o ser humano aprende sempre e diferentes formas desde tenra idade até a senilidade; assim, é importante conhecer as bases epistemológicas sobre a aquisição do conhecimento e da apreensão do mundo letrado, mas é necessário e imprescindível que se saiba que o aluno é um ser biológico e que para aprender deve gozar de boa saúde e boa disposição para aprender (motivação), suas experiências de vida e contato com outras áreas dos saberes anteriores em face da atual devem ser exploradas, a sua maturação orgânica em cada etapa da vida humana deve ser objeto sempre evidenciado, bem como a formação de sua inteligência, considerando neste aspecto a capacidade de concentração e memória ao longo do estudo e discussões dos distintos assuntos acadêmicos, não poderia estar à margem o processo de socialização e a dimensão afetiva do seu desenvolvimento.

A formação inicial do professor não é suficiente para o seu exercício docente. Sabemos que é necessário sua imersão na compreensão da formação da inteligência e dos processos de maturação pelos quais passa o aluno, por isso a atenção voltada para a psicogênese da inteligência – como o aluno constrói o seu conhecimento, quais hipóteses e quais manifestações se fazem por meio de sua compreensão do mundo. De forma geral, é oportuno ao professor observar a condição de saúde de seu aluno e de sua turma como um todo para poder considerar todas as instâncias de sua intervenção pedagógica – à medida que se conhece o sujeito cognoscente em sua totalidade, é possível mobilizar todos os esforços para desdobrar a sua motivação e este apontamento é válido para qualquer momento e nível escolar, mas é um objeto pouco considerado tendo em vista o olhar sobre a formalidade e o papel linear que a educação formal hegemônica constituiu ao longo do tempo. Mas é urgente que tais bases sejam resgatadas.

No processo de constituição dos fazeres em sala de aula cumpre ao educador considerar que as experiências de vida e maturação de seus alunos possibilitaram-lhes leituras distintas do mundo e do conhecimento que podem ser explorados como objetos enriquecedores para uma intervenção pedagógica. Nesta direção, o conteúdo das disciplinas é ressignificado, isto é, assume um grau de importância diferenciado porque passa a ser contextualizado, passa a ter uma aplicação concreta, visível e vinculada à experiência de vida para a vida. Tanto ao ingressar a escola, como em estado mais adiantado em nível de educação superior, os conhecimentos que são melhor compreendidos e contextualizados são aqueles que têm um grau de significação ou ressignificação para os indivíduos

ou grupos sociais; vale ressaltar, que esta orientação é uma oportunidade muito rica e apropriada ao professor que não reduz o processo ensino-aprendizagem à uma educação bancária, onde o aluno é considerado como uma caixa vazia, onde se deve depositar todo o conhecimento planejado para o bimestre, semestre ou ano.

a) Se a educação formal tem como finalidade promover o desenvolvimento do ser que aprende em sua totalidade, então, a escola, por meio das intervenções no processo-ensino aprendizagem, não deve deixar à margem o conhecimento deste ator social sob o risco da promoção do fracasso escolar

A construção do conhecimento não acontece somente quando o aluno ingressa na escola, é anterior e articulada a sua experiência de vida. Isto é muito importante, pois embora não se trate de um conhecimento sistematizado, vai fornecer pontos significantes entre um universo do que se sabe pela vivência e do universo intencional e formal da escola por meio das distintas áreas do conhecimento. Mesmo tendo conhecimento desta importância, muitas vezes a escola como um todo não reforça este importante passo a ser explorado nos fazeres pedagógicos, ora porque existe a justificativa de que o tempo cronológico das atividades escolares é limitado, ora porque há um demasiado zelo pela primazia do conteúdo que deve ser trabalhado, conforme estabelecido no planejamento de ensino. Entendemos que a primazia na responsabilidade da escola deve ser a do sujeito sobre o objeto e não do objeto sobre o sujeito; pois a relação que estabelecemos não é a de que o sujeito está ou será orientado para o desenvolvimento do objeto (entendido aqui como a produção do conhecimento e das intervenções sobre o real) como causa final simplesmente; mas é a de que o sujeito da educação é o estudante e os saberes e fazeres educacionais devem ser evidenciados e arranjados de tal forma que favoreçam o seu processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente o objeto do conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento do sujeito em todos os âmbitos de sua existência.

A razão da educação formal é o desenvolvimento do aluno, a sua preparação para o exercício da cidadania, que muitas vezes é negada neste âmbito, uma vez que, embora se discuta o “ser cidadão” na escola, o ponto de partida dos saberes e fazeres centra-se na parcialidade do conteúdo ou das metodologias – não que este quadro não seja importante, mas não necessita o ser o ponto de partida ou de chegada, mas instrumentos para alcançar o objetivo maior da educação formal. Desta forma, ao nos debruçarmos sobre a totalidade do sujeito que se relaciona a construção do seu conhecimento e deste com o contexto em que vive e que estabelece relações, estamos contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania, bem como contribuindo para a compreensão de sua identidade como ator social e ser histórico, que pode interferir na construção de uma realidade concreta.

A intervenção pedagógica terá maiores e melhores significações quando não negando os conteúdos das distintas áreas dos saberes, explora o mundo do indivíduo, de suas experiências, de sua vida para enfatizar que a história do conhecimento, das construções do homem e de seu aprimoramento é a história de todos e de cada um. O trabalho pedagógico considerado por este ângulo certamente exige mais do professor e de todas as instâncias da escola e seus resultados são frutos processuais, embora avaliados por vários instrumentos, pois a sua ênfase não acontece por conta de uma prestação de serviços, onde existe um momento previsto até para serem finalizadas as etapas do trabalho. A sua ênfase está na valoração da subjetividade do estudante, em seus valores, em sua visão de mundo e de suas perspectivas para com a produção do homem em sua identidade terrena. Se existem profissionais preparados com este perfil? Não cabe uma resposta apressada, mas a certeza de que a preparação também não é um momento de término, quando tratamos de educação. É sempre um processo de renovação, de busca de auto-superação, de aquisição de novos conhecimentos, de rupturas e problematizações com conhecimentos extremistas, de permanências revisitadas sobre o conhecimento historicamente produzido. Isto não se dá na formação inicial, é fruto de uma trajetória de labor no desdobramento da formação continuada de professores.

b) O conhecimento do sujeito cognoscente é um instrumento de problematização para o planejamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar

Problematizar traz uma primeira idéia de explicitar um problema ou situação, levantando elementos de discussão que ainda não foram suficientemente desdobrados. Esta dimensão, embora seja de suma importância, comporta complementos quando temos por objeto de estudo a produção do conhecimento do sujeito cognoscente e como esta ênfase torna-se um imprescindível meio ao desenvolvimento do planejamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar. Dentre estes complementos destacamos a importância da indagação e recorrência das hipóteses que o sujeito cognoscente explicita no universo de socialização escolar, visto que, como observamos anteriormente, suas experiências de vida, anteriores à escola, contribuem para a significação de seu mundo do conhecimento, que passa por um processo de ressignificação por múltiplas vezes na educação formal.

As múltiplas vozes são aqui compreendidas como as contribuições dos demais estudantes, de suas visões, aproximações e distanciamentos das experiências pessoais e do conhecimento sistematizado e também de educadores e pares no eixo de discussão; vão ganhando conteúdo e forma, num processo de ir e vir, tornando o conhecimento historicamente produzido, como uma construção humana feita por homens e para homens, a partir de suas leituras de mundo.

O caminho desenhado pela escola, por vezes parece apontar para outra direção, isto é, o conhecimento sistematizado é tomado como prerrogativa sobre o sujeito do conhecimento, como se

a convenção do homem anteceder ao próprio homem, assim, primeiro deve haver uma aquisição do conceito de homem, para que depois o homem declare sua humanidade, primeiro a idéia, depois o real, primeiro o abstrato, depois o concreto.

Pensar a educação e planejar intervenções pedagógicas a partir do sujeito cognoscente e de seu contexto pode parecer uma ousadia, ou mesmo na ênfase de pretensos defensores da cultura humana ao longo da história, uma negação de sua construção. No primeiro caso é muito mais do que uma ousadia, é a tomada de consciência de que o conhecimento e sua construção são obras do homem e para o homem transformá-las ao mesmo tempo em que se transforma, ao mesmo tempo em que descobre novas possibilidades do conhecimento, ao mesmo tempo em que infere e intervém em seu destino humano. No segundo caso, há um contra-senso por parte dos atores destacados, pois defendem não somente a idéia da cultura/ do conhecimento pelo conhecimento, mas a conservação das formas de dominação e controle social por meio da ideologia em sentido restrito. Este caminho é tão velado que, tais “educadores” até defendem uma educação transformadora, são entusiastas no enfoque discursivo de uma educação de qualidade, mas negam qualquer tentativa de aperfeiçoamento em suas ações docentes, pois sentem-se “despreparados” para um trabalho diferenciado. Ora, se a travessia docente se faz no caminhar, a preparação e a superação pedagógica não são objetos dados ou acabados, mas em construção.

Neste sentido, não defendemos uma educação que nega conteúdos, metodologias e técnicas de ensino; entretanto, entendemos estes instrumentos como veículos educacionais, que podem e devem ser repensados de forma dinâmica, à medida que houver solicitação das necessidades do estudante, no próprio cotidiano escolar. O educador não deve deixar de problematizar o conhecimento do sujeito cognoscente como instrumento de desafio ao planejamento de suas ações pedagógicas, ao passo que não também não deve reduzir suas ações nesta etapa. A educação emancipadora capacita os alunos e não os “treina” simplesmente, pois estes podem ir muito além de uma resposta esperada, característica do homem que enxerga o real para além das aparências. Vale dizer que o educador deve desenvolver sua ação pedagógica de maneira coerente e recorrente, aproximando o universo das palavras (mundo intelectual/ descobertas científicas) com os exemplos (vida pessoal, grupal, experiências do homem na/da história), pois as “palavras explicam e os exemplos atraem”.

c) O saber fazer do professor não é uma caixa de improvisos em relação ao sujeito cognoscente, mas é uma intervenção ressignificada e intencional

A ação pedagógica do educador se origina numa leitura de mundo, da realidade de sua turma, do conhecimento e trocas entre os sujeitos cognoscentes. O professor como ator social que também aprende ao ensinar, deve ter sempre em vista que o trabalho com a realidade envolve uma

responsabilidade pontual: o planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos num movimento de ressignificação de conhecimentos.

Este movimento será orientado por um grau de sistematização da intervenção do profissional da educação, mas não de forma inflexível, antes como um objeto que pode desdobrar-se pelas múltiplas interações nas atividades. O desdobramento ou exploração dos elementos que “aparecem evidenciados” em aula não deve ser entendido ou confundido com uma “caixa de improvisações” prescindindo da preparação da aula, da reflexão de possíveis atividades significativas para o grupo, parecendo que o espaço pedagógico se preocupa somente com assuntos especulativos ou subjetividades; mas deve ser encaminhado com a objetivação do desenvolvimento de ações que contribuam para que as metas ou finalidades da educação sejam alcançadas. Assim, compreendemos que ao considerarmos a leitura do real, temos que pensar no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos e como estabelecermos as interconexões necessárias para que se tenha a valorização do ator social e a produção do seu conhecimento. A sensibilização do professor para o aproveitamento, indagações e recorrências podem contribuir para uma intervenção pedagógica ressignificada (o desenvolvimento das hipóteses e conhecimentos por meio da leitura do contexto real) e intencional (atividades possíveis para o desenvolvimento das atividades mediadas pelo material fornecido pelas interações).

O fazer comunicativo na articulação entre os setores da escola

A escola apresenta uma organização institucional que contribui para o desenvolvimento de suas finalidades, materializando-se desde a organização da secretaria, o estabelecimento de bibliotecas (central, volante ou intra-classes) até a organização da rotina e atribuições do gestor, coordenador pedagógico e docentes. Esta visão de conjunto do que a escola tem, os serviços que apresenta, a importância e finalidade de cada um dos setores na colaboração com a intervenção pedagógica deve e pode se tornar um valioso instrumento ao professor, uma vez que, por meio da otimização e planejamento pode tornar a sua práxis um objeto sempre comunicativo e recorrente além de evidenciar no aproveitamento da totalidade da escola o esforço coletivo pelo desenvolvimento do aluno.

Este fazer comunicativo deve partir do conhecimento da organização e funcionamento da escola como um todo articulado, o que solicita do educador a identificação dos setores que a escola possui e esta leitura pode gerar a sugestão para a criação e operacionalização de setores necessários que a escola ainda não possui e são necessários. Além da identificação setorial, é imprescindível ao educador saber quais são as atribuições de cada um dos setores e de como a escola se organiza para favorecer os fazeres pedagógicos por meio da oferta de seus serviços. Se esta leitura ainda não se apresenta materializada no interior da escola, poderá se tornar um ponto para o desenvolvimento de

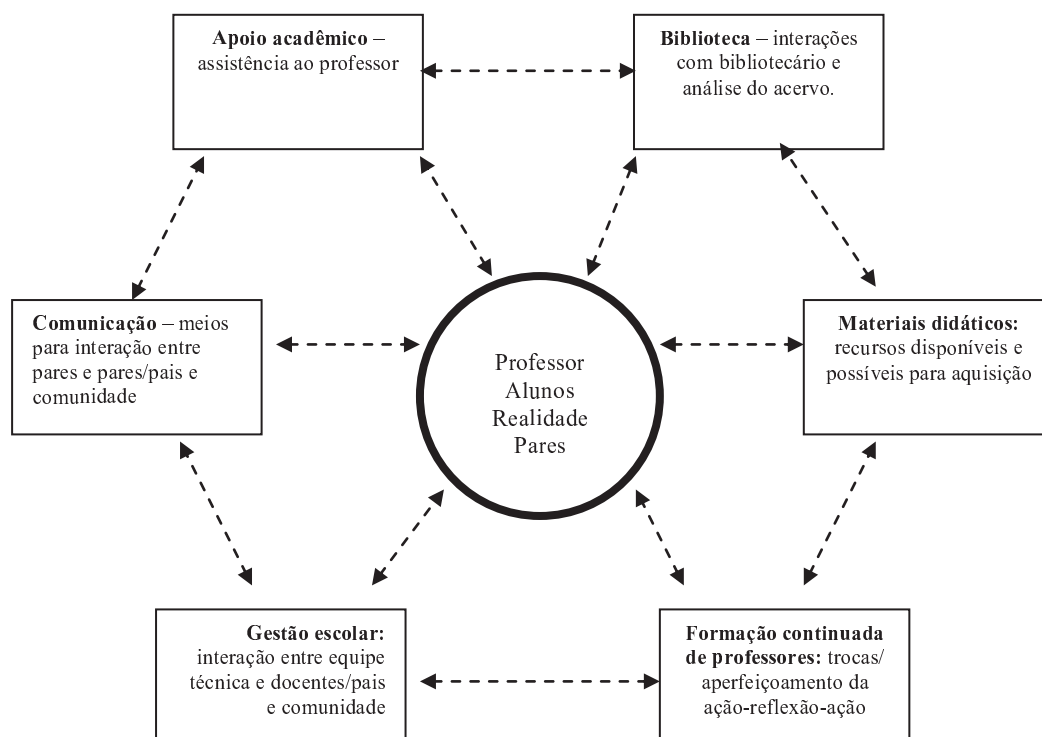
ações nesse sentido, pois onde há colaboração todos ganham e mais do que isso, a conscientização se tornará uma solicitação continuada e evidenciada no saber-fazer da escola.

a) O conhecimento da escola em sua organização e funcionamento contribui para a sistematização do trabalho pedagógico

Quando nos referimos ao conhecimento da escola em sua totalidade como elemento indissociável ao trabalho pedagógico do educador, dimensão não muito lembrada neste sentido; ratificamos a importância da articulação de todos os setores existentes para uma intervenção mais rica e sistematizada. Rica não somente porque poderá recorrer a todos os recursos materiais existentes na escola, mas pelas trocas e contribuições de cada setor ao fenômeno educacional, o que favorecerá uma sistematização das ações pontuais em cada etapa da intervenção pedagógica.

No espaço escolar, toda a organização e funcionamento pode ser comparada a um conjunto de instituições, com atribuições específicas em busca da consecução das finalidades e papel social da educação em sentido amplo e da escolar em particular: formar cidadãos para o exercício de sua cidadania, mediada pelo desenvolvimento de suas competências e habilidades. As instituições são representadas pelos setores organizados na escola para o desenvolvimento de ações que contribuem, dentro de um grau de especificidade que não deve ser pensado e nem trabalhado de forma desarticulada. Cada escola, de acordo com sua realidade ou planejamento pode instituir setores diferenciados na totalização de seus fazeres cotidianos. Vamos identificar alguns setores que, em maior ou menor proporção, são evidenciados em grande parte das escolas de educação básica e também de nível superior no Brasil. Esta organização tem meramente um efeito didático, não se constituindo um modelo de qualquer escola, mas o seu ponto de partida são experiências de organização de inúmeras escolas pelas quais passamos:

Figura 1
Organização Setorial Da Escola - Aproximações



b) A identificação das atribuições setoriais da escola fornece ao docente uma dimensão contextualizada de sua ação transformadora na educação dos discentes.

Na figura 1 podemos observar uma estrutura em rede do fazer comunicativo do professor a partir de setores identificados na escola. Esta estrutura tende a se mostrar muito mais eficiente quando se conhece e operacionaliza o inter cruzamento das atribuições de cada setor, tendo em vista a otimização das relações interventivas do docente no processo ensino-aprendizagem. Para exemplificar esta afirmação vale destacar, dentre outras, algumas atribuições de cada um dos setores identificados e como podem ser articulados na prática pedagógica, por exemplo:

Quadro 1

Algumas Atribuições Setoriais Da Escola

SETORES	ATRIBUIÇÕES
Apoio acadêmico – assistência ao professor	O apoio acadêmico dentre outros, deverá orientar as atribuições profissionais do educador, assistindo-o no desdobramento das atividades pedagógicas.
Comunicação – meios para interação entre pares e pares/pais e comunidade	Favorecimento do acesso às informações imprescindíveis ao trabalho pedagógico por distintos canais, aproximando a comunidade intra e extra-escolar no conhecimento e consecução das metas e projeto da escola/salas de aula.
Gestão escolar: interação entre equipe técnica e docentes/pais e comunidade	Os gestores educacionais, aqui entendidos como a equipe técnica da escola, reúnem esforços para o desenvolvimento das atividades globais da escola, sem perder de vista a finalidade maior de todos: o desenvolvimento de tudo por causa do estudante e da comunidade.
Biblioteca – interações com bibliotecário e análise do acervo	Comunicação de todos os recursos literários disponíveis na escola e programas diários/semanais para a promoção de leitura.
Materiais didáticos: recursos disponíveis e possíveis para aquisição	Organização e previsão de todos os recursos materiais disponíveis para uso do professor com seus alunos.
Formação continuada de professores: trocas/ aperfeiçoamento da ação-reflexão-ação	Momento de reflexão sobre a prática e trocas de experiências.

Certamente existem outros setores tão importantes quanto os citados, tomamos estes como exemplos para enfatizarmos que, à medida que o educador tem conhecimento do que cada setor pode contribuir com seus recursos, a intervenção pedagógica poderá ser melhor sistematizada. Observem que este é uma postura de conscientização – ou se trabalha o processo educacional como “um prático”, onde só se realiza o disponibilizado, ou se vai além, entendendo como a escola funciona, quais são suas possibilidades, como é gestada a articulação do trabalho do professor com a assistência prestada, de que maneira a comunicação que se desenvolve na escola pode ser um veículo de exploração para a prática pedagógica; quais são as perspectivas e aproximações entre a gestão da escola, seus pares e comunidade; a biblioteca disponibiliza espaços de trocas, leituras compartilhadas, espaço físico para leituras dramatizadas e de maneiras o bibliotecário poderia

inferir na planejamento das atividades semanais com as turmas e os materiais didáticos são apropriados e suficientes com a realidade escolar ? E por fim, a formação continuada de professores é um espaço de crescimento profissional, lugar de trocas de experiências, local epistemológico onde são antecipados projetos de intervenções com vistas ao desenvolvimento da totalidade escolar ? Toda essa dimensão é ferramenta indispensável para o desenvolvimento de uma práxis educacional coerente e consistente, dentro dos princípios que denominamos de democráticos, porque feitos “junto com” uma coletividade.

c) O fazer comunicativo envolve o trabalho e a disposição da escola como um todo para o alcance de sua finalidade na promoção de uma educação de qualidade.

A escola que procura desenvolver os seus fazeres de forma comunicativa, isto é, o desenvolvimento de suas atribuições, articulando-as em prol do desenvolvimento do seu papel social, consegue mobilizar toda a sua equipe para o alcance de metas coletivas. O que faz a diferença ? A motivação, a consciência da valorização de cada ator social do grupo, como pessoa e profissional e da intervenção de cada um no processo de desenvolvimento do outro. Uma escola que tem consciência de sua realidade e interage com todos na busca da superação das dificuldades, possibilita ao educador um outro olhar e um trabalho ressignificado em sala de aula, isto resulta numa excelente qualidade de educação oferecida, pois não nega a identidade do aluno, nem do professor e demais colaboradores.

Para uma educação de qualidade, o trabalho do professor, no seu fazer comunicativo, deve ser pontuado por ações intencionais que valorizem o conhecimento contextualizado do aluno, como já enfatizamos; conseqüentemente a tarefa docente requer altruísmo no ato da descoberta, no ato de estudo, no ato de valorização do estudante enquanto sujeito recorrente e a evidenciação de todas as mãos e vozes que contribuíram para o seu bom desempenho. A ação recorrente desperta, nesta diretriz, a consciência de que o trabalho docente não é um formato hermético, cujo conhecimento centra-se na pessoa do professor, muito pelo contrário, é uma busca, uma troca em que aluno e mestre tornam-se parceiros no processo, pois ambos são atores sociais e, de maneira indissociável temos “... a alegria dos alunos em sentir-se que são importantes ao mesmo tempo como interlocutores diretos e como presença humana (...) Os alunos são arrastados pelo professor (no duplo sentido da palavra arrastar) mas, da mesma forma, são eles que com freqüência o arrastam, chegando por vezes a fazê-lo extravasar “ (Snyders, 1995, p. 104-105). Esta educação transformadora promove a consciência de quem desenvolve o trabalho pedagógico – o professor, a equipe técnica e colaboradores, bem como o desenvolvimento do estudante; todos são participantes de uma história construída por meio de vez, voz e voto e mais do que isso, os saberes que são adquiridos e desdobrados passam a ter um outro sabor: uma ênfase na construção do homem como

ator social e não como sujeito passivo que deve, simplesmente, consumir um conhecimento intelectual linearizado. É claro que isto não é fácil e não acontece de um dia para o outro; pelo contrário, é uma tarefa diária em que, pela disposição de todos os atores sociais ninguém pode desistir se dando por esgotado ou derrotada; lembrando um excelente filme – *A corrente do bem* – “quando as pessoas desistem todos perdem” e vale dizer que o professor tem papel fundamental na motivação deste clima organizacional.

Acreditamos que o fazer pedagógico comunicativo deve ser, sobretudo, um dinamismo “dialogal” permanente, onde o professor não deve cultivar o medo de lançar alguns desafios para seus alunos por considerá-los sem condições suficiente de respostas e nem mesmo de utilizar simplesmente o que a escola dispõe, mesmo que seja somente a disposição dos sujeitos interlocutores (pois existe uma quantidade significativa de escolas que não tem condições materiais de apoio pedagógico ao professor), pelo contrário, ao mesmo tempo que os desafia, analisa as contribuições da totalidade da escola em sua intervenção e de como está se dando a sua própria prática docente pela resposta de seus alunos aos seus desafios, tendo como indicadores a participação, o interesse e a vontade de ser cada vez melhor; desta forma o professor também é constantemente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, a partir de seu olhar contextualizado e recorrente, levando em conta as solicitações das múltiplas vozes que participam direta ou indiretamente do processo ensino-aprendizagem.

O saber fazer e distintas metodologias de ensino

De forma específica, o exercício docente requer do educador um conhecimento dinâmico das bases epistemológicas da educação e de distintas metodologias de ensino, conhecimento este que deve fazer de sua prática pedagógica um valioso instrumento sempre em construção, mobilizado, não pela via de aplicação mecânica e irrefletida englobando o sentido de vida, de movimento e de alegria e uma atitude reflexiva que tornem a sua prática um espaço prazeroso promovendo a curiosidade e o desbravamento de novos conhecimentos que devem ser compartilhados por professor e alunos e demais atores sociais.

O trabalho do docente muitas vezes torna-se impedido de ser desenvolvido sobre este referencial, pois de um lado o sistema cobra deste profissional obrigações pautadas pelo ativismo (fazer instrumental irrefletido) e pelo verbalismo (o professor ocupa-se em denunciar os pontos difíceis no processo pedagógico, mas nada realiza para superá-los) e de outro a própria postura conformista do professor pode contribuir para agravar tal quadro. Tal postura do professor, fica não raras vezes obscurecida, ora por 1) falta de um despertar de consciência que o faça desenvolver uma leitura de mundo suficiente para promoção de mudanças efetivas e de posturas quanto à educação e à prática pedagógica; 2) ora por falta de uma formação epistemológica consistente,

articulada ao seu saber-fazer – não basta uma dimensão teórica e uma contemplação da prática, nem mesmo o suprimir a teoria por conta da valorização da prática pura e 3) ora por falta de compromisso do professor para com seu papel.

Diferentemente de outras profissões, o professor deve se comprometer com o desenvolvimento de seu exercício, por causa de si e do outro concomitantemente, isto é, na dimensão do trabalho docente o educador deve ter bem claro que o aluno é o centro de seu trabalho e solicita muito mais do que olhares tecnicistas ou mesmo olhares distantes de sua própria realidade. Solicita olhares que falem a sua língua, que sejam capazes de explorar suas capacidades, que sejam capazes de torná-los cada vez mais e continuamente, atores sociais conscientes não somente da revelação do mundo e de si, mas de sua construção, de sua intervenção em sua história e na do mundo, contingenciando fazeres e pensares para a dimensão de seu destino.

É a partir de uma intervenção sistematizada que o professor poderá pontuar mais e melhor suas ações em relação ao desempenho de seus alunos. Neste sentido contribuirão para isto o conhecimento dos instrumentos mais apropriados ou reconstruídos. Não vale conhecer e aplicar qualquer aparato interventivo se, segundo a solicitação do grupo, mudanças são necessárias. O professor que desenvolve comprometidamente o seu exercício percebe onde, como e quando precisa modificar os referenciais metodológicos, porque melhor do que qualquer outro ator social da escola aproxima-se do seu aluno e consegue realizar leituras que lhe permitem reorientar a sua prática pedagógica.

O saber fazer docente leva em conta o aluno em sua totalidade como sujeito epistemológico que se desenvolve como indivíduo e como ser social. Como indivíduo vai desenvolvendo etapas que orientarão da heteronomia para a autonomia, envolvendo o seu conhecimento de si e do mundo, ao mesmo tempo em que como ator social, vai descobrindo-se como cidadão que necessita se socializar para compartilhar a vida social. Entendendo o amadurecimento de seu aluno em todas as etapas de desenvolvimento até mesmo em estágios mais avançados como o Ensino Médio e a educação superior, poderá o professor selecionar metodologias de ensino individualizantes, sócio-individualizantes e socializantes, como poderemos acompanhar nas discussões a seguir.

a) As metodologias que centralizam sua atenção ao desenvolvimento das individualidades são veículos de estimulação da capacidade de autonomia do aluno.

Em obra anterior (Lima, 2007) destacamos que do ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo, a educação o transforma, ou seja, na medida em que convive e que ocorre o seu amadurecimento de ordem física, intelectual e moral vai contribuindo para a construção de sua identidade pessoal, bem como de competências e habilidades que lhe possibilitarão a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, o desdobramento de posicionamentos frente ao conhecimento

do mundo real e do que se propõe como desejado. Neste sentido a educação pode ser entendida como a passagem de um estado para o outro, mediada pelo desenvolvimento orgânico do indivíduo, as intervenções e solicitações do meio em que vive à medida que ocorre o processo de ensino-aprendizagem em qualquer âmbito.

Neste olhar, as escolhas metodológicas de intervenção do professor não podem desprezar a constituição e construção da individualidade do aluno por meio de atividades individualizadas. Podemos entender estas atividades como um momento de construção, mediada por provocações da metodologia e dos materiais selecionados pelo professor.

Assim, deve o professor planejar o tipo de método que melhor se aplica ao desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno - se uma aula expositiva, dialogada, se um estudo do meio, se a metodologia do centro de interesses – bem como o direcionamento e inter-relações a partir de sua devolutiva. É importante lembrar que em todos níveis da vida acadêmica este cuidado deve ser tomado, ora para promover a autonomia dos estudantes em relação ao seu posicionamento e descobertas; ora para confrontarem visões e oportunidades socializadoras.

Não há uma ordem para aplicação das metodologias individualizantes, socializantes ou sócio-individualizantes. Elas podem ser desenvolvidas em distintos momentos da prática pedagógica cotidiano, tendo em vista os objetivos que foram selecionados anteriormente na leitura da realidade da turma, da escola e do entorno social.

O momento de provocação, por meio das metodologias individualizadas, deve considerar o aluno como o principal ator social, neste sentido, ele constitui-se uma ser em busca de sua identificação, em busca de sua autonomia de pensamento e construção do conhecimento. As metodologias individualizantes podem favorecer a o desenvolvimento da formulação de hipóteses em relação à áreas do conhecimento destacadas, a compreensão de arranjos de conhecimentos, a busca de soluções em distintas situações-problemas. Embora a metodologia seja denominada individualizante, o aluno estará em comunicação constante como o seu professor e o objeto do conhecimento, recorrendo ao primeiro sempre que a leitura do segundo o solicitar.

Por isso, no trabalho com o corpo discente, o espaço metodológico de cunho individualizante deve ser o mais interessante possível, isto é, o professor não deverá simplesmente “propor” a solução de uma atividade escrita e esperar que o seu aluno encampe sua proposta automaticamente. Ao contrário, por conta da própria metodologia, deve inserir a exploração de um assunto/tema apresentando razões, usos, provocações e exemplificações que tornem o todo metodológico um instrumento válido. O válido não é marcado pelo grau de risos ou de aplausos dos alunos por parte da proposta docente, mas pelo entendimento dos propósitos das atividades e pelo despertar da vontade de querer aprender por aquele caminho.

Os risos e os aplausos não serão em si o objetivo primeiro do professor neste processo. Se acontecerem certamente serão veículos motivadores para o desenvolvimento, dentre outros, da alegria de aprender, do prazer da provocação dos conhecimentos, aproximando a escola da vida e a vida da escola. O processo ensino-aprendizagem não pode e nem deve negar ao aluno a possibilidade de desenvolver sua autonomia para que, ao mesmo tempo, possa perceber-se como ator social que convive e que requer a interação com outras individualidades para totalizar a socialização, uma dimensão coletiva da humanidade.

b) A socialização está associada ao desenvolvimento das competências e habilidades do indivíduos, assim como o indivíduo contribui para o crescimento dos atores sociais em seu conjunto, neste sentido a escola deve explorar metodologias que estimulem este encontro na valorização do sujeito e de sua relação com o grupo.

A educação é o instrumento que vai formar e constituir a consciência do indivíduo na ação comunicativa entre si e o outro. Esta ação é o vetor da construção de normas e convenções dos valores acordados e das formas legítimas de interferências nas regularidades ou irregularidades do objeto social em todas as instâncias: desde os valores do núcleo familiar, de um grupamento de profissões, de grupos étnicos ou mesmo da organização de um Estado (Lima, 2007).

Na educação formal as metodologias socializantes constituem-se como meios propícios para o desenvolvimento do trabalho coletivo: trabalho em equipe, trocas de informações, experiências, aprendizagens diferenciadas. Por este motivo, à medida que desenvolve sua intervenção pedagógica, o professor deve sistematizar as metodologias socializantes disponíveis segundo a realidade de seu grupo de alunos, modificando-as ou recriando-as, quando for o caso.

As metodologias que promovem a socialização (trabalhos em grupo com múltiplas formações - dupla, trios, quartetos, etc.; dinâmicas; jogos cooperativos, etc.), possibilitam ao aluno inúmeros benefícios na constituição de sua identidade social, dentre as quais podemos destacar:

- Interação entre todos os atores sociais da classe por meio do desenvolvimento de trabalho coletivo – escrito ou oral – estimulando a cooperação em favor do objetivo destacado;
- Favorecimento de confrontos ou temáticas que podem ser exploradas por perguntas e respostas e posicionamentos de distintos atores sociais;
- Estimulação da observação e crítica do desempenho de cada grupo;
- Levantamento de hipóteses possíveis na resolução de situações-problemas, desenvolvimento da oralidade na busca de soluções;
- Incentivo a participação de cada participante na exposição de sua opinião pessoal e de todos: do pequeno ao grande grupo, como expressão da vontade coletiva;
- Análise de uma temática sobre múltiplas contribuições;

- Enfrentamento de posições contrárias às opiniões do grupo e a busca pela tomada de decisão mais viável na leitura da problemática na dimensão da justiça e do direito;
- Discussão de temáticas sociais estereotipadas que necessitem ser problematizadas no andamento do trabalho escolar;
- Aprender a desenvolver ações que necessitem a decisão coletiva para a sua operacionalização.

Uma listagem de metodologias pode ser encontrada e prática de ensino, dos quais destacamos dois, a saber: a obra de Bordenave & Pereira (1995) – *Estratégias de ensino-aprendizagem* - e a de Haidt (2000) – *Curso de Didática Geral*. As metodologias socializantes favorecem a ênfase em valores essenciais para vida social, dentre os quais o altruísmo, a cooperação e o posicionamento são dimensões indissociáveis; entretanto, nenhuma metodologia poderá ocupar o lugar das leituras solicitantes dos atores sociais e de outras leituras que estes deverão desenvolver pela interação, pela descoberta, pelo confronto, pela valorização do individual no coletivo e do coletivo, como uma voz por meio de uma pluridiversidade de contribuições.

c) As metodologias por meio da socialização não tem como objetivo minorar a importância das diferenças individuais, forçando uma aceitação da compreensão coletiva como única forma de validação do conhecimento produzido na escola; antes explicita as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento sobre distintas perspectivas.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico é necessário entender que a construção coletiva, os achados e as conclusões são faces das interações entre individualidades, assim, o individual não se reduz ao coletivo e nem o coletivo ao individual mas, ambos, coletivo e individual são dimensões do desenvolvimento de competências e habilidades que não se excluem (embora nem sempre concordem entre si), pelo contrário o momento “solitário” (desenvolvimento pessoal – nomenclatura apenas ilustrativa, pois mesmo o desenvolvimento individual acontece por meio de interações do indivíduo com o meio e com outros atores), isto é, das construções individualizadas, passa por uma ressignificação de outras individualidades, tornando-se um momento “solidário” (momento em que o indivíduo compartilha e confronta sua individualidade com outras individualidades) no conhecimento das possibilidades e alcances dos acordos estabelecidos pelos distintos interlocutores; daí a importância da sensibilização do professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esta dimensão do trabalho pedagógico por meio de metodologias sócio-individualizantes reconhece o ator social em sua individualidade, ressignificada em uma coletividade. Dentre as possibilidades do trabalho pedagógico sobre esta perspectiva Haidt (2000, p.222) destaca cinco, a saber:

1. ***O método da descoberta*** – consiste em propor aos alunos situações de experiência e observação, para que eles, por meio da própria atividade, formulem conceitos e princípios usando o raciocínio indutivo.
2. ***O método de solução de problemas*** – é uma variação do método da descoberta. Consiste em apresentar ao aluno uma situação problemática para que ele proponha alternativas de solução, aplicando os conhecimentos de que já dispõe ou usando os novos dados ou informações obtidos por meio da pesquisa.
3. ***O método de projetos*** – o ensino realiza-se através de amplas unidades de trabalho, tendo um objetivo em vista e supondo a atividade propositada do aluno (isto é, o esforço motivado com um propósito definido). O projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas.
4. ***O método de unidades didáticas*** – consiste em organizar e desenvolver o ensino por meio de unidades amplas, significativas e globalizadas de conhecimento, integrando conteúdos de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas curriculares. Visa a aprendizagem efetiva de aspectos relevantes do saber e a aplicação desse conhecimento na vida cotidiana. É um método ativo sócio-individualizado, pois conjuga atividades individualizadas e socializadas.
5. ***O método Freinet*** – valoriza a expressão espontânea do aluno e incentiva a produção escrita de textos livres. Nas classes em que se aplica o sistema Freinet, o aluno é estimulado a expressar-se, a imprimir, colaborar, comunicar e corresponder-se com outros. O fundamental é desenvolver os meios de expressão oral e escrita em uma atmosfera de espontaneidade, e explorar a natural curiosidade e atividade dos alunos.

O professor no desenvolvimento de sua práxis deve reunir uma articulação dialética entre a base epistemológica de sua formação e a sua ação pedagógica intencional, como cerne do saber-fazer para a construção de uma pedagogia diferenciada que considera o indivíduo em sua totalidade. Os fazeres não se resumem a um conjunto de metodologias, mas estas são relevantes como meio de provocação do desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes, quer por meio de trabalhos individualizados, socializados ou sócio-individualizados.

O fazer como objeto de discussão permanente na formação continuada de professores

O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Para tanto precisamos decifrar os enigmas da educação que segundo Gallo (1999) é colocado pela esfinge: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro, e ser engolido neste contexto significa defender o sistema educacional vigente, que

muitas vezes produz uma ideologia que se materializa numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear e mecanicista reprodutor do próprio sistema, ao invés de produzir para uma outra realidade, para um outro mundo.

O perfil do novo professor do século XXI precisa ter uma identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem haver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento históricos.

Ser professor então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que, requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer em sua formação continuada, quer no desenvolvimento de seu exercício pedagógico.

Observamos que uma identidade profissional se constrói pelos compromissos sustentados por uma dimensão ética, mas que não deve colocar a margem perspectivas recorrentes da prática pedagógica propriamente dita, dentre as quais figuram as dimensões:

- da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.
- das práticas que resistem a inovações, porque repleto de saberes válidos quanto as necessidades da realidade.
- do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes da construção de novas teorias.
- da construção, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere a atividade docente ao seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida ao ser professor, assim como baseados em sua rede de relações com outros professores, sindicatos, agrupamentos.

Durante a vida profissional do professor o seu fazer e sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão, por meio de questionamentos de seus fazeres revisitados, pelas contribuições dos pares, pelas modificações e inovações necessárias na novidade da aula de cada dia, pela necessidade do vir a ser na construção de si e de seu aluno e sobretudo pela responsabilidade e co-participação na problematização da formação dos cidadãos em formação que constituem o porquê das ações escolares, representados pelo coletivo escolar: tanto alunos como todos os atores sociais da escola e seu entorno. Este espaço de discussão permanente favorece o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sistematizada, em busca da eficiência e eficácia, como analisaremos mais pontuadamente a seguir.

a) A reflexão sobre a prática pedagógica aperfeiçoa a sistematização e a intencionalidade da intervenção docente no processo ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica como objeto de discussão na formação continuada de professores traz à luz ponderações sobre os fazeres diários, sobre as tomadas de decisão quanto a orientação metodológica que o grupo docente adota ou adotará, bem como indagações sobre a validade ou não do trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola. Este espaço de formação é uma convocação à leitura intencional e sistematizada das intervenções pedagógicas, conseqüentemente, à medida que a revisitação da prática se efetua, os professores reúnem mais instrumentos para ressignificar sua atuação em nível de eficiência e eficácia, tanto em nível epistemológico quanto em nível técnico.

A reflexão da própria prática por meio da experiência e dos fundamentos da formação docente é um falar-escutando-operacionalizando em processo permanente, uma vez que o professor compartilha suas vivências com o grupo expondo o andamento do seu trabalho – onde, como e em quais momentos mais avançou, bem como onde, por meio de quais situações em quais momentos suas intervenções não alcançaram os objetivos esperados. No processo de troca, escuta os demais interlocutores, suas considerações e encaminhamentos em relação à operacionalização ou a ação docente propriamente dita e passa a entender e reorientar sua própria prática. Este exercício não se remete à busca de respostas simplesmente, mas evidencia a responsabilidade da pergunta. Dito de outra forma, o docente não repetirá, necessariamente, a prática do colega, mas de sua própria experiência pedagógica e das narrativas dos demais, procurará, de forma indagativa, encontrar os encaminhamentos mais viáveis e concretos para a realidade vivida.

b) A formação continuada de professores solicita profissionais comprometidos com a educação, tomando os fazeres pedagógicas como oportunidades de ressignificação do espaço de produção do conhecimento de forma prazerosa, sem negar a construção histórica dos saberes.

Assumir compromisso com a aprendizagem dos alunos é uma necessidade cotidiana do docente, tendo em vista que estes são o objeto central de estudo na e da escola; mas este “comprometimento” não significa que o professor deve pretender ser o principal e único meio possível de motivar sua aprendizagem. O ator social aprende no seu percurso social, conseqüentemente, à medida que se relaciona, à medida que experimenta, à medida que conhece e vivencia vai construindo relações entre saberes sem, necessariamente, haver uma única e possível fonte geradora de conhecimento, mesmo considerando a escola como local privilegiado do conhecimento numa dimensão sistematizada.

O compromisso do docente está relacionado ao empenho e ao desempenho de maneiras possíveis de intervenção no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais e melhor reunir instrumentos e visão de conjunto sobre o seu fazer, sobre a leitura do aluno, sua realidade e pares,

mais coerentemente poderá favorecer a instrumentação discente para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Este comprometimento se desdobra ao longo do percurso da educação formal do próprio professor, entendida aqui, como a sistematização de sua formação continuada, atravessando responsabilidades (técnicas e epistemológicas) e constituindo-se como uma oportunização de ressignificar os seus saberes e fazeres, portanto, como ação política sobre a sua constituição pessoal e profissional. A ação política é sempre um posicionamento de quem se esmera na formação de cidadãos, na recorrência da formação de opiniões, na busca pela identificação e superação das injustiças e desigualdades sociais e no aprimoramento da dignidade humana por meio da educação formal. Neste caso este situar-se provoca um anseio pela melhoria e na melhoria a realização da busca, mas em construção; portanto, do prazer em saber que a caminhada não se esgota numa conquista, mas na continuidade da jornada e responsabilidade para consigo, os outros (alunos) e a sociedade.

c) A formação continuada de professores deve evocar permanentemente a articulação da ação-reflexão-ação na discussão das práticas individuais e coletivas dos docentes, contribuindo para uma nova leitura, a cada vez que a sua realidade é ressignificada.

O professor precisa tomar consciência de seu papel e de sua competência quanto ao referencial epistemológico e operacional que deve nortear sua ação. Não basta saber, é preciso mais do que dominar o conteúdo. É de sua responsabilidade buscar o que há de melhor para os seus alunos favorecendo-lhes o desenvolvimento da autonomia, contribuindo para que estes façam suas construções científicas e possam ir além: “*não é preciso querer ensinar aos jovens, é preciso ensinar-lhes a aprender, sobretudo é preciso lançar neles germes da ciência e não os frutos*” (Claude Bernard *apud* Snyders, 1995, p. 109). O professor precisa levar os alunos a subirem degrau a degrau na carreira estudantil, levando em conta cada momento de seu desempenho, pois quando o aluno sente que o professor tem comprometimento com o que assume poderá se dedicar e buscar em suas frustrações novas descobertas e novos desafios. É preciso compartilhar com os alunos a alegria de se sentirem ativos e que suas contribuições têm o seu lugar no processo ensino-aprendizagem. O professor deve mediar, fomentar nos alunos o desejo de querer sempre mais e que todo o conhecimento é aproximado não acabado ou fechado. Esta dimensão se fará pelo desdobramento de seu compromisso pessoal, enquanto educador em construção, isto é, em processo de formação continuada e dos intercâmbios de outros educadores, ressignificando saberes e fazeres, como exercício de indagação e transformação da realidade.