

MINISTÉRIO DA SAÚDE

# Projeto Multiplica SUS

Oficina de  
Capacitação Pedagógica  
para a Formação de  
Multiplicadores

Série D. Reuniões e Conferências



Brasília - DF  
2005

© 2005 Ministério da Saúde.

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e não seja para venda ou qualquer fim comercial.

As opiniões expressas no documento são de inteira responsabilidade dos autores.

A responsabilidade pelos direitos autorais de textos e imagens desta obra é da área técnica.

A coleção institucional do Ministério da Saúde pode ser acessada gratuitamente na Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde: <http://www.saude.gov.br/bvs>

O conteúdo desta e de outras obras da Editora do Ministério da Saúde pode ser acessada na página:

<http://www.saude.gov.br/editora>

Série D. Reuniões e Conferências

Tiragem: 1.ª edição – 2005 – 1.000 exemplares

*Elaboração, distribuição e informações:*

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Secretaria-Executiva

Subsecretaria de Assuntos Administrativos

Coordenação-Geral de Recursos Humanos

Coordenação de Planejamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos

Esplanada dos Ministérios, bloco G, Edifício Anexo, ala A, 3.º andar, sala 317

CEP: 70058-900, Brasília – DF

Tels.: (61) 3315-2263 / 3315-2503

Fax: (61) 3223-9540

E-mail: [multiplिकासus@saude.gov.br](mailto:multiplिकासus@saude.gov.br)

*Elaboração e organização:*

Silvana Solange Rossi (Consultora)

*Capa:*

Elayne Cristina Moureira Dias

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

#### Ficha Catalográfica

---

Projeto MultiplicaSUS: oficina de capacitação pedagógica para a formação de multiplicadores / [Silvana Solange Rossi (Org.) et al.]. – Brasília : Ministério da Saúde, 2005.

84 p.: il. – (Série D. Reuniões e Conferências)

ISBN 85-334-0842-0

1. Educação em saúde. 2. SUS (BR). 3. Capacitação em serviço. 4. Política de saúde. I. Brasil. Ministério da Saúde. II. [Rossi, Silvana Solange. (Org.) et al.]. III. Título. IV. Série.

NLM WA 590

---

Catálogo na fonte – Editora MS – OS 2005/0115

*Títulos para indexação:*

Em inglês: MultiplicaSUS Project. Workshop on Pedagogic Capacity for the Education of Multipliers

Em espanhol: Proyecto MultiplicaSUS. Taller sobre Capacitación Pedagógica para la Formación de Multiplicadores

EDITORA MS

Documentação e Informação

SIA, trecho 4, lotes 540/610

CEP: 71200-040, Brasília – DF

Tels.: (61) 3233-1774 / 3233-2020

Fax: (61) 3233-9558

E-mail: [editora.ms@saude.gov.br](mailto:editora.ms@saude.gov.br)

Home page: <http://www.saude.gov.br/editora>

*Equipe editorial:*

Normalização: Leninha Silvério

Revisão: Denise Carnib, Rogério Pacheco,

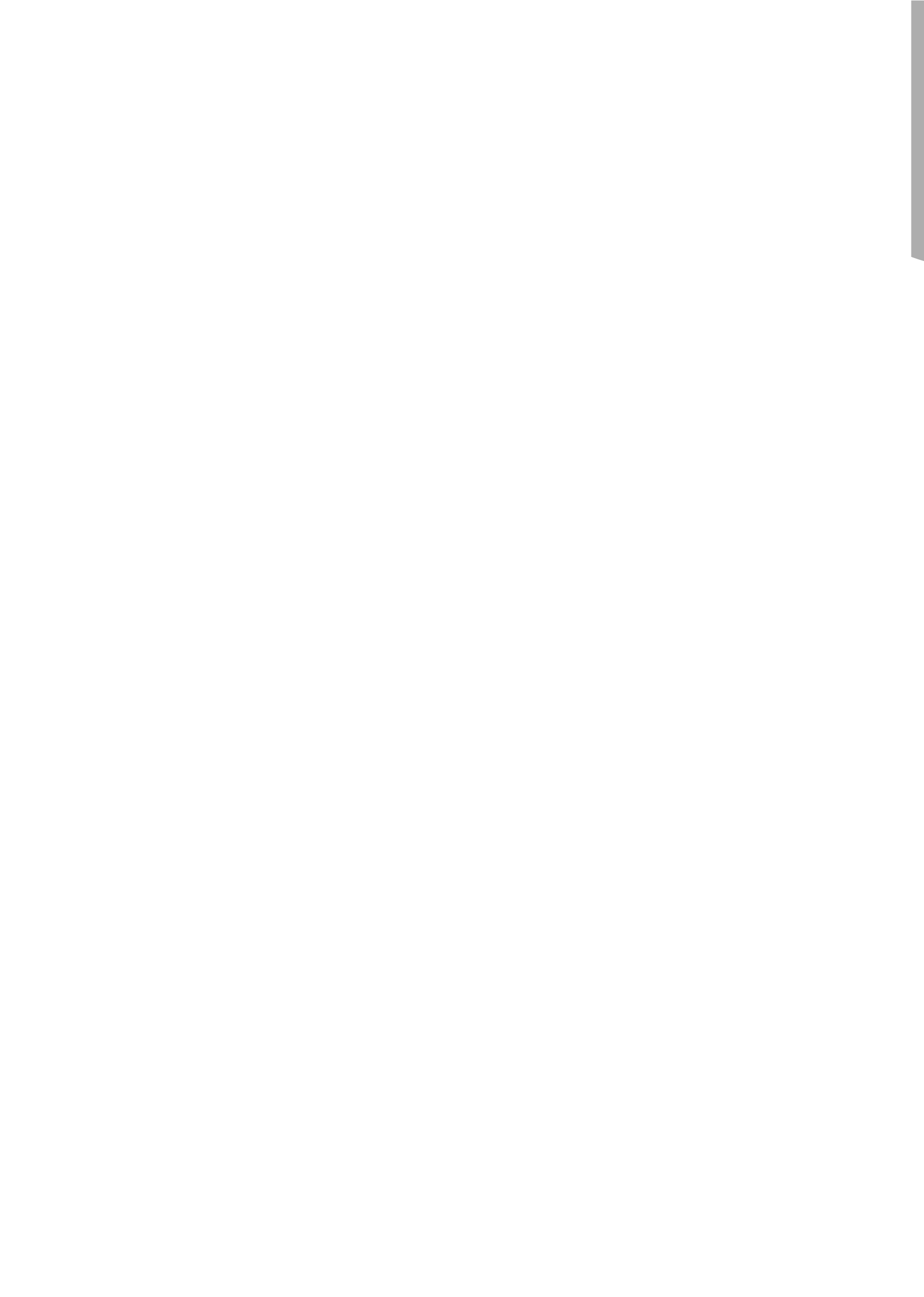
Lilian Assunção e Marjorie Leitão

Projeto gráfico: Marcus Monici

Diagramação: Carla Vianna Prates

# Sumário

Apresentação .....	5
Introdução .....	7
A Oficina .....	9
Unidade de Apresentação.....	11
Unidade Didática I.....	12
Unidade Didática II .....	14
Unidade Didática III .....	16
Unidade Didática IV.....	17
Texto1 Do processo de aprender ao de ensinar.....	19
Texto 2 Quarta carta.....	25
Texto 3 Currículo integrado.....	31
Texto 4 Pensando as tendências pedagógicas .....	39
Texto 5 Tendências e movimentos pedagógicos contemporâneos no Brasil: caminhos atuais da educação brasileira.....	47
Texto 6 Repensando a avaliação.....	67
Referências Bibliográficas.....	83



# Apresentação

Uma das políticas mais relevantes do governo Lula (2003-2006) está direcionada aos trabalhadores da saúde, visando à sua qualificação, valorização e satisfação, evidenciada pela criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde, cuja missão é fazer a gestão da educação e formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) e a regulação e regulamentação do trabalho em saúde, bem como pela criação da Política Nacional de Humanização.

Essas iniciativas vêm ao encontro das expectativas do setor, na medida em que a produção de serviços de saúde é fundamentalmente uma ação humana. A valorização do trabalho e do trabalhador do SUS torna-se uma estratégia fundamental para a construção do Sistema e dos sujeitos que nele operam.

Nesse contexto, a Coordenação-Geral de Recursos Humanos (CGRH) assume uma função diferenciada, ganhando contornos de área estratégica, responsável pela vida funcional do conjunto de trabalhadores do Ministério da Saúde, em nível federal e nos núcleos estaduais. A prioridade assumida é o investimento no componente federal do SUS.

Com isso, a CGRH vem implementando ações de capacitação e formação para os servidores e trabalhadores, com a premissa de articulação das ações de capacitação com a gestão, com vistas à reorganização dos processos de trabalho, desalienação e autonomia dos trabalhadores e, conseqüentemente, do desenvolvimento institucional.

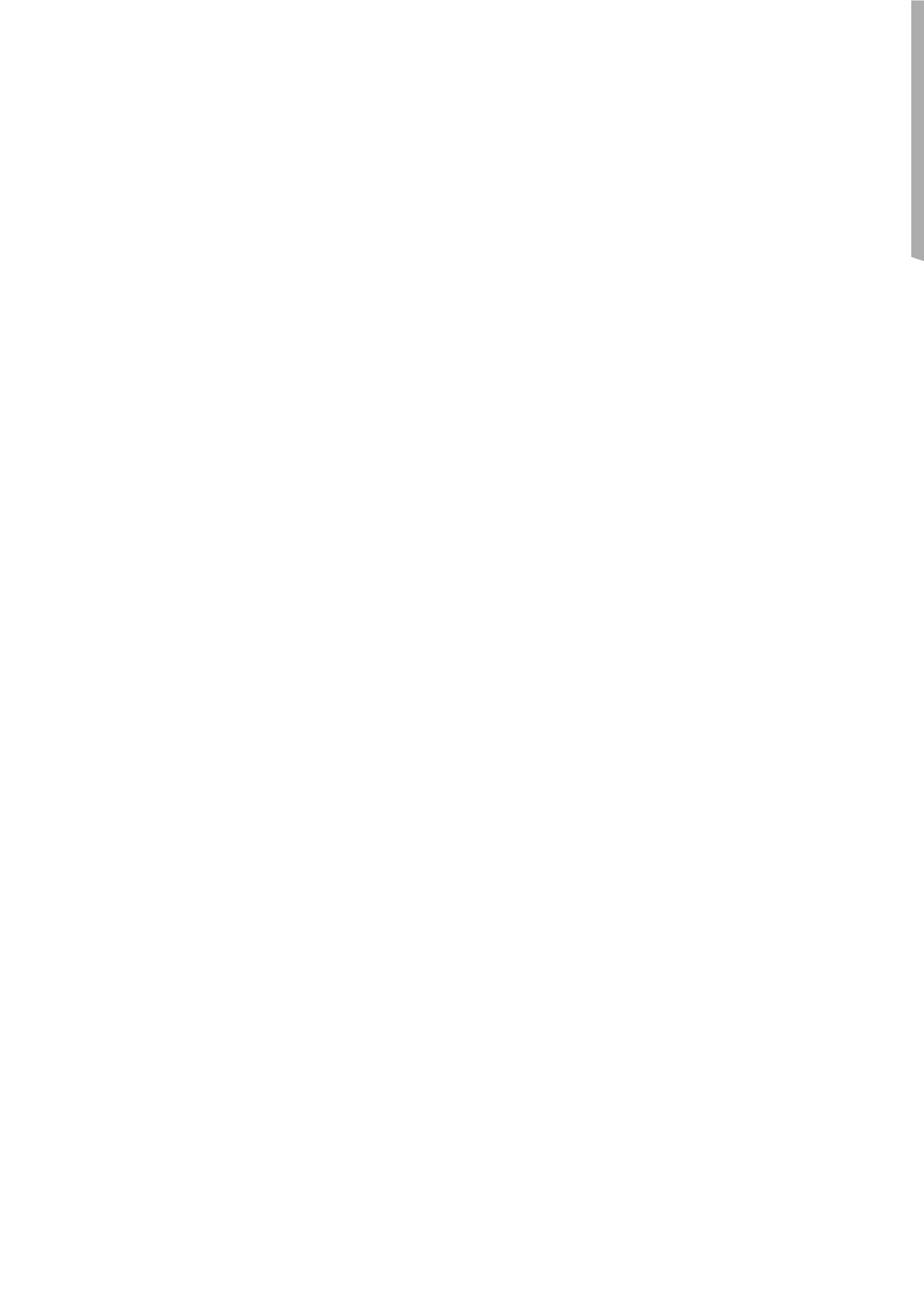
O Projeto MultiplicaSUS se apresenta como uma iniciativa nesse sentido, visando a abrir a discussão sobre o SUS entre os trabalhadores, a ampliar o conhecimento em saúde e a formar sujeitos responsáveis pelo seu processo de trabalho.

A Coordenação de Planejamento e Desenvolvimento em Recursos Humanos (Coder) e a Coordenação-Geral de Modernização e Desenvolvimento Institucional (CGMDI) são as instâncias que apóiam e gerenciam esse projeto e as demais ações correlatas.

A formação técnica e pedagógica de multiplicadores entre os servidores e trabalhadores deste Ministério vem aprimorar a estratégia proposta, buscando a incorporação de metodologias de ensino-aprendizagem ativas e críticas da realidade e a mudança de prática e de valores institucionais, bem como a construção de protagonismo.

Dessa forma, estamos coerentes com as diretrizes políticas vigentes e contribuindo para a melhoria da qualidade da prestação de serviços e da gestão e para a satisfação do trabalhador.

**Coordenação-Geral de Recursos Humanos**



# Introdução

Uma das ferramentas mais importantes para a qualidade na prestação de serviços de saúde é a abordagem educativa, direcionada aos profissionais de saúde e aos vários setores da sociedade, na perspectiva da capacitação ética e técnica, para ações eficazes de gestão, promoção, prevenção, assistência e formação profissional.

A educação para a saúde é um processo que pressupõe mudanças conceituais, comportamentais e instrumentais, cuja qualidade e impacto estão em relação direta com a adequação da pedagogia e metodologias adotadas, as quais devem levar em conta a complexidade das ações em saúde e a necessidade de abordagens holísticas e interdisciplinares.

As ações que fundamentam essa premissa investem recursos e esforços, buscando o aprimoramento dos processos educativos utilizados. Muito tem sido feito nessa direção, mas os resultados não têm correspondido aos esforços realizados. Várias questões podem ser levantadas para explicar os resultados, sendo que uma delas está relacionada à maneira como esses processos foram concebidos. Na maioria das vezes, a formação dos profissionais de saúde carece de reflexões sobre processos pedagógicos e de como se configura historicamente a relação entre os profissionais e a população usuária.

O modelo prevalente nas propostas educativas está identificado com o modelo instrutivista. Esse modelo trouxe algumas conseqüências sociais, tais como dificuldade em realizar uma análise crítica da realidade, individualismo, competitividade. Além disso, como sempre há respostas corretas preestabelecidas, houve um comprometimento da criatividade.

Hoje, há novos conceitos dentro do campo da Saúde Coletiva. Vivencia-se uma relativização do paradigma biomédico e da estrutura vertical que normatizava a prática, caminhando para o fortalecimento do novo paradigma da interdisciplinaridade e intersetorialidade. Assim, busca-se integrar novos campos de saberes e práticas, tais como o ambiente, o comportamento, a promoção da saúde, as políticas saudáveis.

Obviamente, a educação também passa por mudanças à medida que a sociedade busca a construção da cidadania e, para isso, novas tecnologias educacionais têm sido inventadas e reinventadas, principalmente os modelos pedagógicos centrados na aprendizagem, capaz de gerar um sujeito “aprendente” autônomo.

Portanto, nesse momento, tanto a saúde quanto a educação buscam caminhos para construir um sujeito em estado permanente de aprendizado, aprendendo a aprender, aprendendo a ensinar e ensinando a aprender.

Dessa forma, esta oficina se propõe a utilizar a metodologia da problematização que, centrada na reflexão do cotidiano, estimula um processo de desconstrução e de busca de novos e diferentes saberes que compõem e possibilitam uma nova construção desse cotidiano, que é dinâmico e provisório. Essa forma de aprendizado favorece o desenvolvimento de habilidades de observação, análise, avaliação, cooperação entre os membros do grupo e superação de conflitos, além de possibilitar o desenvolvimento de tecnologias culturalmente compatíveis.

A oficina está organizada em cinco unidades: a primeira de apresentação, e as outras quatro unidades didáticas, propriamente ditas. Cada uma delas contém atividades específicas necessárias para se trabalhar determinados conceitos-chave, com duração de 24 horas no total.

A maioria das atividades propostas é realizada em subgrupos, e os produtos são compartilhados em plenárias. As atividades de teorização são realizadas por meio de leituras e discussões de textos, aula dialogada, debate e dinâmicas de grupo e vídeos, que são aplicadas segundo a sua adequação aos diversos momentos.

A avaliação do processo acontece no início e no término das atividades de cada dia, com a utilização de dinâmicas de grupo e de instrumentos que permitem a verificação do aproveitamento dos participantes, as facilidades e dificuldades da aplicação da metodologia, a atuação do instrutor/mediador e as proposições de ajustes no processo da oficina.

Ao final da oficina, haverá uma avaliação imediata de acordo com os indicadores propostos nos objetivos, no propósitos e nos desempenhos esperados.



# A Oficina

## Propósito

A oficina possibilitará aos participantes uma análise crítica sobre processos de capacitação, por meio da vivência do processo pedagógico da problematização, levando em conta os seus pressupostos e o reconhecimento de suas potencialidades e limitações.

## Objetivos

- 1- Conceituar aprendizagem.
- 2- Refletir sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem.
- 3- Conhecer a utilização dos métodos e técnicas de trabalho na pedagogia da problematização.
- 4- Vivenciar o processo pedagógico da problematização.
- 5- Analisar, num programa de capacitação, a coerência com os pressupostos da pedagogia adotada.

## Desempenhos

Ao final da capacitação, o participante será capaz de:

- 1- identificar as dificuldades e facilidades da aplicação da pedagogia da problematização;
- 2- reconhecer em um programa de capacitação:
  - papel do aluno – sujeito da aprendizagem;
  - papel do professor – instrutor/facilitador;
  - como o conteúdo da capacitação está organizado.
- 3- verificar se a avaliação está coerente com o modelo pedagógico apresentado;
- 4- analisar, num programa de capacitação, a coerência com o modelo pedagógico escolhido.

## **Avaliação**

Será realizada da seguinte forma:

- 1- verificar se os objetivos foram alcançados;
- 2- analisar os produtos elaborados, participação em grupo e individual.

## **Clientela**

Trabalhadores do Ministério da Saúde participantes do Projeto MultiplicaSUS.

## **Carga Horária**

Vinte e quatro horas.

# Unidade de Apresentação

## Objetivos

- Promover o conhecimento e a integração entre os participantes.
- Trabalhar a expectativa do grupo em relação à oficina para compará-la com o propósito definido.
- Estabelecer contrato de convivência quanto à(ao):
  - horário;
  - frequência;
  - uso de telefone celular;
  - cigarro.

## Atividades

- Abertura.
- Atividade de apresentação, levantamento de expectativas e integração dos participantes e instrutores.
- Estabelecimento do contrato de trabalho.
- Distribuição do caderno instrucional.
- Leitura e discussão dos textos de apresentação, introdução, propósitos, objetivos, desempenhos e avaliação.
- Comparação das expectativas dos participantes com os objetivos da oficina.

# Unidade Didática I

**Objetivo:** discutir o papel do instrutor/facilitador e do sujeito da aprendizagem, e sua relação no processo de ensino-aprendizagem.

## UNIDADE DIDÁTICA I

ATIVIDADES DO PARTICIPANTE	ATIVIDADES DO FACILITADOR
<p>1. Leia o material instrucional utilizado no Curso “(Re)Descobrimos o SUS que temos para construirmos o SUS que queremos” e identifique:</p> <p>a) as características do aluno/sujeito da aprendizagem;</p> <p>b) o papel do instrutor/facilitador;</p> <p>c) o conceito de aprendizagem presente no material.</p> <p>Sistematize a discussão para apresentação em plenária.</p>	<p>Organize os participantes em subgrupos e oriente a atividade.</p>
Almoço	
<p>2. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.</p>	<p>Coordene a plenária, destacando os elementos do processo de ensino-aprendizagem, o papel do instrutor/facilitador e do sujeito da aprendizagem.</p>
<p>3. Leia e discuta o texto 1: “Do processo de aprender ao de ensinar” Davini, M. C. (página 19).</p>	<p>Mantenha os subgrupos e oriente a leitura, estimulando a discussão dos pontos principais do texto.</p>

<p>4. Retome a atividade 1 e verifique se os aspectos identificados são suficientes para caracterizar o sujeito da aprendizagem e o papel do instrutor/facilitador.</p> <p>Reveja o conceito de aprendizagem.</p>	<p>Solicite que os subgrupos identifiquem:</p> <p>a) quais as características do sujeito da aprendizagem, identificado na atividade 1;</p> <p>b) os elementos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra;</p> <p>c) como o instrutor/facilitador deve realizar suas atividades e que qualidades ele precisa desenvolver para exercê-las.</p>
<p>5. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.</p>	<p>Coordene a plenária destacando o conceito de aprendizagem e os papéis do aluno/sujeito e do instrutor/facilitador. Realize a leitura coletiva do texto 2: "Quarta carta". Freire, P. (página 25).</p>
<p>6. Participe da avaliação das atividades do dia.</p>	<p>Coordene a avaliação das atividades do dia.</p>

# Unidade Didática II

**Objetivo:** discutir a forma de organização do conteúdo nas diferentes tendências pedagógicas e a adequação das técnicas de ensino.

## UNIDADE DIDÁTICA II

ATIVIDADES DO PARTICIPANTE	ATIVIDADES DO FACILITADOR
Onde estamos?	Resgate com o grupo o processo vivenciado no dia anterior.
1. Retome a atividade 1 da Unidade Didática I e identifique os critérios que foram utilizados para recortar o conhecimento. Sistematize a discussão para apresentação em plenária.	Mantenha os subgrupos, orientando a atividade e a sistematização escrita das conclusões para apresentação em plenária.
2. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.	Coordene a plenária destacando: a) a necessidade de se fazer um recorte do conhecimento relacionado ao sujeito, tempo disponível, adequação do método ao objeto e recursos financeiros; b) a coerência entre a proposta elaborada e os elementos do processo ensino-aprendizagem.
3. Leia e discuta o texto 3: “Currículo integrado” (página 31). Compare com as conclusões da atividade 1 desta unidade e identifique: a) que tipo de currículo foi utilizado no Curso “(Re)Descobrimos o SUS que temos para construirmos o SUS que queremos”; b) a coerência entre a atuação profissional (competências e desempenhos) dos participantes e o recorte do conhecimento realizado. Registre as conclusões para apresentação em plenária.	Oriente a leitura e a discussão do texto nos subgrupos e as questões colocadas.

<p>4. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.</p>	<p>Coordene a plenária destacando:</p> <p>a) a relação da organização do conteúdo com as competências e desempenhos dos profissionais (sujeitos desta aprendizagem) nos diferentes contextos;</p> <p>b) as diferentes formas de organização dos conteúdos estão vinculadas aos diferentes conceitos de processo ensino-aprendizagem e às distintas conseqüências para os sujeitos da aprendizagem.</p>
<p>Almoço</p>	
<p>5. Assista cenas de vídeo relacionadas a diferentes abordagens pedagógicas. Participe de discussão sobre as cenas assistidas.</p>	<p>Providencie as fitas de vídeo e selecione as cenas. Apresente as cenas em plenária.</p> <p>Coordene a discussão sobre as cenas, pontuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as características dos alunos e dos professores em cada cena;</li> <li>• as possíveis conseqüências do processo de aprendizagem em cada situação.</li> </ul>
<p>6. Participe de atividade de teorização sobre as tendências pedagógicas, realizando leitura e discussão do texto indicado.</p>	<p>Oriente a leitura do texto em subgrupos:</p> <p>Texto 4: "Pensando as tendências pedagógicas", Correa, M.E.S.H. (página 39) ou texto 5: "Tendências e movimentos pedagógicos contemporâneos no Brasil: caminhos atuais da educação brasileira", Profae (página 47).</p> <p>Solicite que anotem as conclusões para apresentação em plenária.</p>
<p>7. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.</p>	<p>Coordene a plenária, destacando das apresentações dos subgrupos pontos relevantes para a discussão das diferentes tendências pedagógicas.</p>
<p>8. Participe da avaliação das atividades do dia.</p>	<p>Coordene a avaliação das atividades do dia.</p>

# Unidade Didática III

**Objetivo:** refletir sobre o conceito de avaliação e conhecer diferentes formas de aplicação.

## UNIDADE DIDÁTICA III

ATIVIDADES DO PARTICIPANTE	ATIVIDADES DO FACILITADOR
Onde estamos?	Resgate com o grupo o processo vivenciado nos dias anteriores.
1. Retome a atividade 1 da Unidade Didática I e identifique: a) como foi construída a avaliação do curso; b) a coerência entre a avaliação proposta e os objetivos; c) conceitue avaliação.	Estimule os subgrupos para rever o material utilizado na atividade 1 da Unidade I e oriente a sistematização das conclusões.
2. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.	Coordene a plenária, discutindo: a) o conceito do grupo sobre avaliação; b) os critérios utilizados para realizá-la.
3. Participe de atividade de teorização sobre avaliação da aprendizagem.	Providencie fita VHS com a palestra do Prof. Dr. Cipriano C. Luckesi ou oriente a leitura e discussão do texto "Repensando a avaliação" (página 67). No caso da utilização do vídeo, recomende a leitura do texto.
4. Discuta em plenária o conceito de avaliação e aferição.	Coordene a plenária, destacando: a) avaliação como subsidiária do processo de ensino-aprendizagem; b) avaliação como instrumento para tomada de decisão e redirecionamento do processo <i>versus</i> caráter punitivo.



# Unidade Didática IV

**Objetivo:** aplicar os conceitos discutidos em relação aos elementos de ensino aprendizagem de acordo com a tendência pedagógica adotada.

## UNIDADE DIDÁTICA IV

ATIVIDADES DO PARTICIPANTE	ATIVIDADES DO FACILITADOR
1. Elabore uma síntese do processo de ensino-aprendizagem vivenciado nessa oficina. Planeje uma forma criativa para a apresentação dessa síntese em plenária.	Coordene uma atividade de grupo para formação de novos subgrupos. Oriente a atividade retomando os principais conceitos trabalhados na oficina, os elementos do processo de ensino-aprendizagem, os recursos necessários para a realização de um curso.
2. Apresente em plenária as conclusões da atividade anterior.	Coordene a plenária. Destaque os aspectos relevantes de cada apresentação. Estimule a troca de <i>feedback</i> entre os grupos.
3. Participe da avaliação e do encerramento desta capacitação.	Coordene a avaliação e o encerramento, resgatando o propósito e os objetivos desta oficina.



# TEXTO 1

## Do processo de aprender ao de ensinar<sup>1</sup>

**Maria Cristina Davini**

O presente texto pretende explicitar algumas linhas teóricas que orientam o modelo pedagógico, buscando uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico nas instituições de saúde, além de abordar aspectos teóricos. O texto procura também orientar o processo de reflexão-criação, implícito em qualquer ação pedagógica.

A maioria das experiências realizadas, talvez influenciadas por um estilo de ensino próprio da tradição escolar, tem se preocupado em como ensinar, isto é, como mostrar melhor para inculcar melhor. Isso pode ser observado não apenas nas formas clássicas de treinamento, mas também em algumas formas aparentemente modernas que adotam um leque de meios técnicos audiovisuais. Na realidade, todas elas se organizam sobre a mesma base de mostrar-informar-inculcar, pretendendo que o aprendiz consiga reproduzir mais ou menos fielmente o que lhe é ensinado.

Outras experiências, procurando quebrar a tradição anterior, adotaram a metodologia dialogal. O educando já não é mais visto como um objeto, mas considerado com a riqueza de suas experiências. Contudo, a falta de uma reflexão teórica sólida sobre esse processo e sua correspondente sistematização faz com que tais experiências se enfrentem com dois perigos: ou não se avança mais além do diálogo subestimando os aportes científicos e, com isso, afetando seriamente a eficiência do pessoal; ou se quebra o diálogo em algum momento do processo, partindo para uma segunda etapa de informação-inculcação do melhor tipo tradicional.

Na verdade, a questão central é habitualmente esquecida. Mais do que se preocupar em como ensinar, por inculcação ou por diálogo, é fundamental começar por questionar-se como se aprende. Ou seja, quais são os processos internos e a que caminhos recorre um determinado sujeito para aprender (no caso, o pessoal de nível médio dos serviços de saúde). Felizmente, algumas experiências realizadas já se orientam em função dessa questão.

Como ponto de partida, diremos que uma situação de aprendizagem é uma relação dinâmica entre dois elementos: um sujeito que aprende e um objeto que é aprendido.

Nenhum desses dois pólos da relação são “caixas vazias”. Por um lado, o sujeito é um ser ativo, portador de concepções, costumes e hábitos e de determinadas formas de pensar e atuar sobre a

---

<sup>1</sup> Texto adaptado para esta oficina.

realidade. Por outro, o objeto ou assunto a ser aprendido tem uma estrutura que lhe é própria. Até a mais simples técnica de medir a temperatura corporal tem como suporte e justificativa uma série de conhecimentos científicos que lhe confere seu verdadeiro sentido.

Teremos, então, diante de nós, duas questões centrais:

- \* quais são as formas de conhecer e de pensar do pessoal a ser capacitado?
- \* qual é a estrutura do conhecimento que deverá ser assimilada?

Ambas as questões são complexas e não existem fórmulas prontas para tais interrogantes. No entanto, existem alguns aportes teóricos, suficientemente comprovados, que podem servir de base sólida para a busca de respostas adequadas. Buscá-las é uma tarefa indiscutível se se quer conduzir um processo que leve a uma aprendizagem verdadeira. Portanto, fica evidente que só indagando como se produz essa dinâmica de aprendizagem é que caminharemos mais seguros até a pergunta sobre como ensinar. Isso representa uma real inversão da ordem dos questionamentos.

Procederemos esmiuçando as duas questões mais complexas anteriormente colocadas (análise) para, a seguir, respondê-las como um todo (síntese).

## 1 O sujeito da aprendizagem

Começaremos pela questão referente às formas de pensar e conhecer do sujeito da aprendizagem. Quando falamos de formas de pensar e conhecer, devemos levar em conta duas variáveis principais:

- \* esquema de assimilação;
- \* padrões culturais.

Para refletirmos sobre a primeira, utilizaremos conceitos centrais da Psicologia Genética de Jean Piaget; quanto à segunda, consideraremos os aportes de diversos autores da sociologia e da antropologia social.

Por esquemas de assimilação, definimos as formas de ação que um sujeito desenvolve para conhecer alguma coisa. Essas formas de ação podem ser externas e visíveis (ações materiais), como manipular uma ferramenta de trabalho, ou podem ser internas e não visíveis, como a ação de conceituar (operações mentais).

Esses esquemas de assimilação variam de sujeito para sujeito, mas existe uma pauta de evolução comum de acordo com o processo de maturação. Nesse processo, que começa a partir do nascimento e culmina na idade adulta, se produz uma verdadeira transformação progressiva que vai desde os esquemas de assimilação mais simples aos mais complexos, desde os mais concretos aos mais abstratos. Apresentaremos sinteticamente essa evolução da seguinte maneira:

1 – O sujeito adquire conhecimento por meio da manipulação concreta de objetos materiais: toca, pega, apalpa, sacode, golpeia, etc. Estes são os esquemas sensório-motores pelos quais são formadas as primeiras noções práticas de peso, volume, consistência, etc. São próprios dos primeiros anos de vida, porém se mantêm nos anos subseqüentes, mesmo na idade adulta, integrados em

esquemas mais complexos. De fato, o adulto conhece as características de muitos objetos por meio dos esquemas sensório-motores.

2 – O sujeito se torna gradualmente independente da manipulação, quando a situação o requer, e pode conhecer observando objetos materiais. No entanto, não consegue “pensar além do que vê”. São os esquemas perceptivos, próprios da fase de 2 a 7 anos e mantidos nas fases subseqüentes. O adulto também apela para esquemas perceptivos nos casos em que o assunto é inteiramente desconhecido, dando explicações mecânicas sobre ele mesmo, aferrando-se somente às características visíveis do fenômeno.

3 – O sujeito pode pensar mais além do que vê. Agora, já procura explicações diferentes e até divergentes a respeito das características visíveis do objeto. Contudo, não pode “pensar sem ver”, ou seja, não pode refletir no abstrato, só pode fazê-lo a partir de dados concretos materiais de sua experiência direta. Esses são os esquemas lógico-concretos, próprios da fase que vai dos 7 aos 12 anos e mantidos na etapa seguinte, para serem usados quando necessários. De fato, quando o adulto não domina conceitualmente um assunto ou quando este se apresenta de maneira confusa, necessita o apoio de “ver” as manifestações concretas para compreender a questão.

4 – O sujeito pode tornar-se independente dos materiais ou concretos e refletir sobre idéias ou símbolos, abstrair, generalizar e estabelecer relações cada vez mais amplas e complexas. Estes são os esquemas lógico-abstratos, próprios da adolescência e da vida adulta. Para se chegar a esse estágio, é indispensável que o sujeito tenha tido experiências e oportunidades sociais que o estimule. É também indispensável que tenha exercitado suficientemente os esquemas de assimilação mais simples que servem de ponte para os mais complexos. Para refletir sobre abstrações e alcançar os argumentos conceituais, se requer, como primeiro passo, que tenha agrupado objetos materiais e relacionado dados concretos. Sem dúvida, o adulto que dispõe de esquemas lógico-abstratos teve que recorrer às etapas correspondentes aos esquemas mais simples, que lhes servem de base, esquemas estes que se conservam ainda que subordinados aos mais complexos, para aplicá-los em situações em que as abstrações não lhes sirvam para resolver um determinado problema.

É nesse sentido que dizemos que os esquemas de assimilação são produtos de uma construção progressiva por meio da própria prática ativa do sujeito ao longo de sua vida, mas essa construção progressiva não se realiza obrigatoriamente: é necessário que existam estímulos ambientais para que o sujeito sinta a necessidade de procurar novas respostas e então desenvolver novos esquemas cognitivos.

É aqui que se faz necessário destacar o peso dos fatores socioculturais, não só a respeito da classe social a que o sujeito pertence, mas especialmente quanto aos padrões culturais (visão do mundo, mitos, tradições, estrutura familiar, etc.). Estes têm fundamental importância, já que conformam no sujeito os esquemas de percepção e de pensamento sobre a realidade, esquemas que são incorporados a ele desde a infância. Assim como os esquemas de assimilação anteriormente referidos levam à evolução intelectual, individual, os esquemas de percepção e de pensamento, agora considerados, são socialmente construídos por meio da história de um determinado grupo social. Na área de Saúde, é importante refletir sobre como esse grupo social concebe em seu próprio corpo a relação entre saúde, doença, meio ambiente, modos de viver e trabalhar de uma população. E do mesmo modo, como pensam a relação médico-paciente-instituição e seu papel nessa dinâmica.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se indispensável analisar as formas de pensar e conhecer dos educandos para desenvolver uma estratégia de ensino que parta das condições reais deles, estimulando-os a aplicarem seus esquemas de assimilação e a refletirem sobre suas próprias percepções dos processos, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas próprias de pensar e de conhecer a realidade.

## **2 A dinâmica da aprendizagem e o papel do instrutor/supervisor**

No ponto anterior, tentamos colocar para reflexão uma questão importante:

- \* quais são as diferentes formas de conhecer do pessoal dos serviços (esquemas de assimilação predominantes e padrões culturais de percepção da realidade)?

Resta agora terminar com dois assuntos de fundamental interesse:

- \* como se aprende, ou seja, como se traduz essa relação dinâmica entre esse sujeito concreto e esse objeto a ser assimilado?
- \* qual é o papel do instrutor/supervisor nesse processo?

O que foi apresentado até aqui já nos encaminha para a resposta da primeira pergunta. Assim, podemos dizer que o sujeito aprende a partir de sucessivas aproximações à estrutura do objeto e que essas aproximações são alcançadas pela aplicação ativa dos esquemas de assimilação de que dispõe e a partir de sua percepção social inicial. Melhor dizendo: a aprendizagem não se processa em um determinado momento, como um abrir e fechar de olhos. Pelo contrário, requer um tempo no qual o sujeito “investigue ativamente”, aplicando suas formas de conhecer e aproximando-se cada vez mais da matriz interna do assunto, em um processo de idas e vindas de reflexão e ação.

Pode-se chamar de processo de tateio, porém não de um tatear assistemático ou “às cegas”, como na pedagogia mecanicista, mas de tateios sistemáticos, guiados pela ação inteligente, seja esta prática ou abstrata. Esse processo, de ação assimiladora e aproximação sucessiva, sempre se inicia a partir da primeira visão que o sujeito tem do assunto, visão altamente carregada de costumes e tradições. Mas, nem sempre tais costumes e tradições serão eliminados durante o processo. Muitos se transformarão, enriquecidos pelo novo conteúdo a ser assimilado; outros permanecerão, na medida em que não entrem em contradição com o que foi aprendido. A visão baseada em costumes e tradições se transformará à medida que o educando sinta necessidade, a partir de sua própria reflexão e busca ativa durante o processo. E é assim que, a cada momento de aproximação ao fundamental do assunto, o sujeito construirá ativamente novas regulações, melhor dizendo, novos comportamentos cada vez mais ajustados ao objeto em questão. Construindo gradualmente sua própria síntese, modificará sua própria ação prática, abandonando os comportamentos anteriores. Assim, não avançará isoladamente no conhecimento, mas terá tido a oportunidade de avançar em seus próprios esquemas de assimilação pelo exercício de ação intelectual.

A respeito do papel do instrutor/supervisor nesse processo, podemos afirmar que sua função é organizar sistematicamente uma série gradual e encadeada de situações para que esse processo se produza. Esta partirá da própria percepção que o educando tenha do assunto e de sua própria

prática. Por meio da observação e da reflexão, o instrutor/supervisor apresentará problemas e atividades-estímulo previamente planejados para desencadear a busca sistemática de respostas que, à medida que sejam alcançadas, deverão ser sempre submetidas ao teste da prática numa seqüência não interrompida de reflexão e ação de prática-teoria-prática. Desse modo, é que dizemos que a tarefa de quem ensina (ou seja, quem orienta a aprendizagem) é uma tarefa quase artesanal de criação e recriação de alternativas pedagógicas que encaminhem esse processo, ajustando-as cada vez mais à sua realidade específica e corrigindo desvios. E o próprio instrutor/supervisor se verá também envolvido num processo de aprendizagem permanente.





# TEXTO 2

## Quarta carta<sup>1</sup>

Paulo Freire

### **Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas**

Gostaria de deixar claro que as qualidades de que vou falar e que me parecem indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas são predicados que vão se gerando na sua prática. Mais ainda, são gerados na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador. Por isso, as qualidades de que falarei não são algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente. Por outro lado, ao serem alinhadas neste texto, não quero atribuir à ordem em que apareçam nenhum juízo de valor. Todas são necessárias à prática educativa progressista.

Começarei pela humildade que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros.

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas, a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: “Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos”. Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.

<sup>1</sup> Reprodução fiel do texto original, que se encontra em:  
FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 4. ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

A arrogância do “sabe com quem está falando?”, a empáfia do sabichão incontido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber, nada disso tem que ver com a mansidão, não com a apatia, do humilde. É que a humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos. Por isso, é que uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma. A postura do autoritário, pelo contrário, é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária.

Retomo agora a análise do autoritarismo, não importa se dos pais e das mães, se das professoras ou dos professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade.

Ao dizer que do autoritarismo se podem esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão mecanicamente. Dessa forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigurosidade do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com essa possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas.

Mas, é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto por meio de seu sindicato são punidas, mas, apesar disso, continuam entregues ao trabalho com seus alunos.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

A coragem, como virtude, não é algo que se ache fora de mim. Enquanto superação do meu medo ela o implica.

Em primeiro lugar, quando falamos sobre o medo devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o medo não é uma abstração. Em segundo lugar, creio que devemos saber que estamos falando sobre uma coisa muito normal. Outro ponto que me vem à mente é que, quando pensamos em medo, somos levados a refletir sobre a necessida-

de de sermos muito claros a respeito de nossas opções, o que exige certos procedimentos e práticas concretas que são as próprias experiências que provocam o medo.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de mais nada, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem\*. Por isso, é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas, preciso controlá-lo e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada.

É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, "falando" de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado.

Outra virtude é a tolerância. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta.

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo, se a vivo, devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente.

Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites de princípios a serem respeitados. Por isso, a tolerância não é conivência com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerbava ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe,

---

\* Ver a este propósito Paulo Freire e Ira Shor. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. É por isso que o discurso progressista do preconceituoso, em contraste com sua prática, é um discurso falso. É por isso também que o cientificista é igualmente intolerante porque toma ou entende a ciência como a verdade última, daí que fora dela nada valha, pois é ela a que nos dá a certeza de que não se pode duvidar. Não há como ser tolerantes se estamos imersos no cientificismo, o que não nos deve levar à negação da ciência.

Gostaria agora de agrupar a decisão, a segurança, a tensão entre paciência e impaciência e a alegria de viver como qualidades a serem cultivadas por nós, se educadores ou educadoras progressistas.

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso, é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar.

Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas, não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper.

Uma das deficiências de uma educadora é a sua incapacidade de decidir. Sua indecisão, que os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional. A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites de sua autoridade.

Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há porque não assumi-la, não há porque omitir-se.

A indecisão revela falta de segurança, uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, não importa se de uma classe, de uma família, de uma instituição, de uma empresa ou do Estado.

A segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a encarnar a tarefa do educador. Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

Nada disso, porém, pode ser concretizado se falta à educadora o gosto da procura permanente de justiça. Ninguém pode proibi-la de gostar mais de um aluno, por n razões, do que dos outros. É um direito seu. O que ela não pode é preterir o direito dos outros em prol do seu preferido.

Há outra qualidade fundamental que não pode faltar à educadora progressista e que exige dela a sabedoria com que se dê à experiência de viver a tensão entre a paciência e a impaciência. Nem a paciência sozinha nem a impaciência solitária. A paciência sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a “tenra”, “macia” e inoperante. Na impaciência insulada, ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência, só, se exaure no puro blá-blá-blá; a impaciência a sós, no ativismo irresponsável.

A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.

Ao lado dessa forma de ser e de atuar, equilibrada, harmoniosa, se impõe outra qualidade que venho chamando parcimônia verbal. A parcimônia verbal está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado, mas enérgico. Quem preponderantemente vive a paciência apenas abafa a sua legítima raiva que expressa num discurso frouxo e acomodado. Quem, pelo contrário, descontroladamente é só impaciência tende ao destempero no discurso. O discurso do paciente é sempre bem comportado enquanto o discurso do impaciente, de modo geral, vai mais além do que a realidade mesma suportaria.

Ambos esses discursos, o muito controlado como o em nada disciplinado, contribuem para a preservação do *status quo*. O primeiro por estar demasiado aquém da realidade; o segundo, por ir mais além do limite suportável.

O discurso e a prática benevolente do só paciente na classe sugere aos educandos que tudo ou quase tudo é possível. Há no ar uma paciência às portas do inesgotável. O discurso nervoso, arrogante, incontrolado, irrealista, sem limite se acha empapado de inseqüência, de irresponsabilidade.

Em nada esses discursos ajudam na formação dos educandos.

Há ainda os que são excessivamente temperados em seu discurso, mas, de vez em quando, se destemperam. Da só paciência passam inesperadamente para a incontida impaciência, criando um clima de insegurança nos demais, com resultados indiscutivelmente péssimos.

Há um sem-número de mães e pais que se comportam assim. De uma licenciosidade em que a fala e a ação são coerentes hoje, mas transformam o dia seguinte num universo de desatinos, de discursos e ordens autoritárias que deixam as filhas e os filhos estupefatos, mas sobretudo inseguros. A ondulação no comportamento dos pais limita nos filhos o equilíbrio emocional de que precisam para crescer. Amar não basta, precisamos saber amar.

Parece-me importante, reconhecendo a incompletude das reflexões em torno das qualidades, discutir um pouco a alegria de viver como virtude fundamental da prática educativa democrática.

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro mitificar a vida – que me entrego, disponívelmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

A solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos, o desrespeito do poder público, o arbítrio da autoridade antidemocrática é a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam.

“Que posso fazer, se é sempre assim? Me chamem professora ou tia eu continuo mal paga, desconsiderada, desatendida. Pois que assim seja”. Esta é na verdade a posição mais cômoda, mas é também a posição de quem se demite da luta, da História. É a posição de quem renuncia ao conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida. Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito\* parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*.

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver.

Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos – respeitados e encarnados –, é preciso que lutemos. Às vezes, que lutemos ao lado do sindicato e até contra ele se sua liderança é sectária, de direita ou de esquerda. Mas também, às vezes, é preciso que lutemos enquanto administração progressista contra as raivas endemoniadas dos retrógrados, dos tradicionalistas entre os quais alguns se julgam progressistas e dos neoliberais para quem a História parou neles.

---

\* Ver a este propósito: Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. [Rio de Janeiro]: Cortez, 1989.

# TEXTO 3

## **Currículo integrado<sup>1</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto pretende oferecer subsídios para aqueles que enfrentam a tarefa de elaborar e aplicar um currículo para a formação profissional que integre trabalho e ensino.

Essa tarefa, realmente inovadora no âmbito da educação formal<sup>2</sup>, supõe uma ruptura com as concepções tradicionais do ensino e, fundamentalmente, com as formas escolares academicistas desvinculadas da prática real e cotidiana de uma determinada profissão. Finalmente, numa ruptura com a antiga divisão entre teoria e prática uma vez que ambas encontram-se integradas no exercício profissional concreto.

Quanto à metodologia de ensino, o que aqui se propõe representa o abandono da concepção de aluno-receptor de informações, em benefício da concepção de aluno-construtor de seu conhecimento, a partir da reflexão e indagação sobre sua própria prática e em função dela.

É útil ressaltar que este documento não é, de nenhum modo, conclusivo e nem indicativo. A própria característica inovadora da montagem e/ou elaboração desse tipo de currículo faz com que essa tarefa deva ser enfocada como uma experiência a ser desenvolvida, que oferecerá novas bases para reflexão. Portanto, o texto procurará estimular a discussão sobre os conceitos que representam o marco fundamental da elaboração de um currículo, como também oferecer algumas sugestões para a dita elaboração. A partir daí, poderá se aprofundar a discussão e estudo desses problemas, como também as reuniões e grupos para a montagem curricular, como em uma oficina experimental.

### **I O QUE É UM CURRÍCULO?**

Podemos dizer, em termos genéricos, que um currículo é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática.

<sup>1</sup> Reprodução fiel do texto original, que se encontra em:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. Divisão Nacional de DST e Aids. *O trabalho pedagógico do instrutor/supervisor: reflexão crítica*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1988.

<sup>2</sup> Chama-se educação formal aquela que é ministrada formando parte do sistema de educação oficialmente reconhecido, com estrutura e organização aprovada pelos organismos competentes e cujos produtos (aprendizagem ou desempenhos alcançados pelo aluno) são verificados por meio de avaliação e legitimados por diplomas ou certificados.

Mas, é importante observar que essa ampla definição pode adotar variados matizes e as mais variadas formas de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientem o currículo. Melhor dizendo: segundo o que se entende por aprender e ensinar, o conceito de currículo varia, como também varia a estrutura sob a qual é organizado.

A seguir, veremos de forma sintética as principais formas de organização curricular, as concepções que as orientam e suas limitações.

## **II CURRÍCULO TRADICIONAL E NOVAS PROPOSTAS**

### **1 O CURRÍCULO FORMAL**

A educação escolar se constitui basicamente de um processo institucional de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos. Uma característica notável que comprova essa afirmação é observada no fato de que, pelo desenvolvimento histórico, os sistemas educativos vêm conservando o essencial:

- \* uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações de professores para alunos;
- \* um plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente (estrutura horizontal) e correlativamente (estrutura vertical).

Dentro desse marco, as disciplinas que compõem o currículo são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre ou um ano. Geralmente, esses setores de conhecimentos se classificam em disciplinas científicas e disciplinas técnicas ou aplicadas, sendo mais freqüente que as primeiras antecedam as segundas e que as atividades práticas se realizem em laboratórios ou espaços educativos onde se reproduzam, simultaneamente, os problemas da realidade.

A característica principal desse tipo de currículo é o formalismo, que se define por:

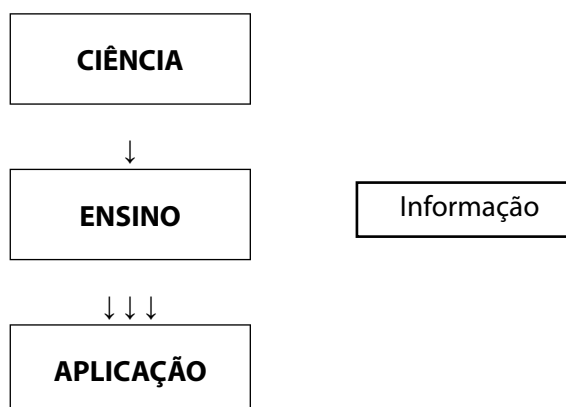
- \* transmissão de conhecimentos uma vez que estes tenham sido parcelados em disciplinas;
- \* estudo isolado dos problemas e processos concretos do contexto social em que se dão;
- \* aprendizagem por acumulação de informações obtidas em livros ou processadas por outros.

Outras características importantes são: o convencional e a rigidez. No processo de ensino, são estipulados prazos e períodos estereotipados pelo hábito, que se constituem em verdadeiros obstáculos da aprendizagem. Finalmente, esse tipo de currículo se fundamenta em uma concepção pedagógica para a qual aprender é, em grande medida, memorizar informações ou executar mecanicamente determinados procedimentos.

É útil destacar aqui, que a estrutura interna do currículo tradicional é do tipo teórico-dedutiva. Isso implica que se parta das premissas gerais da ciência, formalizadas em disciplinas (nível abstrato) para depois abordar as situações práticas (nível concreto) como casos enquadrados nas primeiras.



Supõe-se que os alunos informados da teoria realizarão uma aplicação automática e adequada diante de casos concretos.



É fácil perceber que esse tipo de pedagogia produz avanços muito limitados no conhecimento da realidade específica e na elaboração de soluções adaptadas a ela, favorecendo a difusão de conhecimentos processados em outros contextos. Também é fácil perceber que esse tipo de currículo produz escasso avanço intelectual nos alunos, formando freqüentemente cabeças bem informadas ao invés de pessoas pensantes, criativas e inovadoras.

Finalmente, diremos que esse currículo que se sustenta na estrutura formal do conhecimento terá que enfrentar sempre a contradição que se estabelece entre o conhecimento parcelado e a realidade como instância totalizadora, entre os dados abstratos e a prática.

## 2 O CURRÍCULO POR ASSUNTOS OU CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

Diante das limitações e críticas de que foram "alvo" os currículos formais, ensaiaram-se diversas experiências com vistas a superá-la. Foram criadas escolas e universidades departamentalizadas, foram propostas "agrupações" de disciplinas afins, etc. Porém, os resultados foram irrelevantes desde que se trocaram mecanismos, mas não se mudou a essência. As instituições educacionais permaneceram isoladas da prática profissional, do trabalho, permanecendo cada professor enclausurado em sua disciplina.

Um passo importante para superar o currículo formal foi dado pelas experiências do currículo por assuntos ou problemas. Neste, parte-se da identificação e da definição de problemas ou objetos da realidade (por exemplo: a alimentação, as condições de saneamento básico, etc.) elaborando-se unidades de ensino-aprendizagem em torno desses assuntos.

A estrutura interna desse currículo é indutivo-teórica, implicando na seleção e ordenação de objetos ou assuntos, extraídos da realidade própria da prática social de uma determinada profissão. A partir daí, procuram-se os dados e teorias, contendo tanto componentes científicos quanto técnicos, pertinentes ao contexto social em que acontecem tais problemas.

O que se estimula nos alunos não é a memorização passiva de dados e sim a investigação e compreensão dos problemas, melhor dizendo, a construção de seu próprio conhecimento por meio da participação ativa nesse processo.

São indubitáveis os avanços em termos pedagógicos que se realizam pela elaboração de um currículo por assunto ou interdisciplinar. Mas, apesar disso, esse tipo de currículo corre um sério risco: uma vez determinadas as unidades de ensino em função de tal currículo, estas funcionam, em última instância, como disciplina. Agora, ao invés de uma disciplina “bioquímica”, teríamos uma disciplina “alimentação”. A burocracia das instituições educacionais e o peso dos costumes (hábitos!) podem facilmente ganhar terreno rotinizando e formalizando o currículo.

### 3 CURRÍCULO INTEGRADO

Poderíamos tentar definir o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula, dinamicamente, trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução, devem ter sempre, como pano de fundo, as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve.

Esse currículo integrado é uma opção educativa que permite:

- \* uma efetiva interação entre ensino e prática profissional;
- \* a real integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática;
- \* um avanço na construção de teorias a partir do anterior;
- \* a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações;
- \* a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando em uma imediata contribuição para esta última;
- \* a integração professor-aluno na investigação e na busca de esclarecimentos e propostas;
- \* a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

A proposta de currículo integrado é a que nos parece mais apropriada para atender à necessidade de integrar ensino e trabalho na formação de pessoal de níveis médio e elementar pelas instituições de saúde nas suas diversas categorias e é a que se pretende implementar hoje para a formação do auxiliar de saúde.

Entretanto, assim como nas propostas anteriores, devemos apontar alguns dos riscos que podem ocorrer na sua operacionalização.

Em relação à integração ensino-trabalho, o fato de aproximá-los espacialmente não garante a sua integração (exemplo: pode-se ter uma sala de aula dentro do serviço e o ensino permanecer distanciado deste).

Além disso, corre-se o risco de tomar a chamada “realidade do serviço” como parâmetro de ensino, sem distinguir as insuficiências destes, reproduzindo-os acriticamente.

Assim, como chamamos atenção no currículo por assunto, do risco de reproduzir assuntos em forma de conhecimentos estanques, ele pode ocorrer com as unidades do currículo integrado. Nestes,

os componentes das unidades ensino-aprendizagem devem guardar entre si uma relação de interdependência que se concretiza à medida que o processo de ensino-aprendizagem avança.

### III COMO MONTAR UM CURRÍCULO INTEGRADO

É precisamente neste ponto onde não existem receitas padronizadas e é aqui onde se espera a criatividade dos que se enfrentam com a tarefa de elaborar um currículo com ditas características. É necessário compreender que o trabalho deve ser encarado como um processo desenvolvido em comum e procurando vencer as tendências estereotipadas de reproduzir experiências anteriores. O currículo, obedecendo os mínimos fixados pelos Conselhos de Educação, deve ser flexível e adaptado às diversas situações, suscetível de ser constantemente avaliado e melhorado de acordo com as experiências.

De todos os modos, é factível sugerir alguns passos e procedimentos úteis para a elaboração do currículo integrado a ser adaptado a cada realidade.

1 – É aconselhável partir para a elaboração de uma clara definição de atribuições que estão e deveriam estar implicadas na prática social de uma profissão. É importante levar em conta, tanto as atribuições que “estão” como as que “deveriam estar”, pois incorporar somente as vigentes significa pensar que a prática atual é absolutamente ajustada às necessidades do serviço e da sociedade ou que não existiriam possibilidades de melhora na definição delas. Mas também é necessário identificar atribuições que, apesar de serem desejáveis, não poderiam ser incorporadas, dada à falta de condições sociais e organizacionais para fazê-las. Vem daí ser importante que esse primeiro passo seja desenvolvido por intermédio de um fecundo debate entre as pessoas envolvidas na tarefa de montar o currículo e, dentro do possível, com entidades vinculadas à própria profissão e com os próprios interessados (alunos e população). Chamaremos de perfil profissional a resultante desse processo de debate que inclui as atribuições profissionais legitimadas pela prática da atual profissão e atribuições desejáveis em condições de serem incorporadas e aceitas.

Na definição desse perfil, devem também ser levadas em conta as características do meio social em que a profissão se desenvolve e as características dos alunos. As primeiras referem-se à estrutura social, grau de organização comunitária, localização social da profissão, formas de vida, valores, costumes, etc. As segundas, aos esquemas de assimilação predominantes nos treinandos, as suas experiências educacionais e profissionais. Por não se levar em conta esses fatores, corre-se o perigo de elaborar um perfil bonito em sua apresentação, porém desvinculado da realidade.

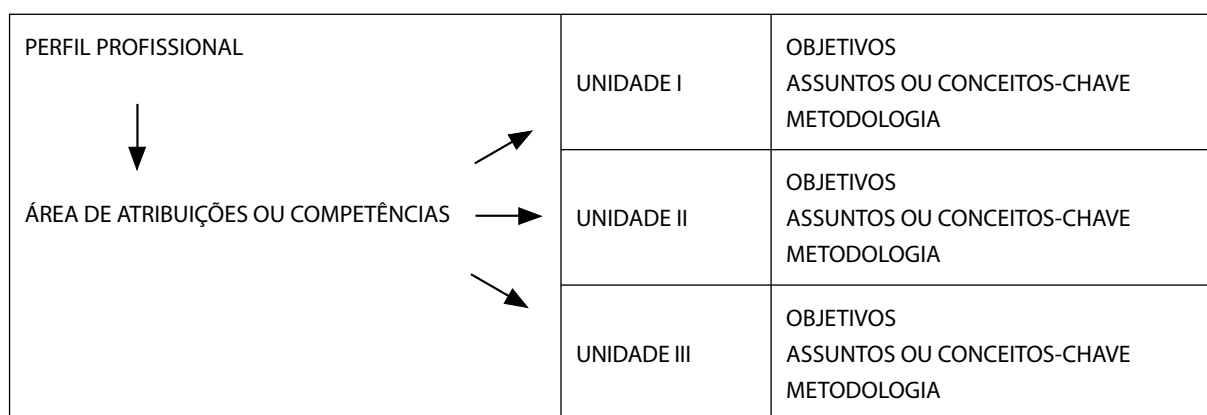
2 – Se a redução do perfil ficou em forma de lista de atribuições, pode ser conveniente reuni-las em áreas ou conjuntos de atribuições, referindo-se cada um a um tipo genérico de atividade. Essa classificação pode adotar diversas formas, segundo o que se quiser destacar, devendo optar-se pela que reúna mais consenso e seja mais adequada ao exercício da profissão.

3 – De cada área de atribuição, deverão ser detectadas as competências necessárias e os conceitos, processos, princípios e técnicas para o desenvolvimento de tais competências.

4 – O passo seguinte será cotejar as diferentes listas de conceitos, processos, etc. para o desenvolvimento das competências, estabelecendo relações entre elas, detectando conhecimentos comuns e hierarquizando-os.

Trata-se de um processo de síntese e classificação dos conhecimentos necessários que dará como resultado uma árvore de conhecimentos encadeados e relacionados como em uma rede. Chamaremos essa rede de estrutura de conteúdos. Aos conceitos, processos ou princípios mais gerais ou englobadores, chamaremos de assuntos-chave, sendo provável que existam vários assuntos-chave na estrutura total.

5 – Cada assunto-chave e sua correspondente rede de conhecimentos teóricos e práticos dará lugar a uma unidade de ensino-aprendizagem. Esta se define como uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada por determinados objetivos de aprendizagem, em função de um conjunto articulado de conteúdos e sistematizada por uma metodologia didática. Cada unidade guarda certa autonomia com respeito às demais, porém, ao mesmo tempo, encontra-se articulada com as outras com vistas à totalização das áreas de atribuições e do perfil profissional.



Realizaremos, a seguir, alguns comentários sobre os elementos centrais da programação curricular: os objetivos e a metodologia.

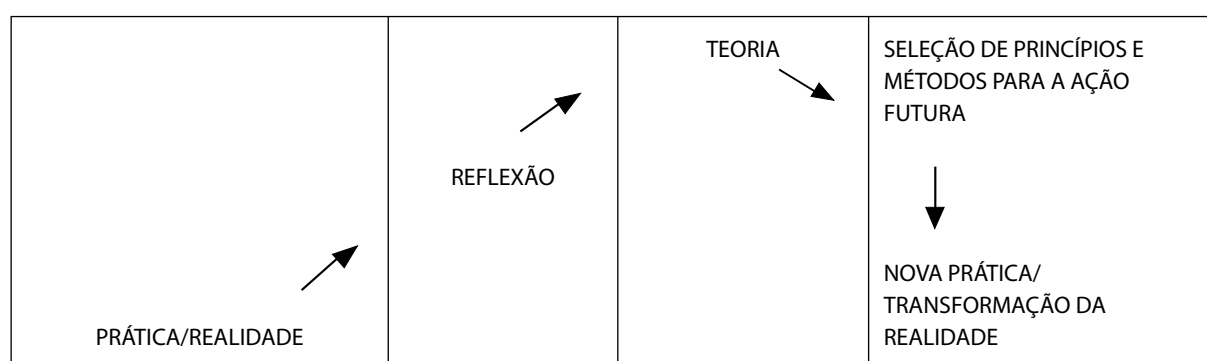
6 – Se aderirmos a uma pedagogia que pretende preparar o aluno como sujeito ativo, reflexivo, criativo e solidário, os objetivos da aprendizagem que propusermos não poderão consistir na memorização de informações, nem na execução mecânica de determinados comportamentos. Isso não quer dizer que os conhecimentos em si mesmos sejam negligenciados. Pelo contrário, além de serem imprescindíveis, a atividade assimiladora do sujeito que aprende se aplica sempre a um objetivo ou assunto que requer ser assimilado. Mas, o que importa é criar condições para que o aluno possa construir ativamente o seu próprio conhecimento. Assim, a aprendizagem se dará como resultado da assimilação ativa a partir da própria prática do sujeito e das sucessivas mudanças provocadas pela informação gradativamente assimilada.

Portanto, os objetivos de cada unidade deverão refletir essa atividade assimiladora do aluno no processo de sucessivas aproximações ao conhecimento. Assim, por exemplo, poderão indicar, como metas parciais de aprendizagem, que o treinando compare, distinga, classifique, busque causas e

conseqüências, identifique princípios ou regularidades, determine objetivos de ação, selecione métodos e técnicas adequadas, execute, etc.

7 – Resta referirmos ao outro elemento central na elaboração das unidades curriculares: a metodologia. É nesse ponto que se opera uma profunda mudança no processo pedagógico, já que o currículo integrado representa a integração trabalho-ensino.

A metodologia supõe planejar uma série encadeada de atividades de aprendizagem que surgem das situações do próprio serviço. A partir delas, incentivar-se-á reflexão e busca de conhecimento que reverterão em novas formas de ação. Cada unidade de ensino-aprendizagem percorrerá o mesmo processo podendo variar os materiais e estratégias, integrando ensino individual e grupal, mas sempre no mesmo sentido:



Ao supervisor cabe orientar, sistematicamente, a reflexão e a análise a partir das próprias percepções iniciais dos treinandos, estimulando a observação, a indagação e a busca de respostas. Durante esse processo corrigirá desvios e junto com seus alunos avaliará seus avanços e dificuldades. Deverá sempre respeitar o ritmo de aprendizagem e os padrões culturais de quem aprende, não para ficar no imobilismo, mas sim para que os alunos produzam seus próprios conhecimentos e mudanças com um sentido de integração e compromisso com seu trabalho e com a unidade a qual pertencem. Estimulará, sempre, a busca ativa de conhecimentos e técnicas apropriadas a cada situação. Finalmente, as atividades pedagógicas seqüenciadas, segundo essa metodologia, deverão guardar coerência com os objetivos selecionados.



# TEXTO 4

## **Pensando as tendências pedagógicas<sup>1</sup>**

**Maria Elisabeth Silva Hernandes Correa<sup>2</sup>**

### **Já existiu educação sem escola?**

Na sociedade primitiva não havia escola, o processo educativo ocorria no cotidiano, os mais velhos ensinavam os mais novos, desde plantar até como participar das danças e cerimônias do grupo. O aprendizado tinha significado e a prática educativa permitia adquirir habilidades para o trabalho, para a sobrevivência e para interiorizar os valores e comportamentos que permitiam a reprodução da vida.

### **Então, quando e como a escola passa a ser sinônimo de educação?**

Na idade média, a sociedade européia estava organizada em feudos, cujos proprietários da terra eram os senhores feudais. Geralmente, estes ostentavam títulos de nobreza que os levavam a valorizar um saber erudito, seus filhos eram, então, educados por tutores. Nesse momento, os religiosos eram as pessoas mais aptas para a transmissão do saber, uma vez que a igreja exercia um grande poder e o conhecimento era gerado na própria instituição. Esses religiosos se especializaram nessa transmissão e fundaram as primeiras escolas – *“locais específicos, isolados do mundo dos adultos, sem qualquer relação com o cotidiano”*.

Essa escola, chamada por alguns autores (HARPER et al., 1994) como a Escola da Nobreza centrava o conhecimento na moral, na religião e no domínio da palavra, priorizava o espírito contemplativo e o latim, *“educar-se era sinônimo de aprender a pensar e a comportar-se como grandes senhores”*.

Grosso modo, levando em conta a classificação das tendências pedagógicas proposta por Libâneo ([19--]), pode-se considerar que é neste momento que a pedagogia “liberal” tradicional (transmissão) tem a sua origem.

---

<sup>1</sup> Texto adaptado para essa oficina.

<sup>2</sup> Médica, docente da Faculdade de Medicina de Marília – SP, consultora do Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde.

Ghiraldelli (2000) propõe analisar as teorias educacionais, via filosofia da educação, utilizando uma periodização relacionada às mudanças que a sociedade vêm sofrendo ao longo da história.

## Primeiro estágio

Este estágio da educação tem início entre os séculos XVI e XVIII e parte do XIX, à medida que a Idade Média deu lugar ao Renascimento. Nesse período, há a construção do Humanismo com as suas duas vertentes: iluminismo e romantismo.

Nesse momento, surge o conceito de infância e esse fato opera uma mudança fundamental, nas teorias educacionais. A vida humana passa a ter duas fases, sendo que a criança representaria a verdadeira natureza humana, uma vez que ela tem liberdade, que é representada pela felicidade e pela despreocupação. O ser humano deveria, então, ser capaz de, passando da infância para a fase adulta, transformar a “liberdade infantil” em “liberdade adulta”, ou seja, ser um verdadeiro indivíduo – *“aquele que pensa e age segundo a razão, podendo viver livre como ser inteligente (sujeito epistemológico), como pessoa (sujeito moral) e como cidadão (sujeito político)”*.

Dessa maneira, a educação tinha como papel fundamental a racionalidade como meio e fim. A criança deveria se transformar em um homem livre para cumprir o seu destino, de ser um homem pensante, que age corretamente e cumpre as suas funções políticas.

Há nesse período muitas teorias educacionais humanistas, mas a de J. F. Herbart, segundo Ghiraldelli, é a proposta mais acabada. O ponto central de sua teoria é a doutrina do interesse. Colocava que a educação, a psicologia e o meio (idéias e conceitos gerados pelos pensamentos que por sua vez dirigiam o interesse) tinha como finalidade garantir a autodeterminação de ser bom (ética humanista). Aqui o professor é o mestre que propõe a atividade, passa as idéias relacionadas ao assunto em questão, despertando o interesse pelo novo material.

Sua teoria garantiu a estruturação da escola para grandes contingentes de crianças, ao mesmo tempo.

Traçando um paralelo com a classificação das tendências pedagógicas propostas por Libâneo ([19--]), a teoria educacional descrita acima pode ser colocada como a pedagogia liberal tradicional em que se parte do princípio que o aprendizado se dá pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. Tanto a exposição quanto a análise é feita pelo professor à medida que ele é autoridade máxima naquele assunto.

Como no processo ensino-aprendizagem, mesmo na transmissão, se transmite mais do que conhecimentos teóricos, mas também valores, idéias e práticas; Bordenave (1983) aponta que esse tipo de ensino gera pessoas pouco criativas, passivas, com facilidade em memorizar, tendo em alta conta as informações escritas ou colocadas por alguma autoridade. Dessa forma, essa sociedade dá muito valor às informações científicas produzidas pelos países desenvolvidos, até adotando modelos de comportamento e pensamento ditado por outras culturas, além disso é uma sociedade submissa, individualista, pouco cooperativa com um baixo nível de participação nos problemas da comunidade.

O processo de avaliação do conhecimento transmitido ocorre por um processo de verificação por meio de exercícios e provas escritas.



## Segundo estágio – séculos XIX e XX (primeira metade)

A sociedade no final do século XVIII, início do XIX, passa por transformações profundas, as pessoas migram do campo para as cidades, estas não contam com estrutura de saneamento, as moradias são inadequadas, muitas vezes abrigando várias famílias. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico está se estruturando. Vive-se na vigência do capitalismo comercial e com o nascimento do capitalismo industrial.

Na educação, a infância continua a ter grande importância, mas na sociedade do trabalho, como foi chamado esse período, além dela ser uma fase feliz, ela é ativa, prática e essa capacidade prática, por meio da educação, deve ser transformada em trabalho. Portanto, a educação na sociedade do trabalho deve desenvolver a capacidade do homem de se manter “ativo, prático, empreendedor – trabalhador” (GHIRALDELLI JR., 2000). Ser racional seria se colocar, calculadamente, no meio.

Os professores deixam de ser missionários, educadores, intelectuais para serem “trabalhadores da educação”.

Nesse momento, surgem movimentos das “escolas novas”, que se acompanharam de teorias educacionais que incentivaram o ensino ativo.

O sujeito epistemológico passa a ser o sujeito ativo, o sujeito moral – julga utilizando valores colocados pelo trabalho – e o sujeito político – reconhece direitos e deveres a partir dos discursos trabalhistas.

Um teórico da educação que representa esse período é John Dewey, que, ao contrário de Herbart, coloca que o interesse só aparece quando se tem uma dificuldade, um problema. Dewey considerava que a sociedade do trabalho estava em constante mudança, dessa forma “*ser um bom ser humano era alguém capaz de resolver problemas*”.

Os estudantes colocados em situação de pesquisa tomam consciência de um problema. Ao final do processo, por meio da experimentação direta ou indireta das hipóteses levantadas, explicam ou resolvem o problema inicialmente colocado.

Dessa maneira, o importante era a apreensão do processo de ensino-aprendizagem, ou seja “o aprender a aprender”, uma vez que os problemas, as dificuldades que vão surgir nessa sociedade dinâmica serão sempre vencidas à medida que esse processo (aprender a aprender) esteja incorporado pelos indivíduos.

Novamente, considerando a classificação de Libâneo ([19--]) poderia se colocar essa teoria na tendência liberal renovada progressivista, em que o professor tem um papel de auxiliar o “*desenvolvimento livre e espontâneo*” do aluno.

A avaliação é leve, sendo que o professor aponta para os alunos seus esforços e sucessos obtidos no processo de aprender a aprender. Esse ensino está baseado na psicologia genética de J. Piaget. Foi tentado no Brasil em algumas escolas experimentais na década de 60, e hoje é retomado em algumas escolas de ensino universitário.

Alguns autores apontam que Dewey foi um precursor da tendência liberal tecnicista, coisa que outros discordam veementemente.

Mas, essa tendência (liberal tecnicista) aparece com grande força principalmente nos cursos técnicos que foram estruturados no Brasil na década de 50 e 60, principalmente nesta última, uma vez que era adequada “à orientação político-econômica do regime militar”.

A tendência liberal tecnicista ou pedagogia do condicionamento, como classifica Bordenave (1983), tem como ponto central que só se ensina o conhecimento que é observável e mensurável. Essa pedagogia entende que aprender é uma questão de modificação de desempenho, assim o ensino deve se dar por condicionamento, reforçando as respostas que se quer obter. Aqui, o professor aplica o instrumento previsto funcionando somente como elo entre a verdade científica e o aluno.

Surge, nesse período, com muita ênfase, o uso da tecnologia instrucional, por meio de instrução programada, incluindo aqui livros didáticos, e de recursos audiovisuais, dentre outros.

O predomínio dessa pedagogia em uma determinada sociedade traz como consequência indivíduos eficientes e ativos desde que as respostas dadas estejam adequadas ao sistema ao qual está inserido, assim a originalidade e a criatividade ficam prejudicadas, além disso há um estímulo à competitividade e ao individualismo. A sociedade dá mais ênfase à produtividade em detrimento da criatividade e da consciência crítica, é uma sociedade com poucos conflitos, pragmática e suscetível à “manipulação ideológica e/ou tecnológica” principalmente quando as fontes de informação e de tecnologia são do exterior.

Bordenave (1983) aponta que esse tipo de pedagogia impregnou de maneira importante a “tecnologia educacional moderna”, desembocando no “ensino para a competência ou o domínio”.

Essa sociedade do trabalho gerou perversamente, apesar do processo democrático que Dewey apontava como fundamental para o processo ensino-aprendizagem, grandes populações de excluídos. Grupos de pessoas que ficaram fora do processo de trabalho formal e mais que isso excluídos dos processos de educação, portanto incapazes de ler as letras e o mundo que ocorre por meio delas.

Assim, Paulo Freire constrói uma teoria educacional em que o homem era visto possuindo uma “vocação para sujeito da história e não para objeto” dela.

Buscou uma educação comprometida com a solução dos problemas da comunidade. Esse conceito de comunidade foi o seu ponto de chegada e de partida.

Freire propôs que a relação entre o educador e o educando deveria ser horizontal e que nesse encontro deveria se dar um “diálogo amoroso”, pois ocorreria entre “homens que se amam e que desejam transformar o mundo”. Esse momento se daria pela vivência do educador com o educando, compartilhando de seus problemas e da sua linguagem, essas situações seriam aprofundadas intelectualmente por meio da problematização. A problematização possibilitaria que os educandos percebessem, criticamente, como “estão sendo no mundo com que e em que se acham”, entrando em um processo de conscientização que desenvolvesse a capacidade de procurar as causas das situações vividas fazendo um “desvelamento da realidade”. Essa conscientização levaria a ações político-sociais como forma de “libertação de todos os homens da opressão”.

Libâneo ([19--]) classifica essa pedagogia em tendência progressista libertadora, salientando o seu caráter político. O professor é um educador, caminha junto com o educando e, quando necessário, intervém com informações mais sistematizadas. O processo educativo se faz a partir do grupo.

A avaliação, nessa tendência, é a da “prática vivenciada entre o educador e o educando” dentro do grupo, bem como a atuação do mesmo na prática social. Aqui se considera que o aprender se

dá pelo conhecimento da realidade concreta e só tem significado quando possibilita uma reflexão crítica do contexto social.

Freire desenvolve essa teoria educacional pensando prioritariamente nas populações de adultos fora dos espaços formais da escola; assim, alguns autores, tais como G. Snyders, Manacorda, Suchodolski e Saviani vêm desenvolvendo algumas investigações no sentido de elaborarem uma pedagogia que possa ser aplicada dentro das escolas. Nesse sentido, discutem a pedagogia crítico-social dos conteúdos que guarda profundas relações com a teoria desenvolvida por Paulo Freire, uma vez que os conteúdos são “vivos e concretos”, “indissociáveis das realidades sociais”, mas, como é uma proposta para ser aplicada nos espaços formais de educação, tem uma preocupação com a apreensão de “conteúdos escolares básicos”, mas não conteúdos quaisquer, mas aqueles que têm ligação “indissociável com a sua significação humana e social”.

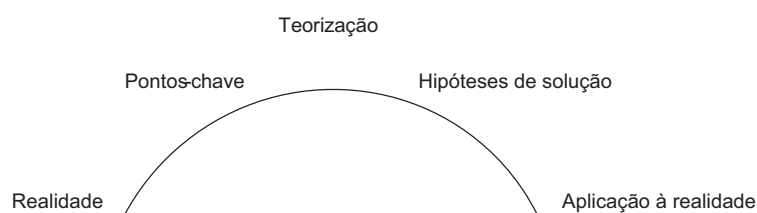
O professor estabelece uma ponte entre o conhecimento preexistente do aluno, geralmente desorganizado e espontâneo com o conteúdo, fornecendo “elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos”, portanto o processo de ensino-aprendizagem, aqui, apresenta duas fases: 1) a da continuidade, ligação entre a experiência concreta do aluno com o conteúdo a ser apreendido; 2) a ruptura, momento que o aluno ultrapassa o conhecimento espontâneo para um conhecimento sistematizado e crítico.

O professor é o mediador entre o objeto a ser aprendido e o aluno-sujeito dessa aprendizagem. Além de dominar o conteúdo que está sendo ensinado, seu trabalho “será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”.

A avaliação deve ser capaz de mostrar para o aluno o “seu progresso em direção a noções mais sistematizadas”.

Bordenave (1983) chama essa tendência de pedagogia da problematização, que engloba tanto a pedagogia de Freire como a crítico-social dos conteúdos, e a explica utilizando o “método do arco” proposto por Charles Maguerez.

Como todo bom diagrama, tem a vantagem de explicitar de maneira clara e objetiva os momentos fundamentais dessa pedagogia, ou seja: partir de problemas da realidade, levantar os pontos que são verdadeiramente importantes (chave) desse problema, buscar os seus determinantes no conhecimento científico disponível, formular hipóteses possíveis para solucionar o problema, verificando a sua viabilidade e factibilidade quando aplicada à realidade. Por outro lado, apresenta a desvantagem da simplificação e da característica mecânica que os diagramas apresentam, corre-se o risco de utilizar o diagrama dentro da “melhor pedagogia tradicional”.



À medida que se utiliza a pedagogia da problematização, verifica-se que os alunos ficam mais críticos, ativos, responsáveis, com habilidades de observação, análise e generalização mais apuradas, são mais solidários; dessa maneira, a comunidade apresenta um grau maior de conhecimento de sua realidade, busca por meio da cooperação a solução de seus problemas, tendo uma menor necessidade de líderes.

### **Terceiro estágio – século XX – segunda metade, principalmente os últimos 30 anos**

A sociedade do trabalho entra em crise, uma vez que se percebeu que o discurso que a redenção das pessoas se daria por meio do trabalho era uma falácia, até porque nem todas as pessoas conseguiram trabalho e, quando conseguiram, poucas alcançaram a realização profissional.

Nesse período, o que se verifica é que há um movimento para o que está se chamando de teoria educacional pós-moderna (*post-narrative turn*), cujo ponto central está na valorização da narrativa que traz em seu âmago a metáfora.

Aqui, o professor detém técnicas para que possa desenvolver nos alunos determinadas habilidades (dominar uma língua, manejar o computador, etc.), que são necessárias para o mercado que hoje evoluiu para uma sociedade sem empregos fixos.

O professor no discurso humanista preparava para a vida, na sociedade do trabalho ensinava a viver, na pós-modernidade dá um socorro à sobrevivência (GHIRALDELLI JR., 2000).

Nessa teoria educacional, o primeiro passo é apresentar o problema, este pode ser: ético, cultural, de gênero, violência, dentre outros; que são apresentados no cinema, no jornal, na internet, na música, etc. Em seguida, os alunos devem se relacionar com o problema apresentado, sendo convidados a serem personagens da narrativa, em que então redescrevem a narrativa. Ao apresentar suas narrativas redescritas, discutem com os colegas e com o professor a sua pertinência, este é o momento em que o processo de surgimento da metáfora atinge seu ápice.

Dentre os vários conceitos de metáfora, o colocado abaixo é o que melhor se presta a essa tendência pedagógica. *“Metáfora: um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeito de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende dizer-lhe coisa alguma”*. O professor tem um papel fundamental para captar as metáforas e levá-las para o bom caminho – “em favor da democracia”.

Finalmente, há uma coleta de idéias vindas das narrativas que são trabalhadas do ponto de vista cultural, social e político, podendo até gerar ação política organizada.

Como se dá a avaliação nessa teoria educacional? A melhor narrativa? A melhor metáfora? A existência de uma ação política organizada? Todas em conjunto? Ou uma avaliação do progresso do aluno na redescrição das narrativas, no desenvolvimento de sua habilidade criativa?

Quais as conseqüências que se poderia pensar, dessa teoria, para o indivíduo e para a sociedade pós-moderna? Perguntas cujas respostas ainda não foram elaboradas.

### Quadro resumo – proposto por Ghiraldelli

Herbart XVIII/XIX	Dewey XX	Freire XX – 59-60	Teoria <i>post-narrative turn</i>
Preparação	Atividade	Vivência	Apresentação de problemas
Apresentação	Problemas	Temas geradores	Articulação entre os problemas apresentados e a vida cotidiana
Associação	Dados	Problematização	Discussão dos problemas por meio da melhor narrativa
Generalização	Hipóteses	Conscientização	Formulação de novas narrativas
Aplicação	Experimentação	Ação política e social	Ação cultural, social e política

### Referências bibliográficas

HARPER, Babette et al. *Cuidado escolar!:* desigualdade, domesticação e algumas saídas. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIBÂNEO, J. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. [S.l.: s.n.], [19- -?]. (Coleção Educar).

GHIRALDELLI JR., P. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BORDENAVE, J. E. D. *Alguns fatores pedagógicos*. Brasília, DF: OPS, 1983.



# TEXTO 5

## **Tendências e movimentos pedagógicos contemporâneos no Brasil: caminhos atuais da educação brasileira<sup>1</sup>**

**Professor**

**Carlos Drummond de Andrade**

*O professor disserta  
Sobre um ponto difícil do programa.  
Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.  
O professor vai sacudí-lo?  
Vai repreendê-lo?  
Não.  
O professor baixa a voz  
Com medo de acordá-lo.*

Estudando o tema 1, você pôde conhecer melhor a realidade social brasileira e refletir particularmente sobre a realidade educacional.

Agora, você estará entrando em contato com tendências pedagógicas que têm influenciado a prática escolar no nosso País, nos últimos anos.

Vai poder observar que cada tendência na educação expressa um determinado momento histórico brasileiro, e que a ação do professor revela uma determinada visão de mundo.

Certamente, você vai poder identificar entre essas tendências aquelas que estiveram mais presentes na sua própria experiência como aluno. Procure observar as diferenças entre essas concepções, bem como os pontos comuns.

### **Ação Pedagógica: a favor de quem?**

A educação está sempre referida a uma sociedade historicamente situada, como você já viu em módulos anteriores. Expressa a sociedade do seu tempo e, concomitantemente, serve aos seus interesses. Por isso, podemos dizer que a questão pedagógica não é apenas pedagógica, mas política e ideológica também.

<sup>1</sup> Reprodução fiel do texto original, que se encontra em: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Proposta pedagógica: as bases da ação*. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2000. p. 23 a 42. (Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, v. 6).  
As citações apresentadas nesse texto podem ser encontradas na publicação citada acima.

A ação pedagógica do professor, portanto, ainda que ele não se dê conta, tem como referência diferentes concepções de homem e de sociedade e, em decorrência, visões diversas do papel da escola, da aprendizagem, do aluno e de sua relação com ele.

Assim, essa ação não é neutra no que diz respeito à realidade. É, na compreensão da realidade em que essa ação se dá, que está também a possibilidade de se entender o quanto é possível fazer, para quem e a favor de quem.

Dessa forma, as suas escolhas pedagógicas no cotidiano escolar revelam essas concepções, assimiladas freqüentemente a partir da sua própria experiência como aluno, e outras influências, conforme você poderá ver no próximo módulo. Outras vezes, revelam uma opção crítica, refletida e deliberada de compromisso com seus alunos. Mas sempre revelam, no seu tempo e na sua sociedade, como você, professor, vê o mundo e com que mundo sonha.

Paulo Freire (1978, p.70), educador que você já conhece, reconhecido em muitos países, tem uma frase que explica bem o que estamos dizendo:

*Não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.*

Eva viu a uva, frase presente na alfabetização de várias gerações de brasileiros, não tem em si nenhum significado próprio para a grandiosa maioria. Na verdade, muitos desses brasileiros talvez nunca tenham visto uvas na sua mesa, não é mesmo?

Por isso, Paulo Freire usa esse exemplo a fim de mostrar como é importante para o professor comprometer o seu trabalho pedagógico com a realidade que os alunos vivem, e com a possibilidade de transformá-la. Essa seria uma opção consciente do papel de professor preocupado com as finalidades da sua ação. Uma opção política, portanto.

Você já tinha pensado nisso, nas finalidades da sua ação como professor? E a favor de quem esse trabalho será desenvolvido?

A seguir, você vai conhecer um pouco das tendências pedagógicas que influenciaram a prática dos professores nas últimas décadas, sem esquecer que freqüentemente esse professor, apesar de muitas vezes optar de forma crítica e consciente por um caminho, foi pressionado pela burocracia educacional para seguir outros, muitas vezes diversos.

Ao conhecê-las, considere que nenhuma classificação poderia dar conta da totalidade que a prática pedagógica traduz, e que nem sempre, é possível reconhecer com clareza absoluta nessa prática os limites de cada uma dessas tendências.

As tendências são, portanto, apenas referências para ajudá-lo na análise das possibilidades de atuação como professor ou na avaliação da sua própria prática. Nessa leitura procure lembrar, particularmente, dos seus estudos no Módulo 2.

Assim, tomaremos emprestadas, inicialmente, as indicações que Libâneo (1998, p. 19-82) e Lukesi (1994, p. 53-74) fazem sobre as tendências tradicionais e críticas, no sentido de agrupá-las, para entender que tipo de propostas vem servindo de matriz para a escola brasileira.



Você vai poder conhecer, ainda, outras influências atuais, ou seja, as chamadas tendências pós-críticas, que têm estimulado especialmente a produção teórica em torno da construção de currículos, bem como experiências pedagógicas atuais comprometidas com uma educação transformadora.

## **Tendências Pedagógicas Tradicionais: propostas liberais**

*Todos serem iguais perante a Lei não significa serem todos iguais perante a economia.*

João Ubaldino Ribeiro

Para muitas pessoas, falar de uma proposta liberal significa falar de propostas avançadas, amplas. Mas o termo ganha outro sentido quando diz respeito ao compromisso de uma determinada proposta com o pensamento liberal, como você já estudou em módulos anteriores.

O Liberalismo, diz Cunha (1975, p. 27),

*...é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu.*

No pensamento liberal, o princípio da liberdade presume que todos os indivíduos são livres para atingir qualquer posição social em função de seus talentos. A igualdade, no liberalismo, não significa igualdade de condições materiais. Se os homens não são iguais nos seus talentos, para o liberalismo, não é possível que sejam iguais socialmente. Liberdade e igualdade, com esse sentido, individualismo e propriedade são os princípios fundamentais desse sistema de idéias.

No Brasil existiu, e ainda existe, apesar de outras tendências, uma forte influência do pensamento liberal na educação, tanto de forma mais tradicional como de forma mais renovada, sem falar do neoliberalismo, cujos efeitos nessa área vamos ver mais adiante.

*Segundo Luckesi (1994, p. 55), a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.*

Volte ao quadro resumo apresentado no módulo 2.

Seu estudo vai ser mais proveitoso.

Na perspectiva mais conservadora do pensamento liberal, também conhecida como Pedagogia Tradicional, a ênfase é dada ao ensino humanístico, com a finalidade de permitir ao aluno sua plena realização pessoal, pelo seu próprio esforço. As atividades individuais, portanto, estão dirigidas para a formação de um todo harmônico.

A escola, ainda nessa visão, está voltada para a cultura, que é oferecida a todos. Cabe aos alunos o esforço pessoal, no sentido de superar suas próprias dificuldades. Se conseguirem, por mérito, terão acesso a níveis mais avançados de educação. Caso contrário, deverão procurar alternativas.

Assim, conteúdos e métodos de ensino são utilizados para garantir a transmissão de verdades construídas pela sociedade. Não há vínculos desse conteúdo com a experiência dos alunos nem com a realidade social.

Ao professor, cabe transmitir e, ao aluno, cabe receber. A aprendizagem, portanto, se dá de forma mecânica. Não há espaço para crítica e reflexão. O ensino está centrado no professor, a quem cabe expor e interpretar a matéria.

O aluno presta atenção, grava e, depois, reproduz nas provas, aquilo que o professor ensinou, sem que tenham sido mobilizadas suas capacidades intelectuais.

A relação do professor com os alunos, pressupõe que o professor tudo sabe e que o aluno nada sabe. Não há espaço para o diálogo, para que se construa na sala de aula outros conhecimentos.

Muitos de nós, como estudantes, vivemos na escola que freqüentamos, de todos os níveis, a influência do pensamento liberal mais conservador na educação.

Procure lembrar-se da sua experiência como aluno em todos os níveis. Que exemplos poderia indicar da influência do pensamento liberal em sua própria formação? Registre suas reflexões no diário de estudo.

Como você viu, ensinar significa, nessa visão mais tradicional, “passar matéria” para os alunos. O aluno, portanto, tem uma atividade empobrecida e limitada.

Materiais e livros didáticos, em vez de servirem como apoio, estão a serviço do trabalho de sala de aula, têm tanto valor que acabam por substituir o próprio professor.

Como o professor transmite e o aluno recebe, as dificuldades vão-se acumulando, ficando apenas por conta do aluno resolvê-las. O resultado, você pode imaginar. Fracasso e evasão.

No trabalho educativo destinado à formação do pessoal da saúde, faz sentido, na sua opinião, transmitir verdades da área?

Na forma renovada da tendência liberal, chamada também de pedagogia renovada, que incorpora várias outras correntes, podemos ver algumas diferenças, tanto no que diz respeito às finalidades quanto aos conteúdos, e aos métodos de ensino. Mas, na essência, os pressupostos do pensamento liberal se mantêm presentes.

Essa tendência valoriza a educação como um processo ativo, considerando a interação do indivíduo com o meio ambiente. A ênfase está no processo de aquisição do conhecimento, na idéia de aprender fazendo.

Para tanto, como método, são estimuladas as situações-problema, que propõem desafios a serem resolvidos. O conteúdo, nessa tendência, aparece como aquele necessário à solução desses desafios.

Nessa visão, o professor deixa de ter lugar privilegiado no processo de aprendizagem, valorizado como processo de descoberta dos alunos. Cabe a ele o incentivo, a organização do processo de aprendizagem, em função das características individuais de cada aluno.

No Brasil, o movimento da Escola Nova, que teve suas origens nas idéias do pensador liberal John Dewey, professor norte-americano, trouxe também, a discussão da educação como possibilidade de reconstrução social.

Após a Revolução de 30, intensifica-se no País o capitalismo industrial, o que acaba por indicar novas aspirações na área de Educação que as estruturas oligárquicas anteriores escondiam.

Com o deslocamento da população da agricultura e pecuária para a indústria, a educação formal passa a ser sentida como necessidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que você já conhece, dirigido ao povo e ao governo, expressão desse momento de luta contra o conservadorismo, acaba por influenciar as reformas da década de 30 na área Educacional.

Assim, a instrução pública popular aparece como uma questão concreta a partir dessa época.

Como você pode ver, as aspirações da sociedade, consequência das alterações econômicas e sociais, têm forte influência sobre os caminhos da educação.

Foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, um dos que trabalharam de forma mais intensa para que o estado assumisse a escola pública como possibilidade de reconstrução social.

A época é de muitas reformas, de entusiasmo pela educação e de luta de idéias entre os defensores da escola tradicional, privada, ligada à ordem anterior e os defensores de uma pedagogia renovada, de uma escola pública, obrigatória e gratuita, garantida pelo estado.

Com o Estado Novo, os avanços sociais concedidos aos trabalhadores garantem, de certa forma, um maior controle sobre as atividades políticas operárias.

Uma onda fascista abala as lutas pela democratização na sociedade e na educação. Nos anos de intolerância, é abandonado o plano de Anísio para o ensino primário.

Acusado na época de esquerdista, esse grande educador liberal brasileiro que você também já conhece, sofreu muitas perseguições das forças mais conservadoras da sociedade, que não tinham interesse em uma educação pública para todos, garantida pelo estado.

Veja, a seguir, um trecho de uma palestra apresentada por Anísio Teixeira no Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1956.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Porque, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de escolas de “faz-de-conta” e os sindicatos de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos “esclarecido” ou ditaduras falhadas?

Qual é, na sua opinião, o argumento principal para a defesa da escola pública e gratuita feita por Anísio Teixeira nessa palestra? Para você, as idéias defendidas por ele representavam avanços naquele contexto? Quais são os seus próprios argumentos para a defesa da escola pública? Registre seus comentários no diário de estudo.

O pensamento liberal na educação, ainda tem outras expressões: a visão tecnicista, por exemplo, chegou ao Brasil lá pelos anos 60 e teve forte presença durante a década de 70, especialmente durante o período do Regime Militar.

É nesse contexto que a escola funciona como instrumento de modulação do comportamento, em uma sociedade regida por leis naturais, aperfeiçoando a ordem social vigente. É a educação servindo aos interesses do poder daquele momento.

O professor, nessa tendência pedagógica, como nos diz Libâneo (1994, p.98) é administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das atividades e dos meios necessários para se atingir os objetivos.

Ou, ainda, como lembra Alves (1998, p. 21), um técnico:

*A visão empresarial/sistêmica da escola exige, por outro lado, o esclarecimento da “divisão do trabalho” no processo de ensino. A formação dos profissionais do ensino será vista assim, como era vista a própria prática pedagógica por essa tendência: linear, fracionada e hierarquizada.*

Nessa fase, ganham destaque os modelos sistêmicos de educação, as propostas de uso de tecnologias educacionais, cuja ênfase centrava-se, naquele momento, freqüentemente na aprendizagem mecânica. Professor e aluno são, como lembra Luckesi, espectadores frente à verdade objetiva. É a época de Skinner e Bloom, dentre outros.

Uma das marcas dessa tendência é a Taxionomia de Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom e outros professores norte-americanos, que se caracteriza por um sistema de classificação de objetivos possíveis de serem alcançados e avaliados. Em resumo, os fins a serviço dos meios.

Entretanto, não se pode negar a importância de saber aonde se quer chegar, isto é, de ter clareza dos objetivos a alcançar. Aliás, esse é um procedimento indispensável para o professor comprometido com os resultados dos seus alunos.

Ainda na tendência liberal, uma outra corrente pode ser mencionada: a não-diretiva, com ênfase na formação de atitudes, na educação centrada no aluno, tendo Carl Rogers, professor e psicólogo norte-americano, como seu maior inspirador. A transmissão de conteúdos tem um lugar de menor importância, já que a ênfase está no autodesenvolvimento e na realização pessoal.

Para Rogers, o professor faz parte do grupo, sendo um facilitador da aprendizagem e o co-responsável, juntamente com o aluno, pelo processo de aprendizagem.

O pensamento liberal também deixou suas marcas na saúde? O avanço da especialização e do individualismo na prática da saúde, que acaba responsabilizando apenas a pessoa, individualmente, pelo seu estado de saúde, seria exemplo disso?  
Registre seus conhecimentos no diário de estudo.

## **Tendências Críticas**

*Pergunta sempre a cada idéia: a quem serves?*

Brecht

A sociedade brasileira, no início dos anos 60, mostrava as contradições acumuladas nas décadas anteriores.

Setores populares insatisfeitos com a inflação somavam-se à oposição dos grupos agro-exportadores, cujos interesses se conflitavam com os da burguesia industrial.

Como você pode ver, por motivos diferentes, havia muita gente insatisfeita com a situação.

Assim, o nacionalismo-reformista do governo Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros, recebeu como herança uma grande crise política e econômica.

O Golpe Militar, em 1964, conforme você sabe, fez com que o sonho da democracia fosse adiado por 20 anos.

As teorias críticas da educação, também chamadas de progressistas, surgem nesse contexto conturbado e como expressão do compromisso de propostas pedagógicas, voltadas para os interesses da maioria da população. Deslocam a discussão dos conceitos pedagógicos, como a pedagogia tradicional fazia, para a questão do poder e da ideologia na educação.

Dentre as tendências críticas brasileiras dessa fase, vamos destacar a chamada de libertadora, conhecida como Pedagogia Paulo Freire, e a crítica social dos conteúdos, que valoriza os conteúdos em confronto com as realidades sociais.

## **Pedagogia Paulo Freire**

Apesar de a Pedagogia Paulo Freire ter sido criada dentro de uma proposta não-formal de educação, seus princípios puderam, ao longo dos anos, marcar também experiências formais em vários estados brasileiros, na América Latina e no mundo. Tais princípios têm muita aceitação entre os educadores comprometidos com as causas populares.

Sem querer esgotar a riquíssima produção desse autor, um dos educadores mais importantes do País, que você estudou no Módulo 2, indicaremos algumas características de seu trabalho.

Segundo Gadotti (2000, p.101), de maneira esquemática, pode-se dizer que o método Paulo Freire consiste de três momentos, dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

- A investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade em que vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia;
- A tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando, assim, consciência do mundo vivido;
- A problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do conteúdo vivido.

Outra característica essencial na produção de Paulo Freire é a dimensão política. Todo o seu pensamento está relacionado à realidade a ser transformada. Esse era seu compromisso como educador político.

A educação visa à libertação, para que homens e mulheres possam ser reconhecidos como sujeitos históricos. Para tanto, a educação tem que permitir a leitura crítica do mundo, objetivando a transformação da realidade.

Para o autor, educação não é, de forma alguma, transmissão de conhecimentos. Portanto, não existe o professor que ensina e o aluno que aprende. Pelo diálogo, quem educa também aprende com os alunos de forma permanente, porque ninguém está inteiramente formado e pronto, nem mesmo o professor.

Também pelo diálogo, expressão da forma horizontal de se relacionar, o saber do aluno é reconhecido, para que o professor possa, junto com ele, ultrapassá-lo. Esse é o verdadeiro papel do professor.

Essa opção, de participação decisiva do aluno na construção do conhecimento é, proposta de Paulo Freire, tanto uma opção democrática quanto uma forma pedagógica mais eficiente de construir o conhecimento com os alunos. Nesse sentido, a função do professor no processo educativo é fundamental, como orientador.

## **Para Refletir: idéias de Paulo Freire**

### **O papel do educador**

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes, para lutar contra os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (1999, p. 54) .

### **A teoria e a prática**

Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância não é suficiente (...). A prática não é a teoria em si mesma. Mas, sem ela a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, sem suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática uma certa teoria escondida. (1999, p. 106).

### **O significado dos conteúdos**

O que proponho é um trabalho pedagógico em que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é expressão da classe social á qual os educando pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relativamente significativo para a formação do educando. Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso repudio a “pedagogia bancária” e defendo uma pedagogia crítico dialógica (1991, p. 83).

Procure refletir sobre essas idéias de Paulo Freire, particularmente sobre o que ele pensava a respeito do papel dos educadores. Compare-as com as das tendências tradicionais. Que diferenças principais você identifica? Registre essas reflexões no seu diário de estudo.

## **A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**

A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, tendência também considerada progressista pro- põe, nos anos 80, nova discussão, a partir do compromisso com as classes populares e com a quali- dade da escola pública: o sólido domínio dos conteúdos, por professores e alunos, como condição de participação efetiva nas lutas sociais. Nessa perspectiva, esses conteúdos não são abstratos, mas concretos, indissociáveis da realidade social.

Essa tendência tem em Demerval Saviani uma de suas maiores expressões. Saviani, ao contrário de Freire, faz uma clara separação entre educação e política. A educação se tornaria política apenas se permitisse às classes populares a apropriação do conhecimento produzido pelas classes dominantes.

A noção de Libâneo (1985, p. 47-48) do fazer crítico inclui quatro pressupostos, que definem bem a essência dessa tendência:

- Uma abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidades sociais e, portanto, compreende a educação como uma das manifestações de condições sociais concre- tas. Tais condições sociais, no contexto brasileiro, têm características de desigualdade, interesse de classe, divisão social do trabalho;
- Os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos gru- pos dominados, razão por que procuram controlar a escola (o que não significa que consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma de descan- so pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar;
- Levar a educação a sério supõe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum “de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção do mundo adequada aos interesses populares”;
- O saber fazer crítico identifica-se, portanto, com a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de progresso intelectual da massa, de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser).

A relação do professor com o aluno não se caracteriza pela igualdade, já que dele é esperado o domínio desses conteúdos e métodos necessários, visando à aquisição crítica. Sua ação é intencional, como orientador, exerce também um importante papel. A ação pedagógica do professor é sistemáti- ca, preparada e disciplinada, como expressão de seu compromisso com a difusão do conhecimento.

### **Para Refletir: idéias da pedagogia crítico social dos conteúdos**

#### **A escola democrática**

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como uma ampliação das oportunidades educacionais, difusão de conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar, visando à elevação cultura e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (Libâneo, 1985, p. 12)



### **Ação política do professor**

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar de política (Saviani 1985, p. 59-60)

Procure analisar essas idéias, especialmente as que tratam do papel do professor. Quais são as diferenças nas ênfases propostas na pedagogia Paulo Freire e na pedagogia crítico social dos conteúdos? Registre suas reflexões no diário de estudo.

A produção crítica dos educadores brasileiros, a partir da década de 60, ocorre num contexto mundial de transformações e movimentos expressivos: a liberação sexual, a guerra do Vietnam e os respectivos movimentos de protesto, dentre outros exemplos, eram de fato o melhor cenário para que o pensamento crítico se desenvolvesse em vários países.

Na Inglaterra, Michael Young, na França, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, nos Estados Unidos, Michael Apple. Isso para citar alguns pensadores estudiosos que marcam, por caminhos diferentes, a produção crítica no que diz respeito à escola capitalista.

Bourdieu e Passeron, por exemplo, defendem que a escola não inculca a cultura dominante nos alunos das classes dominadas, apesar do currículo se expressar como um código próprio dessa cultura. Na verdade, esses alunos são excluídos do processo, porque não conseguem se acostumar a um código cultura que lhes é estranho, porque não diz respeito à sua classe. Nesse sentido, a escola, para os autores, deveria reproduzir para tais alunos as condições que os filhos das classes dominantes têm na própria família.

A igualdade formal, diz Bourdieu (1966, p. 53), acaba por justificar a indiferença em relação às desigualdades diante do ensino e cultura transmitidas na escola:

*(...) tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.*

Se repetência e evasão são grandes marcas da escola brasileira, como você viu, reconhecer essa desigualdade e buscar os meios de superá-la no espaço escolar, poderia ser uma possibilidade.

Desconsiderar essa desigualdade no processo educativo, compromete os resultados desses alunos e cria as condições de fracasso e evasão.

### **As Tendências Pós-Críticas**

A produção crítica trouxe com certeza para a educação uma grande contribuição no sentido de, em oposição às tendências tradicionais, procurar entender de que forma ideologia e poder, por exemplo, estão relacionados à educação.

As teorias pós-críticas mantêm como premissa a preocupação com a questão do poder, mas incorporam outras discussões não contempladas pelas teorias críticas, ampliando, portanto, a análise dos processos de dominação na sociedade.

Historicamente, a escola tem se revelado um espaço de expressão da cultura de determinados grupos sociais, impermeável às diferentes realidades culturais da maioria dos nossos alunos.

Conviver com a diferença ou fazer valer a diferença, no que diz respeito aos direitos, não foi, na maioria das vezes, preocupação de uma escola que vem considerando a história de seus alunos como única e homogênea.

Nesse sentido, não há mérito nem talento individual que possa permitir aos alunos das classes dominadas manterem-se na escola.

Como diz Resende (1998, p. 45),

*... o direito de educação deve estar diretamente associado ao direito à diversidade. O democrático e o justo socialmente não se garante pela igualdade em tudo, mas também, no poder ser diferente e compor o grande mosaico social, no qual a beleza do conjunto só aparece na diversidade de cada peça.*

Você já tinha pensado nisso, em como os processos educativos deixam de considerar essas diversidades, em como a escola classifica, hierarquiza e ordena os alunos entre fracos e fortes, capazes e incapazes, por exemplo? E como isso acaba parecendo natural para todos? Registre suas reflexões no diário de estudo.

Veja, a seguir, como Silva (1999, p. 17) define, a partir de um estudo das teorias do currículo, os conceitos que estas enfatizam. No módulo 7 você vai estudar, em profundidade, o plano de ação curricular.

Essa indicação do autor resume, de forma clara, o que você já viu em matéria de tendências tradicionais e críticas e sinaliza para o que você vai conhecer a partir de agora, isto é, algumas das influências chamadas de pós-críticas na educação. Analise com calma essas indicações. Se precisar, volte ao início do tema 2.

#### **Teorias Tradicionais:**

Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

#### **Teorias Críticas:**

Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

**Teorias Pós-Críticas:**

Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

A seguir, você vai conhecer algumas influências pós-críticas na educação.

**O Multiculturalismo e a Educação**

*Há que se recuperar os vínculos coletivos, a solidariedade, o respeito pelo outro, a capacidade de se indignar e se inconformar com a injustiça sociais. Há que se construir uma nova concepção multicultural de conhecimento e de direitos humanos.*

Regina de Assis

A Pedagogia Multicultural surge na década de 60, nos EUA. Trata-se, inicialmente, da expressão de movimento em torno da preocupação com os direitos civis, a partir de educadores, muitos vindos das comunidades afro-americanas, que também apoiavam as lutas de diversos grupos étnicos de todo o país.

A pedagogia multiculturalista é, portanto, nessa perspectiva, uma prática sociopolítica que se caracterizou, inicialmente, pela luta contra o racismo, sendo que atualmente existem ligações com outros movimentos, como os dos trabalhadores, o das mulheres, dos povos indígenas, dos homossexuais, dentre outros.

Peter McLaren (1998), que vem estudando intensamente o assunto, considera que essa pedagogia inclui entre suas práticas o mapeamento do contexto cultural do conflito, uma indagação crítica do seu processo de formação visando à ação. Por isso mesmo, o multiculturalismo tem sofrido pesados ataques de grupos mais conservadores nos Estados Unidos.

Moreira (1999, p. 85-86), por outro lado, caracteriza, a partir do próprio McLaren, várias expressões do multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o liberal, o liberal da esquerda e o crítico.

Dessa forma bastante resumida, podemos dizer que, no multiculturalismo conservador, a elite cultural branca busca construir uma cultura comum, que o liberal defende, de forma ingênua, a igualdade entre brancos, latinos, afro-americanos e outros grupos, ignorando as questões estruturais que impedem essa igualdade, o liberal e esquerda, aceitando e supervalorizando a diferença entre raças e grupos, acaba por privilegiar a cultura dos oprimidos, desconsiderando a cultura dominante, o crítico acredita que a diversidade entre culturas, como produto histórico, não é um fim em si mesma, afastando a possibilidade de harmonia na construção de um campo cultural. O reconhecimento do conflito e da diversidade, entretanto, não elimina o compromisso com a justiça social da proposta.

Polêmico, o multiculturalismo tem despertado debates muito ricos. Há quem entenda, por exemplo, que a adoção de políticas multiculturais acabe fortalecendo a fragmentação, por acentuar

a oposição entre os interesses gerais e os específicos. Assim, a valorização da diferença deveria vir junto com a busca de propostas comuns, dizem outros.

Se as tendências críticas identificaram as determinações de classe sobre o processo educacional, como você já viu, o multiculturalismo acaba trazendo discussões essenciais como gênero, raça e sexualidade no processo educativo. E ainda, faz pensar na questão da igualdade de acesso à escola para todos.

De que escola estamos falando? A que veicula conteúdos hegemônicos? A formação de professores poderia ser uma das saídas fundamentais de discussão das desigualdades, dos preconceitos e das possibilidades das múltiplas culturas como um fator de enriquecimento na sociedade. O que você acha dessas possibilidades?

## **Pedagogia Feminista**

*Diferenças, distinções, desigualdades. A Escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso.*

Guacira Lopes Louro

Gênero e sexualidade, até pouco tempo, não eram considerados possibilidades de reprodução de desigualdades na educação.

O movimento feminista, que esteve sempre voltado para a questão do poder, já vinha, no entanto, identificando as desigualdades na própria escola, justificando por isso uma proposta pedagógica em que a subordinação da mulher pudesse ser revertida.

Estereótipos ligados ao gênero, como aqueles que relegam profissões consideradas inferiores para as mulheres, estão ainda presentes dentro da própria escola e da sociedade. No módulo 7, você vai poder ver, inclusive, como nossa escola e os currículos estão impregnados disso.

Da discussão inicial da importância da igualdade de acesso à escola para mulheres e homens, o olhar feminista voltou-se para o tipo de escola que interessaria às mulheres. Se a escola reproduz apenas um mundo masculino, patriarcal, comportando-se com aparente neutralidade no que diz respeito aos gêneros, acaba por perpetuar essas mesmas relações da sociedade.

Que mundo masculino reproduzido na escola seria esse? O da competitividade, por exemplo, ao invés da solidariedade, o da força, ao invés do diálogo?

Na proposta de pedagogia feminista, a preocupação é com a valorização do trabalho coletivo, na perspectiva de uma solidariedade feminina, diferente das práticas competitivas que marcam a escola tradicional, reprodutora do mundo masculino.

As discussões sobre as questões de gênero estão também de forma intensa, na pauta de prioridades das principais centrais de trabalhadores do País. Você tem acompanhado esses debates?

## **Educação e Questão de Raça e Etnia**

Na nossa escola, em todos os níveis, o que se aprende está marcado por um conhecimento que valoriza mitos nacionais e identidades dominantes. Quando as questões de raça e etnia aparecem, em geral, são tratadas como folclóricas ou exóticas.

Se você fizer uma análise de muitos dos cartazes, folhetos e outros materiais freqüentemente utilizados em educação para saúde dirigidos à classes populares, vai perceber isso com clareza.

Procure lembrar também que heróis, por exemplo, a escola valoriza. Na sua maioria não são brancos? Em diferentes períodos, a história brasileira é rica em movimentos populares contrários ao poder vigente. Esses movimentos também tiveram lideranças, mas, nenhum de nós, provavelmente, os conheceu na escola. Isso não é natural nem casual.

Por isso, a discussão em torno de questões como raça e etnia ultrapassa a mera incorporação do conhecimento dos grupos dominados aos currículos, ao processo educacional como um todo, como um apêndice do currículo dominante. Trata-se de questionar essa diversidade, situá-la historicamente, refletir sobre o processo de construção de identidades de dominantes e de dominados e de suas relações com o poder.

## **A Ecopedagogia**

Outra discussão, no rastro de uma das idéias mais mobilizadoras da atualidade, ou seja, a de uma sociedade sustentável, é a da ecopedagogia.

A ecopedagogia não é uma pedagogia voltada simplesmente para a preservação da natureza, mas uma nova proposta de civilização, em que estruturas econômicas, sociais e culturais são transformadas.

Assim como a ecologia no sentido integral, a ecopedagogia, na perspectiva de um movimento, é complexa e está voltada para a ação social e política.

Como proposta, supera a educação ambiental, incorporando-a, na busca de algo mais amplo, que extrapole a escola e o professor, que respeite a diversidade cultural, as minorias, em uma sociedade dominada pelos meios de comunicação.

A Carta da Terra na perspectiva da Educação, movimento com sede em São Paulo, organizado pelo instituto Paulo Freire, e apoiado pelo Conselho da Terra e pela Unesco, prevê uma ampla consulta, em um grande esforço de fazer desse documento a expressão da demanda dos povos, ou seja, dos próprios protagonistas.

A Carta da Terra, como vem sendo chamada, disponível para leitura no final deste módulo, decorre das decisões das discussões iniciadas na Rio-92 e de outras reuniões, nas quais governo e sociedade civil do mundo inteiro assumiram compromissos nessa área. Tem como princípio a ética integral, isto é, a ética que respeita todos os seres vivos.

A ecopedagogia tem como referência o ecologismo crítico, em oposição ao ecologismo elitista e idealista.

E o que seria ecologismo crítico? Que relação teria com as pedagogias críticas?

No texto a seguir, você pode conferir a visão crítica de ecologia, defendida pelo sociólogo Betinho.

### **Um ponto de encontro**

Herbert de Souza ( Betinho)

*...A percepção generalizada de que, ao chegar a um determinado nível de desenvolvimento, a humanidade deve rever seus caminhos (a crítica) e se reencontrar consigo mesma e com o meio ambiente, para construir novos rumos (a proposta), pode ser também um momento de produzir um fecundo encontro entre tudo o que existe de democrático na cultura humana produzido até agora. A tradição liberal pode aportar os valores da individualidade, da diversidade, do pluralismo, que se contrapõem à tendência individualista e autoritária incrustada na teoria do estado e na prática dos oligopólios, que o pensamento liberal ajudou a construir e que se nega a reconhecer como produto de seu próprio desenvolvimento. Os liberais podem ser chamados a levar a sério sua pregação da liberdade (desde que para todos) e dos valores da individualidade (desde que respeitando a diversidade e a extensão desse direito a todos).*

*A tradição progressista socialista, pode aportar os valores da solidariedade, da participação e da igualdade, revendo seu descaso pela liberdade e a diversidade, sua alienação e fascínio pelo poder do estado, e produzindo um humanismo aberto ao mundo e não fechado na idéia de uma sociedade, em que as necessidades básicas são satisfeitas, mas onde são mortas as idéias que criam novas necessidades e novas sociedades. Esse encontro pode ser fecundado, de forma notável, pela potencialização do conhecimento científico produzido ao longo do tempo, o qual sempre teve um olho para o mundo biofísico e outro para o mundo onde os dois possam se encontrar em harmonia. A ecologia pode facilitar esse passo à frente, através do qual a humanidade se recoloca e recolhe de sua produção intelectual, social, cultural e política o que de melhor e mais universal existe, para reassumir seu papel como agente e autora de sua própria história. Talvez olhando além, possamos ver melhor, aqueles que estão perto de nós e descobrir, finalmente, que o que de melhor temos somos nós mesmos, a humanidade, nesse mundo que nos é dado para viver, amar e cuidar.*

Procure refletir sobre essas idéias do Betinho. Como se pode, na sua opinião, como profissional de saúde e de educação, “olhar além”?

Como você pode ver, entre educação, saúde e ecologia há muito mais do que se pensa.

Ao final deste módulo, você encontrará endereços na internet relacionados aos assuntos tratados. Confira!

## Experiências Atuais

*Viver ultrapassa todo entendimento. Mergulhe no que você não conhece.*

Clarice Lispector

Você já viu tendências importantes que vêm marcando a nossa educação nessas últimas décadas. Viu, também, alguns temas que estão estimulando o debate entre os educadores.

Talvez você já possa, neste momento, estar observando, na sua prática na área de Saúde, questões que são comuns à área da Educação.

E, se você já é professor, pode estar analisando o que estudou em função do que realiza.

A seguir, vamos conhecer, de forma resumida, algumas experiências comprometidas com a pedagogia crítica e com a transformação da realidade. São experiências diferentes, de várias origens, dirigidas a públicos diversos: crianças, jovens, adultos trabalhadores. A maioria delas, ou todas elas, pode ser desconhecida para você. Entretanto, em todas, você poderá identificar semelhanças.

Na leitura dessas experiências, procure identificá-las e, principalmente, refletir sobre as possibilidades de atuação do professor, tanto na concepção da proposta quanto na sua própria execução.

Lembre-se, entretanto, que nada pode ser mais rico do que a sua vivência da prática cotidiana, do que o trabalho com seus alunos, repleto de expectativas, de histórias únicas e diversas.

As experiências que vamos mostrar, a seguir, não são modelos. São algumas referências atuais já sistematizadas, propostas de educadores empenhados em inovar, a partir do reconhecimento das possibilidades do processo educativo. Além dessas, há muitas outras, como a Escola Candanga, no Distrito Federal, a Escola sem Fronteiras, em Blumenau, Santa Catarina, e, quem sabe, até mesmo a experiência da sua escola, que poderá estar aqui registrada em uma próxima edição.

## Escola Cidadã

A Escola Cidadã tem suas origens nos movimentos de educação popular da década de 80. Nasce da preocupação com a progressiva deterioração do ensino público. Está voltada, basicamente, para a formação da cidadania ativa.

Segundo Gadotti (1999), apesar da polêmica que as experiências de Escola Cidadã tem trazido, há traços comuns nas propostas, ou seja, a ampliação da jornada escolar, o atendimento integral ao aluno, a participação comunitária e a gestão democrática.

Na concepção da Escola Cidadã, desenvolvida pela Rede Estadual de Educação, parte da premissa de que os resultados de cada escola dependem de seu projeto pedagógico.

A gestão democrática, a comunicação direta com as escolas e dessas com a comunidade, a autonomia para a elaboração do projeto pedagógico e a criação de um sistema de avaliação permanente foram os princípios adotados na rede de educação.

Com opção pelo respeito à cultura do aluno como ponto de partida, o que não significa isolamento em uma cultura local, a Escola Cidadã do Paraná valoriza o aluno como centro das atividades e procura aproximar-se da comunidade onde se localiza a escola.

Já na proposta de escola Cidadã de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a premissa é de que a administração popular tem como ponto central de sua política a radicalização da democracia, por meio da participação popular.

Como relata Azevedo (1999):

*...a Constituinte escolar, com a participação de pais, alunos, funcionários, para a construção de princípios que orientassem a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos, autônomos, uma escola cidadã (...) foi projetada por um período de 18 meses, com discussões nas escolas, encontros regionais e no Congresso Constituinte.*

Para encaminhar as discussões, a proposta previu como eixos temáticos: currículo e conhecimento, gestão, avaliação, normas de convivência.

Os princípios adotados pela Escola Cidadã de Porto Alegre, lembra ainda Azevedo, são: *educação pública democrática e de qualidade; conhecimento como processo de construção permanente, interdisciplinar; currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social de cunho político-pedagógico; avaliação como processo de responsabilidade coletiva; conhecimento socialmente útil, que respeita as questões culturais, sociológicas, os saberes e as experiências das comunidades, colocando em questão o senso comum.*

## **Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio Cruz**

O curso técnico de nível médio da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio Cruz, vinculado à Fiocruz/MS, no Rio de Janeiro, foi criado em 1985, com a preocupação de privilegiar o acesso das camadas populares a um conhecimento historicamente organizado, que permitisse aos alunos ingressar no mercado e, ao mesmo tempo, refletir de forma crítica sobre a realidade.

A proposta nasceu no momento das discussões em torno da Constituição de 1988, quando a sociedade buscava ampliar conquistas tanto na área da Saúde quanto na da Educação.

Segundo Lima (1998, p.68), entre os desafios atuais, do ponto de vista institucional, *estão, superar uma determinada visão abstrata do conceito de saúde e articular a formação do trabalhador de nível médio com o processo de trabalho em saúde.*

As áreas de formação do curso técnico, isto é, patologia clínica, histologia e administração hospitalar, foram definidas a partir do próprio potencial da Fiocruz.

A proposta articula conteúdos de formação geral e técnica, com o entendimento de que a compreensão do que é próprio do campo da saúde e das suas tecnologias, se dá também de forma histórica, porque é produção humana.



Lima (1998) lembra também que a opção pelos convênios com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro foi capaz de garantir o compromisso da escola com as camadas populares e com o ensino gratuito.

## **Escola Plural**

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, implantou a escola plural no Ensino Fundamental da Rede Municipal. O programa tem origem nos movimentos pedagógicos renovadores.

Historicamente, as reivindicações caminhavam para o aumento de vagas em Belo Horizonte. À medida que os prédios foram sendo construídos, a discussão voltou-se para a ausência do aluno por conta de desnutrição, fome e condições materiais, o que é uma forma concreta de se observar como os déficits quantitativos se relacionam aos déficits qualitativos.

Faltava também uma política que modificasse a cultura escolar de reprovação e evasão.

Buscou-se, então, uma escola que se preocupasse não apenas com a aprendizagem do saber acumulado, mas com a formação integral do cidadão, sendo que construção coletiva desse projeto demandou longo caminho de discussão.

Respeitando as diversidades dos projetos pedagógicos das escolas da Rede Municipal, foi possível definir alguns eixos pedagógicos, com ênfase no trabalho coletivo dos professores.

O conhecimento passou a ser construído a partir dos contextos da realidade social. Aprender participando, privilegiando a não separação do saber e do fazer, da teoria e da prática, do trabalho intelectual do manual, da ciência da cultura são características desse projeto.

## **Escola 7 de Outubro**

A Escola Sindical 7 de Outubro, também em Belo Horizonte, Minas Gerais, é uma escola sindical da Rede Nacional de Formação Sindical da Central Única dos Trabalhadores, criada a partir de uma campanha da Federação Italiana dos Metalúrgicos. A escola se propõe a ser um instrumento na busca de um projeto de emancipação político-ideológica da classe trabalhadora, de uma nova sociedade, de um novo mundo social, cultural e moral.

O trabalho realizado pela Escola 7 de Outubro, voltado para desenvolver as potencialidades dos trabalhadores e fortalecer o sindicalismo democrático, classista, unitário e de massas, vem procurando incorporar experiências significativas tanto da educação sindical quanto da educação popular e, a partir de uma prática pensada e desenvolvida pelos próprios trabalhadores, construir e socializar o conhecimento do mundo do trabalho.

Nossa proposta, conceitos e teorias são prolongamentos da experiência pessoal de alunos/trabalhadores, incorporados em todos os aspectos da sua vida.

Entre professores e alunos, o importante é o exercício do pensar e da atitude crítica, curiosa e criativa, segundo a concepção da Escola 7 de Outubro.

Você conheceu um pouco de diversas experiências destinadas a públicos diferentes. Procure identificar em cada uma delas os seus desafios principais. Analise-os e observe o que há de comum entre eles. Registre no diário de estudo seus comentários.

Quer saber mais sobre essas propostas?

Secretaria de Estado de Educação do Paraná	Avenida Água Verde, 2.140 CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná Telefones: (41) 340-1500 e (41) 340-1539 <i>E-mail:</i> seed@pr.gov.br
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – RS	Rua dos Andradas, 680, 8.º andar, centro Porto Alegre – RS Telefone: (51) 214-1700 Fax: (51) 214-1836
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	Rua Carangola, 288, 7.º andar (Sto Antônio) CEP: 30330-240 Belo Horizonte – MG Telefone: (31) 277-8631 <i>E-mail:</i> smed@pbh.gov.br
Escola Politécnica JVC/Fiocruz	Avenida Brasil, 4.365 Manguinhos CEP: 21045-900 Rio de Janeiro – RJ Tels.: (21) 270-3942/590-9841 Fax: 590-0293 <i>E-mail:</i> tcnunes@fiocruz.br
Escola Sindical 7 de Outubro	R. Nascimento, 101 CEP: 30620-390 Belo Horizonte – MG Telefone: (31) 383-6789 Fax: 383-6647 <i>E-mail:</i> escola7@escola7.org.br

Você conhece outras experiências atuais que tenham claro o seu compromisso com os interesses da maioria da população?

Conte para nós. Fax gratuito – 0800 224430 ou *e-mail* secprof@ensp.fiocruz.br.

# TEXTO 6

## Repensando a avaliação<sup>1</sup>

*A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás; mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.*

Kierkegaard

O estudo dos módulos anteriores do núcleo estrutural versou sobre o campo da ação pedagógica, e as bases em que se apóiam a execução e o planejamento dessa ação. Em todos os momentos, foi possível notar a presença da avaliação, como um dos componentes do processo educativo nas instituições de ensino, com um caráter de investigação, exercendo uma função essencial na construção, e na manutenção da qualidade das ações.

De fato, os resultados das avaliações diagnósticas, oferecem os elementos necessários para a tomada de decisões no planejamento do projeto político pedagógico da instituição, os resultados das avaliações formativas apontam necessárias correções nos desvios que ocorrem durante a execução da ação pedagógica planejada, e os resultados das avaliações somativas da própria instituição de professores e de alunos, fornecem subsídios para o replanejamento do projeto inicial, sempre em busca de uma ação de melhor qualidade.

Agora, você é convidado a refletir sobre a avaliação como um elemento integrado às demais estratégias de ensinar e de aprender, procurando identificar nas concepções apresentadas, suas articulação com o processo educativo. Além disso, o estudo dos princípios e atributos de uma avaliação de qualidade, assim como das funções que devem prevalecer na avaliação do processo educativo numa abordagem transformadora, pretende oferecer ao docente-cursista um referencial que sirva de base para repensar sua própria prática avaliativa, visando ao seu aperfeiçoamento.

### **Avaliação da Prática Educativa e sua Articulação com o Projeto Político Pedagógico**

Quantas vezes, você cursista, já utilizou hoje alguma forma de avaliação fora de seu contexto de trabalho?

A resposta é bastante previsível. De modo informal, utilizamos muitas vezes a avaliação no período de um dia, de forma trivial e descontraída. Porém, a avaliação no processo educativo é uma atividade sistemática, bastante complexa. O docente, consciente do peso que tem a nota ou o conceito que atribui o aluno, e das conseqüências de seu parecer avaliativo sobre os resultados das provas, raramente se sente descontraído e confortável ao emití-lo, por mais experiente que seja.

<sup>1</sup> Reprodução fiel do texto original, que se encontra em:

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Proposta pedagógica: as bases da ação*. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2000. p. 23 a 42. (Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, v. 8).

As citações apresentadas nesse texto podem ser encontradas na publicação citada acima.

## Um Pouco de História: da nova abordagem para a velha avaliação

A história da avaliação é muito antiga. Registros da realização de avaliação para seleção de servidores do governo chinês, datam de 2000 a.C. Também é considerada uma forma de avaliação a utilização de questões avaliativas como parte da metodologia de ensino, procedimento introduzido por Sócrates e amplamente empregado na Grécia do 5.º século a. C. (Stufflebeam et al., apud. Penna Firma, 1988).

Os mesmos autores, identificam duas etapas no modo de conduzir a avaliação, tendo como divisor de águas, a concepção de currículo e avaliação elaborada, em 1930, por Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional (p. 139). As etapas são conhecidas como período pré-Tyleriano (antes de 1930) e Idade Tyleriana (1930-1945).

No período pré-Tyleriano, a avaliação “foi principalmente associada à mensuração, ou seja, avaliação e medida não se distinguiam no campo conceitual”.

A Idade Tyleriana “veio marcada com o próprio termo avaliação educacional na expressão de Tyler que conceituou a avaliação como a verificação de objetivos” (Penna Firme, 1988: 139-140).

## A Idade Tyleriana

O modelo de planejamento curricular elaborado por Ralph Tyler nos anos 30 e publicado em 1949, sobre o título de Basic principles of curriculum and instruction (Princípios básicos de currículo e ensino), tornou-se um marco na história do currículo. A originalidade do modelo, deve-se ao fato de ter acrescentado aos três passos já consagrados até então – estabelecer objetivos, selecionar conteúdos e organizá-los de modo seqüencial (Harold Rugg, 1923) – um quarto elemento, a avaliação.

Tyler (1949) considera o processo de avaliação essencial para determinar em que extensão os objetivos educacionais são realmente atingidos pelo currículo ou pelo ensino, completando desse modo a lacuna existente nos modelos anteriores. O autor ressalta que os resultados da avaliação, devem ser objeto de cuidadosa análise, buscando aspectos fracos e fortes do programa, identificando aquelas áreas do currículo que podem ser melhoradas e quais devem ser modificadas.

Sintetizando seu modelo, Tyler o descreve como um processo pelo qual os currículos e os planos de ensino são desenvolvidos e avaliados. A análise das avaliações oferece os indicadores que apontam para a necessidade de reforçar os aspectos positivos e redirecionar o processo, em que o planejamento sofreu desvios. Além disso, na concepção de Tyler, esse processo deve ser contínuo, na busca do aperfeiçoamento das ações.

O autor indica que, a partir da análise das avaliações e identificação dos indicadores do alcance (ou não) dos objetivos:

*...há o planejamento, redesevolvimento e a reavaliação; e através deste processo cíclico é possível que o currículo e os programas de ensino sejam continuamente melhorados ao longo dos anos (p.123).*

As críticas ao modelo de Tyler estão voltadas para a relação linear existente entre objetivos, conteúdos e avaliação. Essa visão é considerada muito limitada para julgar um processo tão complexo como o de ensino e aprendizagem, pois não considera a existência de aspectos que influem indiretamente nos resultados, tais como materiais didáticos ou o envolvimento da família, nem prevê o levantamento de evidências sobre outros efeitos que possam emergir do processo, além daqueles que estão definidos nos objetivos.

Observe as críticas ao modelo de Tyler:

- a relação entre objetivos, conteúdos e avaliação é linear;
- não considera a existência de fatores indiretos, agindo sobre a ação educativa;
- não prevê efeitos na aprendizagem, além daqueles definidos nos objetivos.

Até que ponto o modelo proposto por Tyler ainda está presente nos modelos de avaliação das escolas de Ensino Médio?

Anote sua resposta no seu diário de estudo.

Em que pesem todas as críticas, não se pode deixar de creditar a Ralph Tyler o mérito de ter mostrado que a avaliação não tem sentido por si própria. Ela é parte de um todo completo e tem de ser pensada e planejada como tal.

## **Relação entre Planejamento e Avaliação**

Queremos ressaltar também, que o planejamento da avaliação do processo educativo escolar deverá guardar relação com o projeto educativo, ao qual estiver subordinado.

Assim, coerente com os princípios filosóficos da educação nacional, o projeto político pedagógico da escola tem como pressuposto básico o atendimento aos objetivos da sociedade e dos alunos.

Por sua vez, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e o modelo de avaliação contidos no plano da escola, de cada uma das disciplinas e das atividades de ensino, estão vinculados ao projeto educativo da escola.

A avaliação é, ao mesmo tempo, produto e fator do planejamento, ou seja, a avaliação e o planejamento educacional guardam entre si uma relação dialética. Por um lado, como parte integrante do plano educacional, em qualquer nível do sistema educativo, macro ou micro, seja ele um plano global ou um projeto específico, o modelo de avaliação adotado está subordinado às linhas políticas, sociais, filosóficas, e pedagógicas do plano, devendo estar coerente com elas.

Por outro lado, a avaliação tem um caráter de pesquisa, cujos resultados alimentam o processo de planejamento, pois oferece subsídios para a tomada de decisão na seleção dos componentes do plano. Na fase inicial do planejamento, os resultados da avaliação diagnóstica informam as condições do contexto em que se situará a ação. No decorrer da execução do plano, fornece subsídios para situar desvios na ação

e realizar correções necessárias. Ao final da execução do plano, informa em que medida a ação foi bem-sucedida, contribuindo para as necessárias reformulações. Assim, a avaliação atribui à ação pedagógica, um caráter dinâmico, concorrendo para a renovação e melhoria da qualidade do processo educativo.

A relação entre planejamento e avaliação foi muito bem expressa por Luckesi (1995, p.118) no seguinte texto:

*Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.*

*A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.*

## Revisão

Neste item você estudou que:

- O caráter do projeto político pedagógico de um sistema ou de uma instituição, determina o modelo de avaliação adotado;
- A prática da avaliação em uma instituição, deve atender às diretrizes do projeto político pedagógico em execução.

Sendo assim, para definir os objetivos de sua disciplina, você deve se pautar pelos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da sua escola, além de procurar atender aos interesses, às expectativas e às necessidades dos alunos.

## Avaliação em Diferentes Tendências Pedagógicas

Você já estudou no Módulo 6 do núcleo estrutural, que concepções teóricas de educação, surgem em momentos históricos diferentes, de acordo como o caráter das conjunturas sociais, filosóficas, científicas em curso na época. Estudou também, que um novo modelo teórico não substitui os já existentes. O que se observa, então, é a coexistência de concepções pedagógicas, por vezes conflitantes.

Nos pressupostos da tendência crítica e transformadora, que vem sendo preconizada neste curso, a ação pedagógica é resultado de planejamento participativo, envolvendo decisões tomadas por todos os componentes da comunidade escolar. Ao planejar, é essencial que a participação do docente seja consciente, o que exige conhecimento das alternativas a serem selecionadas.

Queremos contribuir para sua participação consciente. Assim, no texto a seguir, você encontrará informações das linhas gerais de dois grupos de abordagens pedagógicas antagônicas. Optamos por denominar: concepção conservadora e concepção transformadora\*.

\* Paulo Freire (1975) considerou que as abordagens pedagógicas poderiam se resumir em dois grupos: as que têm por objetivo a domesticação dos alunos e as que visam à humanização. Saviani (1987) chamou um dos grupos de teorias não-críticas e o outro de teorias crítico-reprodutivas.

Você deverá observar que a prática da avaliação nas abordagens conservadoras tem caráter autoritário, enquanto nas abordagens transformadoras tomam características democráticas e emancipadoras.

## **Concepção Conservadora**

Você já conhece um modelo pedagógico conservador – o de Tyler. Essa concepção está situada entre as tendências denominadas acríicas, academicistas, tradicionais ou conservadoras. Mcdonal (1977) denomina-o modelo de controle, por ter ele a capacidade de controlar, condicionar e doutrinar os alunos, conduzindo-os para objetivos que não escolheram, pelos meios sobre os quais eles têm pouca influência.

A educação conservadora está centrada na pessoa do professor e na transmissão de conhecimentos, em um processo pedagógico autoritário, que Freire (1981) nomeia de “educação bancária”: o aluno “adquire” (aprende) conhecimentos “depositados” (transmitidos) pelo professor. A educação visa a manter/conservar os valores das classes sociais dominantes.

Nos modelos conservadores, são avaliados os programas ou a aprendizagem em termos de objetivos preestabelecidos pelo professor, sendo raramente considerada a possibilidade de intervenção de fatores aleatórios. Assume-se que, caminhando no seu próprio ritmo, o aluno atingirá os objetivos, desde que os meios selecionados sejam adequados.

A avaliação tem caráter de “medida” e consiste essencialmente na aferição e constatação da quantidade do conteúdo da matéria ensinada/depositada (conhecimentos, habilidades), que o aluno foi capaz de aprender/adquirir. De modo geral, predomina a avaliação de caráter classificatório e burocrático.

## **Concepção Transformadora**

Nas tendências pedagógicas críticas, progressistas, transformadoras, a educação está voltada para o desenvolvimento da consciência crítica, para a emancipação e auto-educação. A relação professor e aluno assume uma forma democrática, dialogada, de troca, de reciprocidade de relações.

A avaliação na concepção transformadora é reflexiva, investigativa, contínua, participativa, negociada, democrática (incluindo a auto-avaliação) e abrangente, isto é, envolve todo o processo educativo (ambiente, meios, professor e sua prática pedagógica, aluno e seu compromisso com a aprendizagem).

- Analise sua própria prática de avaliação à luz das características do modelo pedagógico conservador e das do modelo transformador. Onde você se situa?

- Reflita sobre a necessidade de alterar a sua prática de avaliação.

- Em que aspectos você considera sua prática satisfatória?

- Em que aspectos você gostaria de mudar?

- Anote suas respostas no seu diário de estudos.

Sem excluir aferição de aspectos quantitativos, predomina a concepção qualitativa, segundo a qual avaliar é atribuir valor, havendo preocupação essencialmente com a constatação da qualidade do processo. Na avaliação da aprendizagem, a ênfase está no caráter diagnóstico e formativo da avaliação, levando o aluno a conhecer, analisar e superar seus erros. Na avaliação dos programas, os resultados são utilizados para subsidiar a melhoria da qualidade da ação pedagógica, como um todo.

Desse modo, a avaliação torna-se um ato de reflexão, de investigação e de ação visando à transformação da prática educativa, e ao crescimento dos indivíduos. Dentro dessa linha, Hoffmann (1995, p.18) assim descreve a concepção transformadora:

*A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.*

No início da década de 80, autoridades americanas da área da Avaliação, organizaram um comitê (Joint Committee, citado por Penna Firme, 1988) para definir que atributos que indicavam a qualidade das avaliações.

O que seria considerada uma avaliação de boa qualidade?

O resultado do estudo apontou quatro categorias de critérios, cada uma incluindo outros critérios mais específicos. As quatro grandes categorias são: utilidade, viabilidade, justiça e exatidão.

**Utilidade** – a avaliação deve ter um caráter de praticidade, oferecendo ao usuário as informações de que necessita. Uma decorrência desse critério é a adequada divulgação dos resultados em tempo hábil para a sua utilização.

**Viabilidade** – a avaliação deve levar em conta o acesso aos meios necessários à sua efetivação, a relação custo e benefício e a justificativa para sua realização.

**Justiça** – aspectos éticos, morais e legais devem ser considerados, de forma que os procedimentos e os resultados não constituam prejuízo para as pessoas envolvidas direta ou indiretamente. Penna Firme (1988, p.157) explicita:

*Isto implica no uso de responsabilidades, no respeito a conflitos de interesses, na franqueza de comunicação dos dados, na garantia do direito público do conhecimento de procedimentos e resultados de avaliações, sempre que sejam respeitados a proteção pública e o direito à privacidade, no respeito aos direitos humanos e às interações entre indivíduos e grupos, no equilíbrio do informe quanto a seus aspectos positivos e negativos, referentes ao objeto da avaliação, de tal modo que sucessos possam ser estimulados e áreas problemáticas atendidas, na adequação da alocação de recursos.*

**Exatidão** – os resultados da avaliação devem fornecer informações corretas do objeto avaliado, determinando seu valor em termos de mérito e de relevância. Sendo assim, todas as medidas devem ser tomadas para garantir a exatidão e controlar distorções dos resultados.



Após o estudo do texto a respeito dos princípios que regem a avaliação de qualidade, faça uma pausa para refletir sobre os princípios que têm orientado a avaliação em sua escola.

- Que princípios vêm sendo atendidos e quais precisam ser incluídos nos procedimentos avaliativos?
- Analise também sua própria prática de avaliação, classifique a avaliação que você pratica de acordo com os princípios que nela predominam. Reflexiva? Cooperativa? Versátil? Abrangente? Outra?
- Pense a respeito da necessidade de inclusão de outros princípios na sua prática da avaliação.

Quais seriam esses princípios?

Anote suas respostas no seu diário de estudo

## Outros Princípios

Além dos critérios definidos pelo Joint Committee, podemos identificar nos pressupostos das teorias pedagógicas e em alguns autores (Hoffmann, 1995; Sant Anna, 1995) princípios que devem ser atendidos visando à garantia dos objetivos e da qualidade do processo de avaliação. Alguns princípios preconizados pela tendência pedagógica transformadora, já foram mencionados neste texto e estão sintetizados a seguir:

**Reflexão** – a avaliação deve ser uma ação investigativa e reflexiva;

**Cooperação** – a avaliação é um ato coletivo e consensual do qual participam todos os envolvidos, direta e indiretamente, na ação educativa;

**Continuidade** – a avaliação acompanha toda a ação pedagógica, identificando o estágio em que se encontra a execução do plano educativo;

**Integração** – a avaliação é parte integrante da ação educativa, com a qual mantém uma relação dialética: ela é produto e fator da ação-pedagógica;

**Abrangência** – a avaliação atinge todos os componentes da ação pedagógica; além de estimar o desenvolvimento do aluno, inclui, também, o ambiente, os meios, o professor e sua prática pedagógica, o aluno e seu compromisso com a aprendizagem;

**Versatilidade** – a avaliação deve se basear em inúmeras aferições, em vários tipos de dados, e deve se processar em diferentes momentos.

## Tipos de Avaliação do Processo Educativo e suas Funções

No início dos anos 70, Bloom, Hastings, Madaus (1971), autores norte-americanos, publicaram um manual de avaliação visando a estabelecer o estado da arte da avaliação da aprendizagem. Os autores

identificaram três tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa (de sumário, resumo)\*\*. As duas últimas, definidas por Scriven, em 1968, e imediatamente adotadas pelos educadores.

A distinção entre as características dos três tipos está, principalmente, nas funções que exercem (com que propósito é realizada) e no momento em que são realizadas.

### **Avaliação Diagnóstica**

Os autores usam esse termo com o mesmo sentido usado na medicina:

*Diagnosis tenta identificar as razões dos sintomas observados nas disfunções da aprendizagem (em inglês, learning disorder) de modo a que uma ação curativa (remedial action) possa ser realizada para corrigir ou remover esse empecilho ao progresso (p. 88).*

### **Avaliação Formativa**

O principal propósito desta, que Bloom et al. (1971) preferem denominar observações formativas (p. 61), é determinar o grau de domínio, pelo aluno, de uma habilidade ou conhecimento e identificar a parte do conhecimento que ainda não foi dominado.

### **Avaliação Somativa**

Essa avaliação deve representar o sumário, a globalização da avaliação formativa. É realizada ao final de uma unidade, do semestre ou do ano e tem a função de classificar ou certificar os concluintes de um curso ou etapa de curso.

A avaliação somativa busca medir e avaliar os objetivos alcançados pelos alunos, e conhecer o produto ou o resultado final do processo.

Bem aplicada e baseada em princípios de caráter progressista, a avaliação pode ser uma forte aliada da ação educativa democrática, crítica e transformadora.

Por outro lado, também é possível utilizá-la em favor da educação reprodutivista – aquela que se utiliza dos meios pedagógicos para reproduzir a estratificação e as desigualdades sociais e culturais.

Em outras palavras, dependendo da intenção da proposta pedagógica, os resultados da avaliação serão utilizados com diferentes funções.

### **Funções da Avaliação nas Abordagens Reprodutivistas e Conservadoras**

**Função seletiva e eliminatória** – Bem conhecida por aqueles que prestam o vestibular, é também utilizada para manter o alto índice de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os índices

\*\* Avaliação somativa ou “sumativa”? Utilizamos a palavra “somativa” por ser esta a denominação que se generalizou entre os autores brasileiros. Scriven denominou “sumativa” a avaliação que deve representar o “sumatório” (e não a “soma”), o resumo, a síntese das várias avaliações a serem realizadas ao longo da ação educativa (das avaliações formativas). A avaliação somativa (ou sumativa) busca medir e avaliar os objetivos alcançados pelos alunos e conhecer o produto ou resultado final do processo.

diminuem com o avançar das séries, mas essa função consegue se manter sempre presente, reduzindo a percentagem do contingente dos que concluem o Ensino Médio, para cerca de 10% do total inicial.

**Funções classificatória, burocrática e de certificação** – O compromisso da avaliação é com a produção e o registro das notas/conceitos que classificarão o aluno, promovendo-o ou não para a série seguinte, ou que lhes concederão ou não um certificado de conclusão de curso. O crescimento em termos de desempenho e o desenvolvimento de habilidades, têm boa chance de não serem evidenciados. Uma vez que, notas e conceitos se transformam em médias, mesmo que as últimas avaliações sejam muito mais altas, existe a possibilidade da nota média ser baixa e “mascarar” a realidade.

**Função disciplinadora e função de pressão psicológica** – Funções “informais”, preferidas pelo professor arbitrário, autoritário e pouco consciente das reais funções da avaliação. Para conhecer melhor os adeptos dessas funções, recomendamos a leitura de Luckesi (1995), que descreve muito bem o seu perfil.

**Função de controle** – Já foi bastante comentada quando estudamos o modelo de Tyler. Apesar de todas as críticas, a função controle não foi abandonada. Pelo contrário, está presente, por exemplo, nas avaliações somativas de desempenho promovidas pelo estado, a que, têm sido submetidos, nos últimos anos, tanto os alunos egressos do Ensino Superior como os do Ensino Médio. Referindo-se aos exames nacionais realizados em Portugal, Almerindo Afonso (1999, p. 90), professor da universidade do Minho, assim descreve esse tipo de avaliação:

*Trata-se(...) de uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar.*

O autor alerta para as conseqüências desse controle, tanto para as escolas como para os docentes:

*De fato, ninguém parece indiferente aos resultados dos alunos nos exames nacionais, e já ouvimos falar em melhores e piores escolas em função desses mesmos resultados. E muitos professores críticos sabem que os resultados dos seus alunos têm como função latente, favorecer uma determinada representação social sobre as suas próprias competências como profissionais (1999, p. 90).*

## **Funções da Avaliação nas Abordagens Transformadoras**

As abordagens transformadoras enfatizam as funções de dois tipos de avaliação: diagnóstica e formativa.

**Função diagnóstica** – Na avaliação diagnóstica, o aluno é parâmetro de si mesmo, não é comparado ao grupo. O diagnóstico pode ser feito antes e durante a ação pedagógica. Realizada antes do processo ensino e aprendizagem, a avaliação tem por função identificar o nível de conhecimento em que se encontra o aluno, o que poderá indicar ausência de pré-requisitos para o curso, ou permitir que ele avance no programa, caso já domine alguns objetivos. Realizada durante o processo edu-

cativo, visa a verificar avanços ou entraves, nesse caso procurando identificar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Luckesi (1995, p. 43) é bem enfático na forma como privilegia a perspectiva diagnóstica da avaliação. Em sua opinião,

*Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.*

**Função formativa/função de acompanhamento/função de correção e função de reorientação** – Prefiro dizer que a avaliação formativa tem por função a regulamentação do processo ou, ainda, que ela exerce as funções de acompanhamento, de correção e de reorientação do processo. Ou seja, os resultados da avaliação formativa fornecem subsídios que permitem compreender o percurso do aluno, descobrir suas potencialidades, apreciar o grau de dificuldade encontrado nos estudos. Com base nessa informação, corrige, redireciona e otimiza a execução do plano.

O importante na avaliação/observação formativa, não é produtiva uma nota ou conceito, mas acompanhar o processo educativo. O processo ajuda professor e aluno a localizar aqueles aspectos da aprendizagem, que ainda não se efetivaram, e a procurar uma forma de progredir. Na definição de Perrenod (1999, p. 104):

*Observar é construir uma representação realista da aprendizagem, das condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso, sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.*

A avaliação formativa deve ocorrer com muita frequência, ao longo do processo ensino e aprendizagem, para permitir constante tomada de decisão no que se refere à manutenção ou alteração das estratégias adotadas.

Teresa Esteban (apud Afonso, 1999, p.92) assim se refere às virtudes da avaliação formativa:

*Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento, demonstrando seu processo de construção de conhecimento, o que o aluno não sabe, o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelando em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitório, do não saber, possa ocorrer.*

**Função de correção** – Na avaliação da aprendizagem, uma nova postura, vem sendo assumida com relação aos erros identificados pela avaliação formativa. O próprio aluno, com o auxílio do professor, deve ser levado a analisar o erro visando a corrigi-lo. Essa prática, também será de grande valia

para o desenvolvimento de habilidades de análise, de crítica e de autocrítica. Além disso, a ênfase na correção e no aproveitamento do erro, estimula a auto-aprendizagem e a atitude independente.

No entanto, ao adotar a prática da avaliação formativa, é preciso que o docente esteja preparado para enfrentar um grande aumento na sua carga de trabalho. A esse respeito, Afonso (1999, p. 92-93) esclarece o seguinte:

*Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor. Exige-lhe uma disponibilidade de tempo que vai muito além do tempo das aulas, porque é necessário atualizar registros sobre cada aluno, é necessário elaborar estratégias adequadas e, com freqüência, individualizadas, é fundamental planejar quotidianamente as atividades realizadas.*

Assim sendo, nossa proposta para este curso é que a avaliação se realize segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa, visando a permitir a identificação do estágio de aprendizagem em que se encontra o cursista, possibilitando sua reorientação, para que avance no processo.

Faça uma revisão das informações que você possui, dos tipos de avaliação e de suas funções nas abordagens conservadoras, e nas abordagens transformadoras.

- Analise sua prática de avaliação e responda.
- Quando você avalia seu aluno? Essa freqüência é suficiente para fornecer o quadro de referência de que você precisa para emitir um julgamento?
- Classifique a avaliação do desempenho do aluno praticada por você, de acordo com as funções que ela exerce. Controle? Burocrática? Classificatória? Diagnóstica e Formativa?
- Reflita sobre a necessidade de reformular os tipos e as funções da avaliação na sua prática pedagógica.

Anote suas respostas no diário de estudo.

## **Tendência Atual – Avaliação de Competências**

*Estude a arte da ciência,*

*Estude a ciência da arte,*

*Use todos os sentidos,*

*Relacione tudo com tudo.*

Leonardo da Vinci

Quantas vezes você já ouviu dizer que uma pessoa é competente por ser capaz de desenvolver uma determinada tarefa? No nosso dia-a-dia, ser ou não competente depende da ótica de quem está apreciando nosso trabalho, e também dos critérios estabelecidos para essa apreciação. Por exemplo, um mesmo indivíduo pode ser considerado competente numa atividade esportiva e incompetente no desempenho de uma atividade escolar. Dessa forma, a idéia de competência, no senso comum, supõe a capacidade de desenvolvimento de uma atividade por um indivíduo, que domina certos recursos e conhecimentos para executar a tarefa.

No âmbito da Educação, porém, o conceito de competência se reveste de complexidade, que vem dificultando, tanto o seu entendimento por parte dos professores como a sua aplicação na prática da escola. Soma-se a isso, a crítica de educadores que vêem nessa proposta, a intenção de transformar as qualidades dos trabalhadores, em capacidades direcionadas para os objetivos da produção.

Araújo (1999, internet) recupera a discussão dessa temática na elaboração de sua tese de doutorado, ao reunir dados que demonstram a dificuldade de implementação de um projeto educativo pelas escolas, baseado em competências.

De acordo com esse autor:

*Exige-se mais, cobra-se das escolas a sua adaptação à lógica das competências que desvaloriza o saber, tornando-se instrumental, valorizando uma "pedagogia por objetivos" ou por "projetos" que se baseia no "ser capaz de". As competências não têm a escola, apenas, como locus de formação. As empresas são chamadas de "organizações qualificadas", pois assumem o papel de formar e transformar as competências profissionais. Como é em uma outra situação dada, concreta, que as competências se colocam e se formam, as empresas parecem querer assumir o papel de legítimas formadoras da classe trabalhadora. Uma estratégia de formação voltada para atender a lógica das competências, assume a forma de "pedagogia da alternância", que se caracteriza pela formação dual: parte teórica e parte prática, parte no "local de estudo" e parte no "local de trabalho" que se confundem.*

No entanto, em que se pesem as críticas dos educadores e as dificuldades encontradas pelas escolas para a implementação dessa proposta, o desenvolvimento de competências e habilidades é uma tendência que vem marcando o cenário educacional atual e, conseqüentemente, a avaliação como parte integrante do projeto educativo.

As definições de competências, capacidades e habilidades, foram compiladas para serem utilizadas pelos alunos do Curso de Especialização em Avaliação da Universidade de Brasília (Souza, 1997). Os três termos comportam várias definições, mas selecionamos aquelas que se referem mais especificamente ao sentido dado neste texto.

**Competências:**

- conjunto de saberes – saber fazer, saber-se e saber agir – necessários, ao longo do tempo, para o exercício de uma profissão;
- capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-as, implementando-as e avaliando-as;
- capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional (competência profissional);
- capacidade para usar habilidades, atitudes, experiências e conhecimentos adquiridos para desempenhar bem os papéis sociais;
- capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas operacionais.

**Capacidades:**

- potencialidades a serem desenvolvidas, independentes de conteúdos. Tudo aquilo que possibilita maior transferência de aprendizagem. Capacidades não são inatas, são desenvolvidas ao longo de um processo educativo;
- atributos que designam o eixo do desenvolvimento educacional que se deseja. Responda à pergunta, que tipo de educando se deseja formar? Capacidades são, por essência, transversais (do ponto de vista do currículo).

**Habilidades:**

- atributos relacionados a dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais;
- atributos básicos para a geração de competências e capacidades.

Apesar de ser esse um tema instigante que vem provocando polêmicas no campo educacional, Berger (1998, p. 4) nos informa que não temos ainda, no Brasil, nenhuma experiência de práticas pedagógicas inovadoras na formação por competência e deixa claro, que seu entendimento sobre competências não passa pela definição de tarefas, pois não é essa a intenção da proposta. Na sua percepção,

*Entendemos por competência os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja um saber fazer. Portanto, o conhecimento em profundidade e a análise detalhada das funções do processo de produção, permitem especificar que competências devem ter sido construídas por um profissional para realizar uma atividade. Entretanto, essas competências, embora se refiram a esquemas mentais mais globais, devem ser contextualizadas em cada área profissional, em uma primeira instância e em cada subfunção profissional na prática pedagógica. O risco que se corre nessa etapa é tentar abstrair, tanto que se fica na generalidade ou detalhar, tanto que se confunda competência com tarefa.*

Porém, como você já teve oportunidade de analisar no contexto desse curso, a formulação de competências presente na resolução n.º 4/CNE – área da Saúde, mais se assemelha a um elenco de tarefas burocráticas, apontando inclusive uma contradição entre sua concepção bastante rica e sua formulação propriamente dita.

Releia e reflita sobre o parecer 16/99, apresentado no módulo do núcleo contextual. Volte ao módulo 5 do núcleo estrutural, no qual você também deve ter a oportunidade de analisar o modelo de competência, requerido para a formação do trabalhador. Releia os conceitos de competências apresentados no módulo 6, no qual você pôde analisar esse conceito sob diferentes percepções: resolução n.º 4 do CNE; Senac; OS REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MEC/SEF. Reflita sobre as competências estabelecidas para sua profissão na área da Saúde. Anote sua reflexão no diário de estudo.

Na atualidade, observamos na cultura de avaliação, que integra a política educacional do MEC a tendência de estrutura, a avaliação educacional externa em termos de competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Assim, é no Exame Nacional de Cursos, que avalia os egressos dos cursos superiores de graduação. Os conceitos de competências e habilidades, também foram trabalhados no I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio (1999).

No entanto, face à complexidade da avaliação de competências, acreditamos que decorra algum tempo até que as escolas possam se sensibilizar e organizar para a adoção desses pressupostos. Além disso, trata-se de uma abordagem que traz à tona questão de fundo, que apontam para o enfrentamento de posições diversas e divergentes sobre a aprendizagem e a cultura.

Convém, portanto, medir as implicações dessa tendência, pois ela nos leva

*ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências – entre uma abordagem ‘clássica’, que privilegia aulas e temas, manuais e provas, e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos (Perrenoud, 1999, p.16).*

O mesmo autor nos alerta:

*É mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação (1999, p. 16).*

Nesse sentido, para avaliar as competências, a escola deverá utilizar a inventividade, situando o aluno frente às situações-problema, pois a avaliação transcende o espaço da sala de aula, ocorrendo em situações contextualizadas, nas quais o avaliador deverá assumir o papel de observador.



Há muito a fazer para que as escolas possam de fato avaliar seus alunos, tomando como base o conceito de competência. Primeiramente, a escola deverá construir seu projeto político pedagógico, deixando claro as competências mais gerais que pretende atingir. Acreditamos que as competências devam ser selecionadas e organizadas de modo a fortalecer o poder e a autonomia de grupos submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação. Porém, tais conteúdos devem ser tratados no currículo ensinado, conforme você viu no módulo 7.

Perrenoud observa que:

- Não é finalidade de abordagem por competência facilitar uma avaliação lúcida e cooperativa, no entanto, ela tem esses efeitos benéficos;
- A avaliação por competência exige uma abordagem qualitativa, que inclui a observação dos fatos e gestos, palavras e raciocínios, decisões e caminhos do sujeito frente a um problema;
- Para avaliar saberes podemos nos limitar a fazer perguntas ou exigir textos, a aplicar uma prova, por meio da qual o aluno manifesta um domínio dos conhecimentos. Vale registrar, porém, que para avaliar competências o discurso escrito não é suficiente. É necessário colocar o aluno frente a situação-problema complexa.

Como você se situa frente às observações feitas por Perrenoud sobre a abordagem das competências? Anote no seu diário de estudo a diferença entre a avaliação feita na sua prática de sala de aula e a proposta da avaliação de competências.



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## UNIDADE DIDÁTICA I

- 1 DAVINI, M. C. Do Processo de aprender ao de ensinar. In: BRASIL. Ministério da Saúde et al. *Brasil, capacitação pedagógica*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1989.
- 2 FREIRE, P. Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professores progressistas. In: \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

## UNIDADE DIDÁTICA II

- 3 BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. Divisão Nacional de DST e Aids. Currículo integrado. In: \_\_\_\_\_. *O trabalho pedagógico do instrutor/supervisor: reflexão crítica*. Brasília, DF, 1988.
- 4 CORREA, M. E. S. H. Pensando as tendências pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. *Caderno da oficina de capacitação pedagógica: refletindo processos educativos relacionados às DST/HIV/Aids*. Brasília, DF, 2001.
- 5 SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Estados Unidos: [s.n.], 1989. 1 videocassete.
- 6 TENDÊNCIAS e movimentos pedagógicos no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Proposta pedagógica: as bases da ação*. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2000. v. 23 a 42. (Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, v. 6).
- 7 THE WALL. Direção: Alan Parker e Gerald Scarfe. Produção: Alan Marshall. Inglaterra: [s.n.], 1982. 1 videocassete.

### UNIDADE DIDÁTICA III

- 8 AVALIAÇÃO da aprendizagem. Cipriano Carlos Luckesi. São Paulo: Atta – Mídia e Educação, 2000. 1 videocassete.
- 9 REPENSANDO a avaliação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. *Proposta pedagógica: as bases da ação*. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2000. p. 13 a 29. (Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, v. 8).

### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BORDENAVE, J. D. O que é aprender. In: *Estratégias de ensino: aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- ENSINO por competência. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, set. 2000.
- L'ABBATE, S. Educação em saúde: uma nova abordagem. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 10, n. 4, p. 481-490, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. R. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44. (Coleção Educar).
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, [19- ?]. p. 18.
- RICCIARDI, R. M. V. et al. In: *Eventos e técnicas de reuniões: manual do comitê de ensino*. [S.l.]: Nutes: Soperj, 1995.
- VASCONCELOS, E. M. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec; Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, 1999.

A coleção institucional do Ministério da Saúde pode ser acessada gratuitamente na Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde:

<http://www.saude.gov.br/bvs>

O conteúdo desta e de outras obras da Editora do Ministério da Saúde pode ser acessado na página:

<http://www.saude.gov.br/editora>



EDITORA MS

Coordenação-Geral de Documentação e Informação/SAA/SE  
MINISTÉRIO DA SAÚDE

(Normalização, revisão, editoração, impressão e acabamento)

SIA, trecho 4, lotes 540/610 – CEP: 71200-040

Telefone: (61) 3233-2020 Fax: (61) 3233-9558

E-mail: [editora.ms@saude.gov.br](mailto:editora.ms@saude.gov.br)

Home page: <http://www.saude.gov.br/editora>

Brasília – DF, agosto de 2005

OS 0115/2005