



Por uma prática docente crítica-constructiva¹

In defense of a critical, constructive and teaching practice

Sérgio Luiz Lopes

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Resumo

Este texto propõe-se evidenciar como a prática docente tem se manifestado na escola e apresentar a sala de aula como um espaço interacionista no processo de ensino-aprendizagem. Após algumas considerações gerais que presidem à análise, o texto compreende os seguintes itens: 1. a prática docente na escola; 2. por uma prática epistemológica docente interacionista. Constatase que as práticas docentes precisam ser (re)dimensionadas, adquirindo um teor interacionista, e procura-se examinar, em termos teóricos, as questões inseridas na escola; e 3. conclui-se pela necessidade de se (re)pensarem, a partir de um novo olhar, as funções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas da escola da prática docente.

Palavras-chave: Prática docente. Interacionismo. Postura crítica.

Abstract

This text aims to show in which ways the teaching practice has been accomplished in the school and to present the classroom as a space of interaction in the teaching-learning process. After some general considerations concerning to this analysis, the text considers the following items: 1. the teaching practice in school; 2. the defense of an epistemological interactionist teaching practice. We realize that the teaching practices must be (re)dimensioned, thus developing an interactionist tenor, and we look forward to examine, in theoretical terms, the questions concerning the school; and 3. we conclude that it is necessary to (re)think, from a new point of view, the epistemological, methodological and pedagogical functions of the school in the teaching practice.

Keywords: Teaching practice. Interactionism. Critical posture.



Introdução

Neste texto, discutirei alguns encaminhamentos que permitam pensar-se uma prática docente crítica, construtiva e responsável. Crítica na medida em que o professor, junto com os alunos, tente, por meio do diálogo e das conversações, realizar interpretações acerca da realidade e em que, no cotidiano da escola, se utilizem os conhecimentos adquiridos no fazer, no contato com o outro, por aproximação e com saberes que a todo instante possam ser compartilhados pela experiência. Construtiva na medida em que haja preocupação com princípios científicos, metodológicos e técnicos que dêem conta da construção do processo de ensino-aprendizagem². Assim, o professor assume uma posição responsável no sentido de ter clareza e objetividade, no ato do planejamento, preocupando-se com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Aqui, pretendo apresentar alguns fundamentos e procedimentos da prática docente que, quando utilizados, traduzem o interesse em que os alunos aprendam e se desenvolvam.

1. A prática docente na escola

Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. (GAUTHIER, 2006, p.20).

Ao longo dos últimos anos de trabalho como docente, tenho me dedicado a estudar como ocorre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem: uma prática *coercitiva e hierárquica*. (FOUCAULT, 1998). Assim, tenho me ocupado em fazer a crítica, denunciando práticas e ações, exercidas pelos docentes, conservadoras em relação aos modelos de sociedades do mundo contemporâneo, e em convidar colegas de trabalho para debater essa questão.

Em congressos, encontros pedagógicos e colóquios, em minhas falas tenho denunciado – na medida do possível – posturas epistemológicas que, ao invés de contribuírem para o processo de aprendizagem do aluno,

utilizam um discurso autoritário e, em alguns casos, tomado de concepções *apriorísticas*. Dessa forma, pode parecer que tenho ressaltado mais o aspecto negativo do docente; mas isso não é verdade, pois sempre desejo apontar aspectos positivos. Minha preocupação é ressaltar, construtivamente, que a prática docente deve ser algo prazeroso, conforme já salientava Comenius (2002) no século XVII.

A responsabilidade de fazer uma análise acerca da prática docente na escola (em nível fundamental e médio) requer cuidado e delicadeza, devido às múltiplas informações que circulam sobre esse tema.

A sala de aula deve ser um espaço que motive e incentive o aluno a visualizar novas possibilidades de compreensão da realidade. Mesmo que o docente trabalhe com muitos alunos, sua relação com eles, no processo de ensino, deve estabelecer-se de forma mediadora, respeitando a tomada de decisão coletiva e influenciando aprendizagens individuais. Assim, “[...] cada aluno irá estabelecer maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos com cada professor, resultando em atitudes e respostas por parte destes.” (HOFFMAN, 2005, p. 13). Portanto, o processo de ensino deve levar em consideração o caráter singular de cada aluno, na tentativa de analisar e apresentar estratégias pedagógicas capazes de dar continuidade ao processo de ensino.

Conforme Fernández (2001), o papel do professor, para além de ensinar, abre espaços para aprender, de modo que se dêem nele simultaneamente a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. Se tivermos a compreensão de que a prática docente deve estar relacionada a um embasamento teórico-metodológico capaz de “[...] acompanhar o aluno durante o processo em formação” (HOFFMAN, 2005, p. 20), respeitando sua individualidade e suas particularidades, a escola contribuiu bastante para que os indivíduos, de fato, sejam autônomos, em suas ações individuais e coletivas.

Para isso, é preciso que nós, docentes, tomemos alguns cuidados:

a) Devemos ter uma prática crítica e construtiva, solicitando ao aluno que, na medida do possível, manifeste suas vivências e experiências (sua forma de aprender e apreender, seu modo de ver a vida e o mundo, sua capacidade de entender, de poetizar, de criar histórias, seu modo de viver etc.). Mas, lembremo-nos de que não podemos aproveitar-nos dessas



vivências e experiências para nos “apropriar” dele. Devemos respeitar sua intimidade e zelar por ela, utilizando-o como suporte na sua prática docente, numa perspectiva de (re)orientação da aprendizagem, tendo em vista o seu desenvolvimento.

b) Temos de articular o conhecimento com a vida cotidiana do aluno, para que haja, de fato, o processo de ensino-aprendizagem; temos de perceber as condições socioeconômicas, políticas, mentais, motoras e cognitivas dos alunos, ao longo do processo de ensino.

c) A necessidade de se ter um repertório de saberes capazes de orientar a prática docente, considerando que vivemos em um momento histórico do ensino, no qual é pertinente interrogarmo-nos com mais profundidade sobre as relações entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

d) Por último, precisamos utilizar em sala de aula elementos que possibilitem e auxiliem a aprendizagem e ter preocupação com a forma de avaliar – evitar processos avaliativos que apenas punam – para não inibir e frustrar as expectativas dos alunos. Por exemplo: deve-se corrigir as tarefas evitando-se fazer estardalhaço por meio de anotações negativas, corretivas, com tinta de cor berrante. Ora, poderá a escola querer homogeneizar os alunos? Poderão os professores uniformizar as correções das tarefas (testes, exercícios, provas etc.)?

Em uma sala de aula – aqui me refiro ao ensino público fundamental e médio –, há alunos originários de ambientes diferentes. Alguns desde cedo ingressam no trabalho; outros passam a ter outras responsabilidades, pois cuidam da casa; outros vivem esse mesmo tempo protegidos pelos pais, tendo a sua disposição brinquedos, revistas, televisão etc. Conforme indagamos acima, pode a escola compará-los com critérios uniformizados? Em verdade, todos aprenderam e adquiriram valores, regras e normas de conduta que tornam bastante difícil explicar os vários entendimentos que expressam sobre os acontecimentos. Afloram sentimentos e idéias nos alunos quando o docente costuma parar e pensar sobre como eles estão se manifestando em relação às várias situações de aprendizagem.

Como diz Luckesi (2005, p. 179), “[...] o vermelho [...] é uma cor forte. Por isso mesmo é utilizado para chamar a atenção.” Faz-se necessário repensar a forma de corrigir por meio de práticas punitivas e repressivas. Para essa tarefa, professores e alunos que constroem o espaço escolar estão convocados a refletir – refletir participativamente. É preciso ressignificar os mecanismos de correção dos trabalhos, testes, provas e exames, para que as relações estabelecidas entre professores e alunos sejam efetivamente de respeito e solidariedade.

2. Por uma prática epistemológica³ docente interacionista⁴

2.1 A formação do professorado – os últimos 20 anos

Nos últimos 20 anos, intensificaram-se as reformas educacionais no Brasil, centrada principalmente na capacitação e busca por uma melhor qualificação profissional. Assim, o Brasil reforça nas reformas educacionais, em especial a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso iniciou seu governo, defendendo a bandeira da qualidade da educação, priorizando o ensino básico e a formação do professorado, como *lócus* das reformas⁵.

Para tanto, as reformas, de certa forma, é apresentada como necessária para levar adiante os projetos empreendidos pelo governo federal. Assim, surge uma maciça política de estímulo à criação de novas agências formadoras, tais como os institutos superiores de educação e cursos normais superiores.

É importante destacar que esse tipo de formação do professorado em exercício se dá no âmbito da escola, onde os professores atuam, uma vez que a sua própria sala de aula funciona como parte dessa formação. O professor ao se deparar com essa realidade necessita vivenciar situações que possibilite compreender procedimentos avaliativos. Isto significa recuperar o espaço da sala de aula, como um *lócus* de formação e transformação do profissional da educação. Não entendemos a escola limitada, inerente apenas ao espaço da sala de aula, ela é entendida num sentido amplo, em toda a dimensão histórica, política e social.

Sem dúvida, o espaço escolar vive novas relações no processo de avaliar⁶. Isto significa dizer que com os avanços da globalização econômi-



ca, coloca a escola em outros desafios, e, com isso, o professorado necessita (re)pensar a sua formação e sua atuação pedagógica.

O profissional da educação, para acompanhar todas estas modificações ocorridas no mundo atual, faz-se necessário, participar de um projeto de formação continuada e que lhes possibilite estudar, compreender e questionar o seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas uma vez que,

[...] o professor do século XXI é um educador, um agente ativo da educação dentro da comunidade, capacitado a dialogar com outros espaços de produção de saberes e da educação, com os diferentes mecanismos de produção desses saberes, antes exclusivos das disciplinas escolares. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 138).

Assim, o profissional do futuro deve transformar a sua sala de aula em uma espécie de “reservatório de conhecimentos” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 139) com o intuito de transformar o processo de ensino-aprendizagem em um processo ativo, de ação-reflexão-ação, com novos significados, onde o professor seja capaz de ensinar e avaliar nos diferentes contextos institucionais. Nessa perspectiva, o professor não é considerado um técnico que aplica métodos e técnicas, ou seja, ele rompe com a idéia de práticas positivistas introjectadas historicamente no contexto escolar.

147

2.2 O saber e o aprender docente na sala de aula

A prática é uma forma de saber, porém Contreras (2002) aponta que não é o próprio saber que é prático e sim, o uso que é feito dele em uma ampla relação dele com o ambiente. Explica que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes, havendo por isso, saber na prática, o que não implica dizer que seja esse um saber. A prática supõe e produz aprender, entretanto esse aprender, que é domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem no processo, nem no produto que o saber enunciável. Um saber para Contreras só tem sentido e valor nas relações que o sujeito estabelece com o mundo, consigo e com os outros.

Assim, o saber, só tem sentido uma vez que o sujeito estabelece com o mundo, consigo, com os outros. O saber é relação, capaz de adotar re-

lação de saber com o mundo. Com isso, o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais.

Igualmente, o processo de construção do saber não se restringe apenas aos aspectos cognitivos e didáticos, exige que se insira o aluno em ligações que podem proporcionar prazer, mas também, a renúncia de outras formas de vinculação: com o mundo, consigo e com os outros. A questão do saber constitui, portanto, uma questão identitária.

Nessa perspectiva, todo ser humano, aprende, se não aprendesse não se tornaria humano. Porém, isso não equivale a obter um saber concebido como conteúdo intelectual, pois a apropriação de um saber objetivo constitui apenas uma das figuras do aprender. O sentido da palavra aprender, nem sempre é o mesmo para o professor e o aluno o que desencadeia uma série de desentendimentos. O espaço do aprendizado é considerado, então, espaço tempo-compartilhado com outros com outros homens., o que supõe atentar para as dimensões epistêmica, identitária e social nas relações do sujeito com o saber.

A análise da relação com o saber inclui consideração a história social, além de posições ou trajetórias seguidas pelos indivíduos e/ou por seu grupo social, centrando o debate no aprender como modo de apropriação do mundo e, não, somente como modo de acesso a determinadas posições nesse mundo.

2.3 Respeito ao discurso e à ação do aluno no cotidiano da escola

A prática docente interacionista caracteriza-se por não admitir qualquer coisa, em termos de conhecimento, que seja previamente dado, ou seja, que dispense a ação do aluno, com base na idéia de que, a rigor, nada está acabado, pronto, findo, e de que o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio social. Isto é, as relações entre o professor e o aluno se estabelecem numa interação tal que os conhecimentos se complementam a todo instante no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do aluno ocorre à medida que ele age sobre os conteúdos e na medida em que possui estruturas próprias (puramente construídas ou em construção). Para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, precisa-se transformar as escolas em lugares mais atraentes, não em termos



de proporcionarem sucesso material, mas em termos de nelas se ter mais prazer – o prazer de aprender coisas novas, o prazer de se tornar uma pessoa melhor. Assim, instala-se em sala de aula um debate sadio, pois incentiva o aluno a exercer o seu direito de opinar e, aos poucos, construir a sua autonomia como indivíduo. Esse “novo” aluno passa a ser capaz de refletir e pensar acerca da realidade na qual está inserido. Afinal, como diz Demo (1999, p. 64), “[...] saber pensar não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica.” Ou seja, o “bom” argumento é aquele capaz de demonstrar autonomia e independência, aquele capaz de formular. Saber argumentar ultrapassa o falar, o saber falar: é articular o discurso com polidez e elegância.

Dessa maneira, a prática docente interacionista ocupa-se com métodos, técnicas e instrumentos facilitadores, para que haja, de fato, aprendizado, sem que esteja em primeiro lugar o simples interesse pela promoção de grau.

A prática docente interacionista tem como objetivo instalar entre o professor e o aluno elementos que propicie novas formas de aprendizagem (verbais, escritas etc.). O intuito é acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma nova ação educativa. Trata-se de dialogar em conjunto (professor/aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimentos e nas diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, esse processo visa romper com o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações e a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma aqui é que o professor medeia a relação ativa do aluno com os conhecimentos experienciais, suas capacidades, interesses e seus procedimentos de pensar.

Se o professor almejar (re)construir o conhecimento a partir de textos e experiências vivenciadas pelos alunos, romperá com o modelo de educação bancária (FREIRE, 1981), evitando que a sala de aula funcione como espaço de formação de *corpos dóceis* (expressão que tomo de Michel Foucault), passando, assim, a estabelecer regras coletivas. Dialectizam-se as relações, gerando-se uma tensão criativa entre a estabilidade e a mudança, entre a

fixidez e a ruptura: o professor, além de ensinar, passa a aprender, e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. (FREIRE, 1996).

Desse modo, o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o espaço no qual está inserido, o que possibilita a elaboração de um “novo” indivíduo. Assim, a prática docente se justifica pela oportunidade dada, na relação estabelecida entre professor e aluno, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, se complexifica a partir das relações entre os indivíduos.

A escola deve predispor-se a momentos de reflexão pedagógica, o que lhe possibilitará interpretar, em termos epistemológicos e didáticos, as situações de aprendizagem vividas pelos alunos, transformando a prática docente interacionista, no sentido de ser intencionalmente construída na direção dos diferentes interesses envolvidos. O homem se constrói à medida que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele, tomando consciência de sua historicidade. Para isso, a todo tempo ele é desafiado. Não há modelos ou receitas, mas sim tantas respostas quantos forem os desafios, sendo igualmente possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio.

150 Um dos princípios de uma prática docente interacionista é que o desenvolvimento dos alunos não ocorre de maneira uniforme: cada indivíduo constrói seu pensamento a partir de sua maturação e sua vivência. O aluno precisa assumir a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isso ocorra, deve estar conscientizado desse processo.

Nessa visão, é de suma importância (re)pensar e rever a prática docente⁷. É preciso o professor ter compromisso diante do aluno, respeitando o nível sociocultural deste. Diz Hoffman,

[...] se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. (HOFFMAN, 2004, p. 43).

Dessa forma, o docente compreenderá, igualmente, que não depende exclusivamente do processo de ensino a compreensão do aluno sobre uma ou outra questão: tal compreensão ocorrerá de acordo com sua experiência de vida – sua compreensão acerca da vida e de suas próprias vivências.



Se os entendimentos dos alunos decorrem de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o docente. Ou seja, há diferentes mecanismos de o aluno compreender o professor, o conteúdo que a escola lhe pede; há várias maneiras de o professor compreender o aluno, pelo maior ou menor domínio daquele em determinadas áreas de conhecimento. É preciso observar e refletir. Como afirma Becker,

O educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico. (BECKER, 1993, p. 148).

Ora, sabemos que, numa escola que trabalha com problemas, o tempo todo o conhecimento está sendo (re)construído, pois esse modelo de ensino não vê o homem como um ser inacabado, mas sim em constante processo de aprendizagem. Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procura desmistificar perante o aluno posturas positivistas, criando condições para que cada aluno analise seu contexto. A essência dessa educação (problematizadora)⁸ está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do comprometimento do primeiro com o progresso em termos de aprendizagem.

A escola que enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios procura, a todo instante, medir os alunos (apto/inapto; responsável/irresponsável; competente/incompetente etc.). Daí se origina a presença de prêmios para os "melhores alunos". Curiosamente, como aponta Hoffman,

[...] a escola que é um lugar onde se aprende, inverte a ordem hierárquica: do errado para o certo e coloca sempre, por ordem de preferência, o certo e depois o errado em todas as situações. Assim, valoriza-se por demais os acertos nas tarefas das crianças e apontam-se os erros, na maioria das vezes, como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor. (HOFFMAN, 2004, p. 76).

Numa escola tradicional, valorizam-se os procedimentos classificatórios, em detrimento de debates e diálogos entre o professor e o aluno. Sem dúvida, parece que o docente se surpreende com o fato de o aluno não saber algumas coisas, enquanto deveria admirar-se com suas incertezas, in-

quietações e descobertas precoces. Desde muito cedo, o jovem aluno evita fazer perguntas, por temer ser recriminado pelo docente. Configura-se, assim, uma prática docente conservadora. O equívoco da escola, decorrente das práticas docentes conservadoras, está em transformar a aprendizagem em necessária, obrigatória, em aprender-se sempre para alguma finalidade – não para fazer a prova, para fazer o concurso, para fazer o vestibular ou para ter uma profissão. Assim, o professor transforma o aprender em competição (a melhor nota; aquele que é melhor que o outro etc.). Ao contrário, numa prática docente interacionista, o professor não se preocupa em destacar os alunos que apresentam mais habilidades no desenvolvimento de suas tarefas.

A análise que tento realizar aqui contrapõe-se essencialmente a práticas docentes tradicionais, procurando respeitar e solidarizar-se com o professor/aluno. Ou seja, entendo que a verdadeira educação consiste no desenvolvimento de uma consciência crítica.

3. Algumas considerações (in)conclusivas

152

O ato de ensinar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento sobre um outro indivíduo. A prática de ensino deve ser vista como algo que acrescenta; deve destinar-se à melhoria das relações entre os homens. Desse modo, naturalmente, o ensino deve ser um ato prazeroso. Porém, historicamente, a sala de aula parece configurar-se como um espaço insólito. Fica aqui o convite a todos aqueles que acreditam ser a educação um dos principais mecanismos de mudança social para revertermos tal situação. É uma meta a ser trabalhada que, com o tempo, poderá ser transformada em realidade. E nós somos responsáveis por esse processo.

A escola que tem como propósito o trabalho coletivo não “exclui” o aluno em dificuldade e “bajula” seus colegas mais brilhantes: terapeuta da aprendizagem intelectual, um professor, ao contrário, deve mostrar uma atenção redobrada, se não um interesse especial, pelos alunos “menos dotados” ou mais tímidos.

Face à realidade atual e às possibilidades de uma prática docente crítica no sistema educacional, apresento alguns pontos a serem levados em conta para a realização dessa prática na escola:



a) É necessário a existência, no espaço escolar, de um projeto coletivo que possibilite discussões acerca das práticas pedagógicas, visando à mudança de atitude daqueles professores que, por este ou aquele motivo, têm evitado romper posturas epistemológicas ultrapassadas.

b) A escola necessita superar modelos de ensino atrelados a posturas positivistas, que não têm sentido na sociedade atual. Dessa forma, se (re)definem epistemologias e métodos para acompanhar um novo paradigma que se anuncia, um paradigma emergente, que fala da multiplicidade de valores, regras e novas formas de enxergar o mundo.

c) A escola deve funcionar como elemento aglutinador, gerador de coesão social, tornando-se espaço de memória, de resgate, de compreensão do presente, incorporando as lutas, as dificuldades e as conquistas vivenciadas⁹.

d) A escola deve exercer a formação integrada. Não pode haver autoritarismo, mas sim uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Isso implica “construir” professores abertos a novos paradigmas, uma idéia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido e a articulação entre arte e conhecimento. Assim, aos poucos, se gera o conhecimento, a cultura, como sendo elementos constitutivos do espaço escolar.

e) Por fim, numa escola (crítica e constitutiva) se trabalha num processo coletivo, cooperativo e solidário, procurando-se ultrapassar posturas tradicionais. No processo de ensino, analisam-se teoricamente as diversas manifestações dos alunos (verbais, escritas etc.), para se acompanharem as hipóteses que vêm sendo formuladas a respeito de determinados assuntos, em diversas áreas de conhecimento, de maneira a favorecer a descoberta de melhores soluções. Também não podemos esquecer, conforme aponta Gauthier (2006, p. 57), “que os professores não podem carregar sozinhos o peso dos problemas que perturbam a sociedade [...]”.

Notas

- 1 O presente texto foi elaborado como subsídio para o Simpósio de Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, I., 2006, Ceará-Mirim. **Trab. Apres...** Ceará-Mirim (RN): Diretoria Regional de Ensino, 2006.

- 2 Ver Hoffman (2005). Nesse texto, a autora discute as várias dimensões do processo de aprendizagem.
- 3 Chamamos aqui de “epistemologia” um conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações. Ver, sobre essa questão, Becker (2002). Nesse texto, o autor aponta caminhos para se ter no espaço escolar uma postura epistemológica interacionista.
- 4 Estou chamando de “prática interacionista” aqui o processo de ensino-aprendizagem em que o aspecto coletivo da participação passa a ser percebido não como um processo despersonalizador, mas, pelo contrário, como o principal instrumento de construção dos indivíduos. Na relação interacionista na sala de aula, cabe ao professor, pois, dirigir o processo da construção da coletividade, sem perder de vista os valores e as condições cognitivas de seus alunos. Nessa relação, atento às diferenças entre os alunos nas salas de aula, ele deve buscar combiná-las, tomando de cada indivíduo aquilo com que ele pode contribuir. Ver (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 1981; SAUL, 1988).
- 5 Nos últimos anos tem aumentado consideravelmente os investimentos na formação inicial e continuada do professorado. Ver Cabral Neto (2004).
- 6 Diante um conjunto de mudanças ocorridas nas últimas décadas, a escola passa a ter novos papéis e responsabilidades. Daí a necessidade de a escola a todo instante está se (re)inventando, se (re)criando. Para aprofundar consultar Candau (2000).
- 7 Ver mais Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004).
- 8 Para maiores esclarecimentos ver Freire (1992).
- 9 Para maiores esclarecimentos ver Lopes (2006)

Referências

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.



COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Editora Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 13–37.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Art Med Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: ed. Unijuí, 2006.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**. 23. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LOPES, Sérgio Luiz. O educador frente aos novos paradigmas do século XXI. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 93-105, maio/ago. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. Campinas: Papirus, 1988.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor**. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

Prof. Ms. Sérgio Luiz Lopes
Universidade Estadual Vale do Acaraú
E-mail | serlupez@bol.com.br

Recebido 29 maio 2007

Aceito 18 set. 2007