

Planejamento Escolar

Prof. Celso dos S. Vasconcellos¹

O momento de planejamento de início de ano é privilegiado, seja porque temos mais tempo, seja porque temos a oportunidade de trabalhar com o coletivo maior dos educadores da escola. O desafio que está posto em termos pessoais e grupais é o de manter as conquistas feitas e de avançar mais (desenvolvimento humano e institucional: *Somos, Ainda Não Somos, Podemos Vir a Ser Mais*).

É preciso valorizar os passos já dados na direção do Projeto Político-Pedagógico, mas não nos acomodarmos a eles. O fato de haver, muitas vezes, um certo descompasso entre o sonho e a realidade não deve nos angustiar. Em certo sentido, este é um dado antropológico, é próprio do ser humano (seja pelo limite histórico da ação, seja pela “ecologia das ações”, seja pelo incremento constante dos sonhos ou pelo aumento das exigências, a partir daquilo que já se conquistou). O planejamento se coloca justamente como um instrumento teórico-metodológico para diminuir esta distância. O problema é negar a distância entre o ideal e o real. Esta negação pode se dar por ingenuidade (limite na capacidade de análise) ou intencionalmente, passando a ter, então um caráter ideológico, de encobrir a realidade, próprio de quem não quer efetivamente mudar.

I-O Sentido da Docência Configura o Sentido do Planejamento

Os sonhos nunca são perdidos. Eles significam o que há de melhor na vida dos homens e dos povos. Perdidos são os céticos que escondem sob uma ironia fácil a sua impotência para compreender e agir. *Bento de Jesus Caraça (1901-1948)*

O empenho no planejamento, entre outras coisas, tem a ver certamente com a representação que o professor/a professora tem da relevância de seu trabalho. Não poucas vezes —ainda mais num contexto tão confuso como o que estamos vivendo nestes tempos pós-modernos (Lyotard e Baudrillard), hipermodernos, de era do vazio (Lipovetsky) ou de modernidade líquida (Bauman)—, ele acaba perdendo a real dimensão de sua atividade, talvez marcado pelo modelo midiático das “celebridades”, daqueles que são chamados de “heróis” porque participam de um *reality show*...

Constatamos que há professores que sentem-se desmotivados porque se percebem impotentes (*Tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou travada* – Espinosa, 1979: 214): os problemas que sofrem em sala de aula teriam origem fora dela, e eles nada poderiam fazer. Ao focar sua parcela de responsabilidade no problema temos por intenção fortalecer sua potência, ao perceberem que têm coisas que podem fazer já na sala de aula e na escola, ao mesmo tempo em que se engajam nas lutas maiores, que, por serem tão abrangentes, levarão mais tempo para sua mudança.

O planejamento possibilita a tomada de consciência (e, a partir disso, o avanço) da Zona de Autonomia Relativa (ZAR) da escola, do trabalho de sala de aula. A ZAR é o espaço entre o limite externo (dado pela Natureza e Sociedade) e o limite interno (dado pela Projeção e/ou pela Contradição do Sujeito/Grupo) (Vasconcellos, 2011a: 222). Analisando as escolas que fazem diferença, os professores que fazem diferença, percebemos que não foram aqueles que ficaram esperando o mundo mudar para daí tentar fazer algo, mas sim aqueles que, ao mesmo tempo em que estavam comprometidos com a mudança do mundo, engajaram-se na mudança daquilo que

¹.Prof. Celso dos Santos Vasconcellos é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. e-mail: celsovasconcellos@uol.com.br www.celsovasconcellos.com.br

era possível na escola (e que até então parecia impossível, nem tanto por uma análise criteriosa, mas muito mais pelo peso da tradição, do costume, do “sempre foi assim”, “uma pessoa não vai mudar a realidade”, “você é muito jovem, vai ver que não adianta”, etc.). Se, por exemplo, posso participar da construção do PPP de minha escola, se posso levar em conta o conhecimento prévio do meu aluno, se posso respeitar sua cultura, sua história de vida, se posso construir o contrato didático em sala, etc., não vou fazê-lo porque a sociedade, os meios de comunicação, os governantes, os políticos, os pais, ainda não fizeram suas respectivas partes? Esta seria uma postura adulta, ética?

Normalmente, os educadores ficam muito ligados aos limites externos e não se dão conta que os limites internos são os que estão, em grande parte, restringindo a ação. Quando tomamos consciência dos limites internos, isto é, aqueles sobre os quais temos controle de imediato, um conjunto de possibilidades de práticas se abre. A ZAR configura-se justamente como um espaço possível para se caminhar, para se iniciar um novo *currículo* escolar.

Mudanças profundas, da economia à ética, são urgentemente necessárias. Porém, não as vislumbramos a curto prazo. Abrir mão destas lutas maiores seria entregar-se à mediocridade e perder o sentido da existência. A sabedoria está, parece-nos, em viver o cotidiano exercendo, freireanamente, a histórica e ontológica vocação de ser mais, que nos leva à curiosidade epistemológica no sentido de descobrir a ZAR, aquilo que podemos fazer já dentro dos limites impostos, de maneira a nos realizarmos humanamente, ao mesmo tempo em que estas pequenas mudanças possíveis, ao terem como direção uma nova ordem, preparam o salto qualitativo para uma transformação mais substancial.

Valor da Atividade Educativa

Muitas vezes, como apontamos, nós educadores —pais e professores— sentimo-nos muito pequenos, impotentes, frente ao poder do sistema: profundas desigualdades sociais e econômicas, jogo de interesses políticos, força dos meios de comunicação (imposição de necessidades de consumo, moda, valores ou contra-valores), lentidão do judiciário, tráfico de drogas, etc., e a partir disto passamos a desvalorizar nossa tarefa educativa: que importância pode ter a ação de um pai de família ou de uma professora diante de um mundo que, frequentemente, parece apontar para a direção da desumanização, da manipulação, da alienação? Há a ilusão do poder: “Se eu estivesse no lugar de poder, aí sim teria condições de fazer algo diferente”. A História, no entanto, tem nos ensinado que de pouco adianta o sujeito estar num lugar privilegiado na rede do poder se não tiver pessoas que também desejem exercer o poder de forma diferente. A professora que atua na periferia da cidade pondera: “Que relevância pode ter meu trabalho aqui, com estas crianças? Se eu fosse coordenadora pedagógica ou diretora, daí sim poderia fazer um trabalho mais significativo”. Torna-se coordenadora, e descobre que, das 12 professoras que atuam na escola, na verdade, só pode contar com 5, pois as demais não estão efetivamente comprometidas com o trabalho na escola... Não queremos aqui poupar ninguém de suas responsabilidades e contradições, mas o que Barack Obama —primeiro presidente negro dos EUA, que tinha como lema de campanha “Sim, nós podemos”— descobriu em menos de um ano de governo? Se não seguisse certas determinações do sistema financeiro, vinte ou trinta aplicativos transnacionais, com um *clic* no *mouse* de seus computadores, poderiam quebrar a economia do país. Ou seja, sim, nós podemos chegar ao poder, mas para exercê-lo de forma diferente é preciso um conjunto de pessoas que também queiram fazer de forma diferente (que sintam, pensem e ajam diferentemente). Numa situação bem concreta do cotidiano: eu não vou ficar com o troco a mais da padaria porque há uma câmara filmando. Não, eu não vou ficar porque isto não é bom, não é certo, não me faz bem, qual seja, por uma questão de valor internalizado. Ora, onde é que se dá esta internalização? Justamente na família e na escola básica! E estamos de volta ao ponto inicial: a importância da educação numa perspectiva libertadora desenvolvida pelos pais e professores!

Valor do Planejamento

O envolvimento do professor com o planejamento, portanto, dependerá do seu querer e do seu poder planejar:

Querer (Necessidade/Desejo)

Profissão Docente	Professor acreditar na relevância social de seu trabalho, na necessidade de sua profissão
Mudança	Querer realizar algo, mudar a realidade; estar vivo! (ponto de partida para todo processo de planejamento)
Planejar	Sentir que precisa da mediação simbólica para qualificar a ação e alcançar o que deseja <ul style="list-style-type: none">● Importância da Ação● Complexidade

Poder (Vislumbrar Possibilidade)

Mudança	Acreditar na possibilidade de mudança (em geral e daquela realidade). Potência! Princípio Esperança
Planejar	Ver condições de poder: ① Exercer a atividade de Planejamento (ex.: tempo para isto na escola, no início do ano/semestre e no decorrer do ano – H.A.) ② <i>Antecipar e realizar a ação antecipada</i> <ul style="list-style-type: none">● Certa Regularidade do Real● Certa Plasticidade do Real

Planejar para avançar, qualificar a prática, considerando que a mudança na direção desejada não vai se dar de forma espontânea (resistência das estruturas objetivas e subjetivas); e para consolidar: registrar, sistematizar, socializar saberes produzidos (responsabilidade social).

Pequenas e Grandes Alegrias do Magistério

O cotidiano do professor é muito desafiador. Sua atividade didática exige um trabalho antes e outro depois, além do durante a aula. A sociedade pede do professor que, além das suas tarefas básicas, esteja também atento às questões da sexualidade, gravidez na adolescência, drogas, consumo, trânsito, conservação do meio ambiente, educação para a paz, educação alimentar, financeira, empreendedora, sem contar os casos em que tem que dar educação básica como hábitos de higiene e civilidade.

Diante disto, poderíamos indagar: por que ainda tantos/muitos querem ser professores? É que no exercício do magistério existem também as satisfações, as realizações, as alegrias. Dentre as *pequenas* alegrias podemos citar: facilidade para se formar professor; flexibilidade do horário de trabalho, maior tempo de férias, oportunidade constante de trabalho (emprego sempre tem, e ainda em todo lugar, possibilitando a mudança de cidade); o salário, muitas vezes, não é grande coisa, mas chega todo mês; possibilidade de ter mais de um emprego, estabilidade ou muita dificuldade para ser demitido; sempre há uma plateia à sua frente na sala de aula; aposentadoria com menos tempo de serviço, aposentadoria com salário integral. Já num nível intermediário, podemos citar o reconhecimento social: o professor é um dos profissionais, junto com bombeiros e médicos, em que a população mais confia. Dentre as grandes alegrias, elencamos:

■ **Encontro humano:** o magistério nos permite trabalhar com gente, permite-nos o relacionamento com crianças, jovens e adultos, com suas dificuldades e dramas, é certo, mas também com seus sonhos, com suas fantasias, com suas trajetórias, com suas riquezas, com suas formas peculiares de ser, enfim, com seus mistérios (daí o sentido da reverência diante do outro). Existem, por exemplo, grandes publicitários que não deixam de dar aula para se

alimentarem da energia, da criatividade das novas gerações. Nós estamos cada ano mais velhos; nossos alunos, no entanto, estão nos chegando sempre mais ou menos com a mesma idade. Isto, com certeza, permite uma renovação, nos desafia a manter diálogo com novas formas de ver e estar no mundo;

■ Trabalho com o conhecimento: para exercer a contento nossa atividade, precisamos continuar aprendendo ao longo da vida. Ora, o conhecimento dá um grande prazer; Freud chegou mesmo a compará-lo com o prazer sexual (é claro que estamos falando de construção de conhecimento e não de mero acúmulo de informações). Uma professora dizia: “Adoro minha profissão, pois às 7:30h. na manhã estou trabalhando com aquilo que mais gosto: a Literatura”;

■ Ensino: o magistério possibilita o prazer de exercer uma atividade com alta relevância social: a formação humana, a educação (=Humanização) através do ensino, base da cidadania, da democracia. Propicia o prazer de ensinar, de ver o outro aprender com nossa mediação (é o outro quem cresce —por mais que goste de um aluno, não posso conhecer por ele—, mas com nossa ajuda). Preparamo-nos a vida toda para ser o profissional que somos hoje; dedicamo-nos a estudar, pesquisar, determinada área do conhecimento humano; agora, na sala de aula, percebemos que aquilo que faz tanto sentido para nós, faz sentido também para outras pessoas, com as quais talvez nunca tivéssemos encontrado antes. Nada se compara com a satisfação de encontrar um antigo aluno e ouvir aquela carinhosa e significativa saudação: “Professor...” Neste momento, temos a certeza de que deixamos uma marca (ensino vem do latim *insignare*, pôr um sinal —*signum*—, marcar com sinal, dar a conhecer). Dessa forma, o magistério favorece a experiência radical de ser coautor da criação. *O professor, assim, não morre jamais* (Alves).²

Desvio do Núcleo da Atividade Docente

Um aspecto que tem nos preocupado muito é verificar o quanto alguns professores estão se distanciando dessas grandes alegrias do magistério, notadamente daquela que é mais específica que é o ensino. A representação social sobre a docência entre certos docentes está muito marcada pela impossibilidade, isto é, entendem que é inviável exercer sua atividade nas condições dadas nos dias atuais. Na comunicação eletrônica, por exemplo, nas correntes que são repassadas por *e-mail*, nas postagens nas redes sociais, existem, sem dúvida, aquelas que exaltam a figura do professor e seu trabalho, mas a maior parte reproduz esta visão, que foi se tornando crença, de que somos vítimas e que não temos condições de fazer aquilo que devemos, qual seja, ensinar (ver mensagens do tipo: “A extinção do professor”; “Nem Jesus aguentaria ser professor”; “É sempre culpa do professor”; “Deu na revista Veja/A educação no Japão”, “Professora, seu ex-aluno é um assassino”, “Desabafo de um professor”, “O fim do professor”, “Mudança do ECA - vamos apoiar”, “A professora e a secretária de educação”, “Não precisamos de professores”, “Héducação - A evolução da educação”, “O professor está sempre errado”; “E Deus criou o professor”, etc.). Qual seja, só poderíamos exercer nossa atividade específica no dia em que os outros mudassem.

São dois atualmente os fatores que impossibilitariam o ensino, segundo estes professores: a família que não faz a sua parte, e as mantenedoras que se metem na parte do professor querendo aprovar os alunos a qualquer custo (na escola pública, para “melhorar os números”, na escola particular, “para os pais não perderem o investimento”). Cabe destacar que estas representações estão mais presentes do que as tradicionais queixas em relação a salário e condições de trabalho.

A partir desta compreensão, a energia destes professores ao invés de ser canalizada para o ensino, para a busca de alternativas, de mediações para a gestão da aprendizagem, fica focada,

²Um fato recente na rede de ensino da cidade de São Paulo é revelador: foi desenvolvido um projeto com alunos monitores de informática. Um dos objetivos básicos era propiciar o protagonismo juvenil. Ao término do projeto, emergiu algo surpreendente: vários destes jovens manifestaram o desejo de ser professor. Tinham experimentado justamente este prazer de ensinar...

por um lado, na denúncia de que os pais não estão colaborando com a aprendizagem e, de outro, na defesa da reprovação... Com isto, vão se distanciando cada vez mais do núcleo da atividade docente que é o ensino (cuidar para que o outro aprenda).

Olhar sobre o Aluno

Neste contexto, muitas vezes, o aluno acaba sendo visto como “problema”, fato que dificulta ainda mais o encontro dos currículos pessoais (o uso de expressões como “pestinhas” ou “aborrescentes”, é revelador). São currículos justapostos por força do constrangimento legal, que os confina no espaço da sala de aula, mas onde estão separados por uma “terra de ninguém”, que torna-os estranhos, uns aos outros e a si mesmos.

Certa feita, num processo formativo, uma professora de Educação Infantil queixava-se de um aluno que era “impossível” (apagava e acendia a luz da sala, punha a boca direto no bebedouro, mordida os colegas, chutava a professora, etc.). Já era o 2º semestre e ela se sentia perdida, inclusive com medo de ser “problema” para a direção da escola (particular). Perguntaram-lhe, então, do que ele gostava. Estranhou a pergunta; depois disse que nunca tinha atentado para isto. Passava do meio do ano e a professora só via o aluno como problema, não se aproximara dele com mais atenção, portanto, não tinha mesmo condições de criar outros vínculos que abrissem caminho para outras atitudes dele em sala.

Chama a atenção o desrespeito da sociedade para com as crianças. Muitas vezes, temos a sensação de que há uma lógica infanticida, um jogo dos adultos no sentido de sufocarem a infância (Lyotard). Além dos gravíssimos problemas de exploração do trabalho infantil, do abuso sexual, da exposição e exploração da criança pela lógica do mercado num mundo hiperconsumista, etc., percebemos que a escola também têm suas contradições neste campo. Só para se ter uma ideia, em 2010, apesar dos apelos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para que se tivesse uma especial atenção com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, para que tudo fosse feito a fim de que aprendessem efetivamente, para que fossem respeitados seus tempos de vida —afinal, são crianças de 6 anos, que até então estariam na Pré-Escola—, e dessa forma não houvesse retenção, foram registradas 75 mil reprovações no 1º ano!

Um relato de professoras da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro nos ajuda a entender melhor a importância do olhar do professor, da relação interpessoal em sala de aula. Segundo elas, na mesma escola, dentro de uma favela, uma professora é agredida, ameaçada de morte, tem seu carro riscado. Já com outra professora, os alunos vão lá fora esperá-la, funcionando como uma espécie de “anjos da guarda”. Como entender tal fato? Os elementos normalmente usados para explicar a agressão ao professor aqui não têm muito sentido, uma vez que o salário, as condições de trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a família, os meios de comunicação social, etc. são os mesmos, posto que as duas professoras atuam na mesma escola. Ora, se um professor chega em sala cheio de preconceitos em relação aos alunos (por que “são pobres”, “negros”, “filhos de marginais”, “displicentes”, “incapazes de aprender”, “mal cheirosos”, “sem berço”, etc.) como espera ser bem recebido por eles? Sabemos que estão aqui envolvidos processos inconscientes, em que não há necessidade de se dizer uma palavra que expresse o preconceito. O olhar o expressa! Neste caso, a violência física dos alunos, embora condenável, evidentemente, é compreensível: reagem a uma violência simbólica sofrida antes.

Seria este um fenômeno recente? Não, já que, grosso modo, nos últimos 900 anos (desde a expansão da escola elementar por conta do reflorescimento das cidades medievais, do advento da Universidade, etc.), este desencontro em sala de aula tem ocorrido, todavia sistemática e violentamente sufocado. Diante da reação dos alunos a uma prática pedagógica equivocada, marcada pela mera transmissão e pela passividade, ao longo da história, as estratégias para se resolver o problema, como sabemos, variaram do uso da vara (posteriormente, palmatória) ao uso

da Ritalina, passando pela avaliação classificatória e excludente e pela humilhação do aluno para que se enquadrasse. Não temos como desenvolver este ponto aqui, dada a brevidade do texto, contudo podemos lembrar, só para ilustrar, que, na Idade Média, “estar sob a vara” era sinônimo de estar frequentando a escola elementar, a Gramática (que junto com a Retórica e a Dialética constituíam o *Trivium*, as 3 vias, base do currículo medieval, antessala do *Quadrivium*).

Sobre o Olhar da Criança

Como reverter o olhar distorcido destes professores? Cremos que um caminho bastante significativo é prestarmos atenção ao olhar da criança, seja o olhar em direção ao outro, seja em direção ao mundo:

☐ Olhar para o Outro

● **Confiança:** olhar que revela certeza de que é amada, é desejada, é bem vinda a este mundo, ao ambiente em que se encontra no momento. Intui que “há um projeto” para ela.

● **Profundidade:** a criança olha nos fundos dos olhos, encara direta e longamente o adulto. Nós, adultos, muitas vezes temos dificuldade de olhar no olho de nosso interlocutor; olhamos um pouco e já desviamos o olhar. Sabemos que, em certas culturas, alguém de determinada casta nem pode olhar para o olho de uma pessoa de uma casta superior, pois, como se diz, de fato, “o olhar revela a alma”. Há um documentário da BBC que mostra uma criança pequena, no colo de sua mãe e a pesquisadora falando com ela olhando bem nos olhos, como a criança demanda; a partir de certo momento, a pesquisadora continua falando só que sem olhar para a criança: é incrível como a criança se movimenta no sentido de buscar o olhar da pesquisadora. Precisamos do olhar do outro para nos constituir humanamente. Podemos lembrar aqui a clássica questão da dialética do reconhecimento a que Hegel se referia na *Fenomenologia do Espírito*. Lá, embora em outro contexto, Hegel já advertia que esta é uma luta de vida e de morte...

● **Expectativa de Desafio:** o olhar da criança em relação ao adulto contém sempre uma dose de desafio, como se dissesse: “E aí, o que você vai me propor hoje? Que parte do mundo você vai me ajudar a descobrir?”

● **Expectativa de Validação/Reconhecimento:** a criança também espera do adulto um olhar, alguma manifestação que revele que está aprovando, achando interessante aquilo que ela está fazendo. Ela pode estar entretida em sua atividade, lá num canto, mas de quando em quando dá uma olhadinha para o adulto, aguardando a validação de sua ação. Este processo pode, inclusive, levar a criança, em alguns momentos, a começar a se dedicar ainda mais ao que está fazendo, criando um círculo virtuoso de interação, onde dá o melhor de si.

☐ Olhar para o Mundo

● **Exploração/Autonomia/Transcendência:** o tempo todo está “com os radares ligados”, prestando atenção a tudo que acontece ao seu redor. Busca sempre a autonomia na atividade: se já conseguiu fazer algo sozinha (ou se assim pensa...), não quer mais a ajuda do adulto. E, mais do que isto, busca se superar, quer fazer algo ainda mais difícil ou complexo do que já conseguiu fazer.

● **Produção de Sentido:** neste processo de exploração, a atitude da criança é a de tentar entender o que se passa, atribuir sentido às coisas e fatos com os quais está entrando em contato.

Estamos nos referindo sempre à situação em que a criança está minimamente bem fisicamente (não está doente, com fome ou com sono), bem como à criança que não foi ainda suficientemente sufocada a ponto de perder sua espontaneidade. Só para ilustrar este último aspecto, relatamos o que aconteceu numa atividade, na Educação Infantil, em que os pais também participavam: a professora, querendo se aproximar mais de uma criança (que apresentava algumas dificuldades em sala), pergunta a ela sobre qual o brinquedo que mais gostava. A criança volta-se para a mãe e indaga: “Qual é, mãe?” Provavelmente, das duas, uma:

ou a criança não se sente autorizada a falar sobre sua preferência, o que é grave, ou, de fato, não sabe qual sua preferência, o que é gravíssimo, visto que estamos falando de brinquedo, que é algo com o qual a criança costuma ter uma relação de muita proximidade.

Pode a Criança nos Ensinar Algo?

Se a escola é o local por excelência onde as gerações se encontram para partilhar saberes, haveria algum saber a ser ensinado pelas novas gerações? Poderíamos falar dos saberes que adquirem pelo acesso a outras fontes de saberes (enquanto o professor está sobrecarregado dando aulas), sobretudo, hoje, a internet. Mas queremos ir ao ponto fulcral: entendemos que a grande aprendizagem que nós, professores, podemos fazer com as novas gerações é a **capacidade de perguntar pelo sentido das coisas**.

O conflito com as crianças pode vir, de um lado, de aspectos mal resolvidos na infância do adulto que com elas se relaciona (Freud explica...). De outro, advém justamente do fato de termos anestesiado esta capacidade humana essencial, produtora mesmo da humanidade —se pensarmos em termos filogenéticos, de constituição da espécie *Homo Sapiens Sapiens*—, que é busca de sentido.

Este dado de caráter antropológico e epistemológico talvez ajude a explicar a inveja, a raiva, ou até mesmo o ódio que alguns adultos têm em relação à criança: trata-se da característica que a criança tem (enquanto não foi ainda deformada pelo sistema de relações com adultos que não conseguem preservar sua criança interior, ou com outras crianças que já foram sufocadas por estas relações) de buscar constantemente o sentido das coisas. É impressionante ver como a criança “trabalha” no intuito de atribuir sentido às coisas com as quais vai se deparando no seu cotidiano.³

A criança é muito séria; dedica-se profundamente à investigação do seu objeto (parece um cientista trabalhando); sua atenção é focada. É certo que busca, simultaneamente, a validação, o reconhecimento do adulto, mas está ali, inteira em sua atividade.

Na vida humana concreta e, em especial, na escola (particularmente depois do início do Ensino Fundamental) acostumamo-nos a fazer coisas que não têm sentido e a querer impô-las às novas gerações. A criança, pelo contrário, desde muito cedo faz todo um esforço para atribuir sentido ao mundo. Ora, um adulto devidamente “integrado”, que foi vendido ou se vendeu ao sistema, que faz coisas porque “tem que fazer”, que não vê a hora de terminar o trabalho, que foge dele como da peste (Marx), como não vai se sentir profundamente incomodado com um serzinho que na sua pureza, determinação e sinceridade pede, exige, um sentido para as coisas? Neste tenso contexto podemos compreender as duras palavras de Gilles Deleuze (1925-1995): *se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino* (in Foucault, 1981: 72). Não estamos nos referindo aqui a assumir uma postura espontaneísta, de licenciosidade, de fazer “todas as vontades” da criança. Não. Trata-se de levá-la a sério, respeitar sua sensibilidade, sua linguagem, seu modo de operar cognitivamente (alguns elementos de epistemologia e de neurociências podem ajudar nesta tarefa) e, portanto, sua inteligência e capacidade de buscar/produzir sentido!

Um adulto que começa a se levar “muito a sério”, no sentido de achar que sua contribuição para o mundo é imprescindível, que é melhor que os outros, que é superior, especial, torna-se um indivíduo arrogante, distante, prepotente, sisudo, enfim, intragável. Não tem a menor autocrítica, pois, afinal, “o problema só pode estar no outro”; se instado a fazer uma autocrítica, é comum este

³. Uma pequena observação: a música *Criança não trabalha* (de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, tão bem apresentada pelo grupo Palavra Cantada) diz que criança não trabalha, criança dá trabalho. Isto é certo. Aqui no texto estamos nos referindo não ao trabalho profissional (sobretudo na forma de exploração), como alerta a música, mas ao sentido plástico-antropológico: o trabalho como meio da formação humana.

tipo de indivíduo dizer que é “perfeccionista”, qual seja, até na hora de fazer a crítica faz um autoelogio... Pensa que “já chegou lá”, que só tem coisas a ensinar, nada mais a aprender.



Ao contrário da criança que está marcada profundamente pelo espanto, assombro, surpresa, contradição, desequilíbrio, pulsão, fome, gosto, paixão, disposição epistemofílica, avidez, sede, carência, consciência da incompletude, tendência, inclinação, vontade, curiosidade, interesse, querer, desejo, necessidade, motivação, mobilização para a aprendizagem.

No limite, a grande aprendizagem que o infante pode nos ajudar a fazer é no sentido de resgatamos a criança dentro de nós. Isto passa, por exemplo, por aspectos como alegria, espontaneidade, sinceridade, ingenuidade, ludicidade, prazer, sentido. *Há um menino/Há um moleque/Morando sempre no meu coração /Toda vez que o adulto fraqueja/Ele vem pra me dar a mão* (“Bola de Meia, Bola de Gude”, Milton Nascimento).

Sentido do Ensino e do Estudo

Se queremos estabelecer um vínculo significativo com as novas gerações na escola, devemos fazer a lição de casa e tocar na delicada e essencial questão do sentido. Que os pais mandem os filhos para a escola sem saber para quê, entendemos; que os alunos estejam em sala sem saber para quê, também entendemos. Mas quando a própria escola, os próprios educadores não sabem o que estão ali fazendo, o problema é grave. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é uma excelente oportunidade para se definir o sentido da atividade educativa. Só para não dizer que “não falamos das flores”, apontamos um sentido que passa pela tríplice articulação entre:

- *Compreender* o mundo em que vivemos. Tal perspectiva corresponde ao desenvolvimento da consciência, à necessidade humana fundamental de viver num mundo que faça sentido, de compreensão crítica da condição humana e da realidade nos seus vários campos. Uma vez compreendido, o sujeito pode usufruir o objeto, partir para o conhecimento de outro objeto, ou transformá-lo;
- *Usufruir* o patrimônio acumulado pela humanidade, isto é, participar do riquíssimo acervo simbólico e material (inclusive para sua sobrevivência), das conquistas histórico-culturais (de maneira consciente, não predatória, sustentável); e, sobretudo,
- *Transformar* este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da alteração do currículo pessoal (superar-se, vocação histórica e ontológica de ser mais), assim como do currículo da *Polis* (construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena), na perspectiva da formação omnidimensional do ser humano, através do trabalho e do engajamento social.

A escola, aliada a outras instâncias sociais, deve ajudar na criação da consciência a respeito da realidade, de tal forma que seja possível identificar o vasto espectro de problemas que permeia a existência humana e propor soluções historicamente viáveis. É claro que esta tarefa não é absolutamente fácil no atual contexto. Este empenho do educador tem a ver com o enfrentamento da alienação: é um embate de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida.

Todavia, cremos que o grande desafio mesmo está em desdobrar este sentido do ensino no estudo, no concreto da sala de aula e da escola, isto é, ter coragem de começar a questionar o conjunto de práticas arcaicas do currículo disciplinar instrucionista, aquilo que Paulo Freire tão bem caracterizou como concepção “bancária” de educação.

Planejar para Poder Mudar

Há professores que imaginam que não planejar é uma forma de se permitirem “ser criativos”. Ora, na base do improvisado, da falta de um planejamento mais rigoroso, muito provavelmente o que teremos em aula será mais do mesmo, considerando o enorme peso das estruturas materiais da escola e das estruturas mentais de professores e alunos (Marx).

Os hábitos são esquemas de ação muito fortes em nós. Imaginemos a seguinte situação: acabou a energia; entramos num cômodo de casa com a vela acesa numa mão e com a outra apertamos o botão do interruptor... Sabemos que falta energia, mas mesmo assim vamos tentar acender a lâmpada por força do hábito. Algo semelhante ocorre na escola: estamos acostumados há tantos anos com determinada metodologia de trabalho (seja pelo tempo de profissão, mas seja também pelo tempo de aluno...), que “sem querer” já vamos colocando-a em prática. O hábito, em si, não é um mal. É uma forma de economia psicológica. O grande desafio é a mudança de hábito, isto é, sermos capazes de assumir um novo hábito, no caso, uma nova forma de trabalho em sala de aula como, por exemplo, o trabalho com projetos.

As estruturas curriculares tradicionais parecem estar protegidas por uma espécie de fetiche, por um poder mágico que as coloca num lugar meio sagrado no qual ficam intocáveis, inquestionáveis. Só para se ter uma ideia da força de sua presença, pesquisa recente na cidade de Curitiba revela que 83% dos ambientes educativos do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas investigadas apresentavam a arquitetura de carteiras enfileiradas. Analisando também a dinâmica de sala de aula, constatou-se que 8% das classes em que a disposição das carteiras era em dupla, grupo ou círculo, o trabalho era de cunho instrucionista, ou seja, na verdade, em apenas 9% das salas (notem bem: do 1º ano do Fundamental e não do Ensino Médio!) havia uma dinâmica didática diferenciada! (Carlberg e Pilatti, 2011: 174).

A criatividade é fundamental no trabalho pedagógico, todavia, pede uma base muito bem preparada. Esta base, em termos de artefatos e mentefatos (o plano, quando realmente feito com significado pelo sujeito, é um mentefato, um instrumento mental) abre um leque de novas possibilidades para o trabalho (reorganização dos espaços, tempos, recursos, relações). É como diz o ditado popular: para 1% de inspiração, 99% de transpiração!

II-Sobre o Processo de Planejamento

Planejar, enquanto processo (e não como ato isolado, pontual), é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado (e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem), para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado. Implica, portanto, enquanto processo, a elaboração do plano/projeto e a sua realização interativa, qual seja, uma realização que é efetivamente pautada no plano elaborado. Enfatizamos este ponto para ajudar a superar o clássico problema da desvinculação entre teoria e prática, entre aquilo que “foi posto no papel” e o que de fato acontece no cotidiano da escola. Há um planejamento e há uma prática; só que eles “não se conhecem”.

Planejar tem uma série de aproximações com outras práticas que envolvem alguns de seus elementos básicos (representação, antecipação, etc.). Todavia, é importante perceber também suas diferenças e, com isto, ter maior clareza do próprio conceito.

- Planejar difere da simples imaginação, na medida em que nesta não há o compromisso com a colocação em prática.

- Difere do sonho, do desejo difuso, da mera intenção, visto que prevê passos, sequência determinada de ação, utilização de recursos, etc.
- O planejamento remete à prática, tem uma relação intrínseca com ela; isto o difere de uma teoria educacional qualquer, por exemplo, que pode ficar em meras elucubrações; além disto, o planejamento se dá em cima de uma ação específica, numa situação bem concreta, enquanto que uma teoria tem um caráter genérico (explica, se aplica a vários objetos ou contextos).
- Difere do relatório (memória), pois apesar deste ter a prática como referência, trata-se de uma prática já realizada, ao passo que o planejamento incide sobre uma ação a ser realizada (*imagem reprodutora x imagem antecipadora*).

DILBERT

Scott Adams



- Difere também da predição, pois esta apenas aponta o que está para acontecer com as condições dadas, enquanto que o planejamento é uma forma de intervir e interagir com as condições dadas para que determinadas coisas venham a acontecer.
- Distingue-se ainda do *script* de uma peça, pois, embora este se refira a uma prática a ser realizada, não há, digamos assim, grau de liberdade: uma vez montada a peça, praticamente nada se altera, vai ser a repetição do mesmo, enquanto que o planejamento, sobretudo o educacional, não pode e não deve chegar a este nível de detalhamento e de amarração *segundo a segundo*. (Vasconcellos, 2011c)

Vários Níveis de Planejamento

No âmbito escolar, o planejamento pode ser focado em diferentes níveis, desde o cotidiano da sala de aula até o próprio sistema de ensino:

□ Sistema: *Planejamento Educacional* (Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação, Plano Municipal de Educação, PDE Nacional; Proposta Curricular da Rede).

□ Escola: *Planejamento Institucional* (Projeto Político-Pedagógico, PDE Escola; Proposta Curricular da Escola; Planos Setoriais da Escola).

□ Sala de Aula/Estudo: *Planejamento Didático* (Projeto de Ensino-Aprendizagem/Plano de Curso/Plano de Estudo; Plano de Unidade/Sequência Didática/Projeto Didático ou Trabalho de Projeto; Plano de Aula).

□ Pessoa: *Planejamento Pessoal* (Projeto de Vida – Professor/Aluno).

O importante é que estes vários campos do planejamento estejam articulados. Assim, a sala de aula é um excelente espaço para se começar a mudar a prática pedagógica. Todavia, a partir de certo momento, se não introduzirmos mudanças maiores, o avanço na sala fica comprometido.

Podemos citar um exemplo muito simples, mas que revela os limites do trabalho do professor: a disposição das carteiras em círculo (ou em grupo) na sala de aula. Se isto não for uma política comum na escola, o professor e os alunos todo dia perderão um bom tempo arrumando as carteiras que foram “desarrumadas” pelo professor da aula anterior ou pelo faxineiro, por “ordens superiores”. Outro exemplo: uma coisa é projetos didáticos no currículo (isto qualquer professor pode fazer), outra é o currículo por projetos (isto exige a reorganização dos espaços e tempos da escola como um todo). Desta forma, embora a mudança da prática em sala

de aula seja um bom começo, não é suficiente. Daí também a necessidade de um Planejamento Participativo.

Para um aprofundamento nas questões mais específicas do planejamento recomendamos o livro *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*.

III-Planejamento, Avaliação da Aprendizagem e Registro-Síntese do Processo Avaliativo

De um modo geral, temos observado esforços de avanço no processo de avaliação da aprendizagem. Todavia, as conquistas realizadas podem ficar comprometidas ou não serem totalmente potencializada se não forem acompanhadas por um avanço no olhar sobre os educandos e sobre as práticas avaliativas.

1. Um Outro Olhar sobre o Aluno

*Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa explicação.*
Mario Quintana

Trata-se de um outro olhar, um olhar marcado por um profundo respeito (Korczak), pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério, aprender com ele (muitas das melhores lições como docentes aprendemos com os alunos). O professor olha para o aluno não como para alguém que um dia será uma pessoa, mas para quem já é uma pessoa. Não para alguém que um dia será cidadão, mas para quem já é cidadão. Não para alguém de quem já sabe que não virá nada de bom (estigma), mas com uma expectativa sempre renovada, esperançosa, buscando encontrar uma forma de vínculo, de interação significativa. Não olha com desconfiança, com condenação, mas pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito a aprender!

Esta confiança do educador tem uma forte repercussão na autoconfiança do aluno, o que, por sua vez, tem forte repercussão na criação da zona de desenvolvimento proximal (a percepção da possibilidade de ação modula o querer do sujeito) e, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Tal olhar tem implícita uma mudança do paradigma avaliativo, qual seja, a superação da lógica da exclusão na direção da inclusão.

Fazendo um pequeno trocadilho, dizemos que a tarefa é ajudar as pessoas —a começar por nós mesmos— a trocarem os "Óculos de Gauss" pelos "Óculos de Grau". Através dos "Óculos de Gauss", o indivíduo não consegue ver o outro como ele de fato é, mas sempre por meio de preconceitos, tentando enquadrá-lo em alguma categoria, em alguma caixinha estigmatizada. É a maldita sina classificatória, em que a curva de Gauss, que é bem vinda para a distribuição dos fenômenos naturais, onde não há interferência da intencionalidade humana, é aplicada com a maior "naturalidade" ao Ser Humano. É conhecida a experiência em que, depois de os professores terem explicitado a curva de Gauss em relação aos alunos (aproximadamente 20% como excelentes, 60% que vão na média e 20% de muito fracos), foi montada uma classe agrupando só os 20% excelentes das várias turmas. Ora, pouco tempo depois, aquela classe já tinha também a sua curva de Gauss, com 60% de alunos com rendimento médio e 20% que não tinham jeito, embora tivesse sido constituída só com os classificados como excelentes pelos próprios professores. O educador francês Philippe Meirieu, ironizando esta mania classificatória da escola, certa feita afirmou: "*Ainda bem que certas aprendizagens básicas não são feitas na escola, pois se fossem, andar, por exemplo, 20% das pessoas andariam adequadamente, 60% mais ou menos e 20% não andariam...*"

O que fica claro é que a diferença não está na realidade, mas no olhar do professor! O olhar classificatório e excludente não quer todos na *pista*, no currículo, acha que nem todos podem ou merecem. Já os "Óculos de Grau" correspondem ao *olhar que quer ver*, que quer enxergar melhor o educando, que acredita —a partir das entranhas— no potencial do aluno; vê o outro como semelhante, como alguém portador de uma dignidade inalienável, com a vocação ontológica de ser mais a partir de sua singularidade. O olhar através dos "óculos de Gauss" vê o outro como alguém a ser classificado e, de acordo com sua classificação, ser tratado; o olhar através dos "Óculos de Grau" vê o outro como um semelhante a ser conhecido e a ter o caminho partilhado.

2. Sobre o Registro no Processo Avaliativo

Comumente, quando se fala em registro no âmbito da avaliação, pensa-se no registro que o professor faz sobre o aproveitamento do aluno. Antes de mais nada, é importante perceber que o registro pode ser muito mais amplo: cabe registro das aulas (aspectos que chamaram a atenção, episódios críticos), da retomada do Projeto de Ensino-Aprendizagem (anotações no próprio PEA), do trabalho coletivo dos educadores (Hora-Atividade), assim como dos vários setores da escola.

A prática do registro não deve estar desvinculada da concepção de avaliação. No sentido antropológico, existencial, portanto, para além das práticas escolares, a avaliação é necessária porque, no processo de produção da existência (já que o ser humano não nasce pronto, nem programado), podemos acertar ou errar (nada garante o acerto ou o erro a priori), além da aspiração que todo ser humano tem de ser mais, de se tornar cada dia uma pessoa melhor. Assim, a avaliação:

a) Ajuda a pessoa/grupo a tomar consciência de seus acertos, o que fortalece sua autoestima, amplia e consolida sua visão de mundo, amplia seu leque de estratégias de ação, e prepara novas aprendizagens;

b) Ajuda a tomar consciência de seus erros, limitações, contradições, o que possibilita a revisão das práticas e procedimentos, a fim de superá-los;

c) Ajuda a perceber onde pode melhorar, potencializando seu processo de crescimento, sua *vocação ontológica de ser mais* (cf. Freire, 1994), portanto, quando já não é comparada a um referencial externo (como no caso do acerto ou erro), mas a si mesma.

O registro que o professor faz sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos é um importante recurso metodológico, pois:

■ A escrita exige a organização do pensamento;

■ O registro permite a recuperação posterior do observado (memória), considerando que o professor não tem condições de "guardar de cabeça" todas as manifestações significativas de todos os educandos;

■ Possibilita uma análise mais crítica do trabalho pela objetividade e distanciamento (sair de si mesmo e olhar o acontecido);

■ Favorece a comunicação com os colegas, equipe escolar, alunos, pais. Não podemos esquecer o caráter público da atividade docente: nosso trabalho é tão importante que temos de prestar contas dele para a sociedade;

■ Possibilita também que o professor do ano seguinte consulte o Registro-Síntese a fim de conhecer melhor seus alunos e dar continuidade com ao trabalho realizado até então.

É, portanto, um excelente material no processo de reflexão sobre a prática, a fim de se ter elementos mais objetivados e se poder captar as necessidades de cada um e do conjunto de alunos, e planejar a intervenção, a mediação.

Superando a dicotomia processo-produto, podemos identificar duas grandes modalidades de registro: no processo e produto no processo.

a)Registro no Processo

É o registro feito “no agito da hora”, durante os acontecimentos no cotidiano escolar. Muitas vezes, pelo menos num primeiro momento, tem o caráter mais descritivo que opinativo. Há um leque de tipos: “Diário de Bordo” (diário de classe, caderno de anotações, diário reflexivo); anotações do professor no seu Projeto de Ensino-Aprendizagem; registro dos alunos nas aulas (tanto em termos de matéria, atividades, exercícios, quanto de análise das aulas – “Diário do Bordo” do aluno); anotações nas atividades dos alunos (pelo professor, pelo próprio aluno ou pelo colega, após análise); quadro de marcas para acompanhamento do desenvolvimento ou cumprimento de tarefas dos alunos; gravação das aulas (áudio ou vídeo); anotações do colega/coordenação sobre a aula que foi assistida; anotações que professor faz da assembleia de classe; anotações do conselho de ciclo.

É muito difícil o educador fazer uma avaliação mais criteriosa do conjunto do seu trabalho se não tem estas anotações feitas no decorrer do processo. Da mesma forma, fica praticamente impossível o professor elaborar os pareceres sobre os alunos no final do período se não tem esta base de dados ao longo do processo.

Observar

Para que o registro tenha uma função educativa, é preciso uma aprendizagem em termos de observação, ter “lentes” (sensibilidade, teoria, estruturas de atribuição de significado) para ver (e escutar!). Não é fácil apreender o desenvolvimento do ser humano. O registro, de uma forma ou de outra, se baseia em critérios, que dão a direção do olhar. *Observar é, evidentemente, registrar o que pode ser constatado. Mas registrar e constatar, é também analisar, é ordenar o real em fórmulas, é instá-lo de perguntas. É a observação que permite colocar problemas, mas são os problemas colocados que tornam possível a observação* (Wallon, 1979: 15). Não devemos esquecer o efeito *retroativo* da avaliação, do registro: aquilo que de antemão o professor sabe que será marcado mais tarde, passa a dirigir o que vai ser observado no decorrer do processo de ensino (é o que “vale”...).

Atenção ao Essencial

Anotações minuciosas demais no decorrer do processo podem ser até prejudiciais, seja pela fragmentação provocada no olhar do professor (tem de observar o aluno em tantos aspectos, que acaba perdendo a noção do todo), seja pelo tempo exigido do docente. Este tempo talvez fosse muito melhor empregado na intervenção pedagógica junto ao aluno, suprimindo a necessidade identificada (ao invés de simplesmente ficar registrando de forma meticulosa tal necessidade).

Há, portanto, uma tensão a ser administrada: por um lado, deixar de registrar é perder muito do conjunto do processo; por outro, registrar demais pode significar perder o bonde da história: enquanto registra, não interage; enquanto registra, a história continua. A prática educativa é sempre muito maior, mais complexa e mais rica do que qualquer registro. O registro deve estar ao seu serviço, e não o contrário.

Autoria

É importante lembrar que o registro no processo (que depois serve de base para a elaboração do Registro-Síntese) será assumido, antes de tudo, como instrumento de trabalho do professor (identificar necessidades do aluno e buscar estratégias de superação, formas de mediação) e não “para os pais” ou “para a coordenação, direção ou secretaria”. Desta forma, as anotações deixam de ser uma parte burocrática e passam a servir ao próprio educador, para não esquecer que o João Vitor está com dificuldade em tal aspecto, e assim qualificar sua mediação.

Muitas vezes, a avaliação mais decisiva —e cruel— é a implícita, pois está marcada por preconceitos inconscientes. O registro é uma forma de o professor tomar consciência das concepções subjacentes à sua prática, bem como da visão que tem do aluno.

A dificuldade na escrita pode ser uma consequência da forma autoritária que professor foi avaliado, onde o erro não tinha lugar, havia gozação dos coleguinhas ou do próprio professor, tentativa de padronização dos alunos (*Imprinting* Escolar Instrucionista – Vasconcellos, 2011a). Buscar outra forma de avaliar e registrar é libertar as novas gerações deste histórico e perverso círculo vicioso.

O registro é ainda um relevante instrumento para o docente se apropriar do seu fazer cotidiano (refletir sobre a própria prática, a melhor forma de se qualificar, segundo Paulo Freire), assumir-se como pesquisador e produtor de conhecimento. Embora tenha uma dimensão de trabalho objetivo passível de levar à fadiga, não podemos deixar de considerar o prazer que advém do autêntico trabalho intelectual, que Freud (1994) comparava ao prazer sexual: *É inequívoco que a concentração da atenção numa tarefa intelectual, bem como o esforço intelectual em geral, têm por consequência produzir em muitas pessoas, tanto jovens quanto adultas, uma excitação sexual concomitante.*

Portfólio

Alguns professores trabalham com portfólio. O portfólio é um dossiê com amostras das produções mais significativas do aluno (desenhos, registros escritos, redações, ditados, cartas, exercícios, trabalhos, esquemas, fotografias, relatórios, autoavaliação, projetos, atividades específicas de avaliação, etc.) que revela, ao longo do tempo, seu desenvolvimento e aprendizagem. Costuma ser organizado numa pasta que contém as várias atividades que o aluno vai realizando em sala ou fora (que fique muito claro que não se trata de um mero “arquivo de provas”). Nestas atividades, tanto o professor quanto o aluno (em alguns casos, também os pais) têm oportunidade de fazer o registro reflexivo e crítico de suas observações. O foco não é necessariamente um trabalho único para todos (não se tem como objetivo a padronização para a comparação entre os alunos!); é a análise de diferentes produções, em diferentes situações. Depois de uma caminhada, é muito significativo o momento da retomada dos trabalhos: o aluno pode visualizar sua evolução, comparar como começou e como está agora. Além de poder se localizar no processo, este é um testemunho muito consistente da sua capacidade de aprender, e, por que não dizer, da competência do professor de ensinar.

b) Registro do Produto no Processo/Registro-Síntese

É o registro relativo ao balanço de um determinado percurso, de uma etapa ou período, mais ou menos extenso. Tem um caráter mais de sistematização, julgamento (do trabalho e não da pessoa). O Registro-Síntese do Processo Avaliativo é o ponto de culminância em termos de registro, é o registro que sintetiza o conjunto do processo.

O Registro-Síntese como forma de expressar os resultados da avaliação, ao invés de nota ou de conceito, ajuda o professor a repensar seu curso, bem como a relação com os alunos. O fato de não poder mais resumir o aluno num número favorece a abertura a outros olhares, a novas perspectivas. A nota é uma forma muito limitada de expressão da avaliação; o que significa um cinco, por exemplo? Além disto, o cinco do João Vitor pode ter um significado totalmente diferente do cinco da Ana Cláudia. Como o Registro-Síntese se dá em termos do posicionamento do aluno quanto aos objetivos que foram traçados (Quadro de Saberes Necessários), o professor tem sempre em mente tais objetivos, o que demanda sua clarificação e sistematização, ganhos absolutamente não desprezíveis nos dias correntes.

Escrita

Para fazer o Registro-Síntese, o docente terá de escrever. Algo elementar. Nem sempre! Muitas vezes, a expressão escrita do professor foi bloqueada justamente quando ele era aluno da escola elementar. Diante disto, duas tarefas emergem de imediato. Primeira, fazer de tudo para não bloquear a expressão de seus alunos para que no futuro não tenham o mesmo problema. Segunda, exercitar a escrita, procurar soltar-se, exercer a autoria através da criatividade. Para facilitar este reapropriar-se da capacidade de escrita, o professor pode começar partilhando sua produção com pessoas mais próximas, com quem partilhe um clima de confiança e liberdade. Paulatinamente, vai socializando com os colegas, coordenação, coletivo do Ciclo, de maneira a ganhar confiança para elaborar o parecer que irá para a comunidade através do Registro-Síntese. Vários professores relatam a experiência positiva de discutir com os colegas e com a coordenação os relatórios antes de registrá-los definitivamente no Registro-Síntese.

Linguagem

O Registro-Síntese, por sua função de socialização do acompanhamento que está sendo feito, deve ter uma linguagem acessível, clara; considerando que será lido pelos pais, o professor não usa nomenclatura muito rebuscada ou específica da área. Isto é para evitar aquelas situações em que, logo depois de ler o relatório, os pais voltam-se para o professor e indagam: “E, então, meu filho está indo bem?”... Como afirma Piaget, quem conhece de fato algo, é capaz de dizer de maneira simples ou, pela negativa, se alguém não é capaz de explicar algo de maneira simples é porque, com efeito, ainda não entendeu suficientemente bem.

Cabe a preocupação de ser didático, *no bom sentido*, o que significa dizer ser simples mas não ser simplista. Sabemos que não se trata de tarefa fácil, pois o simples, no movimento da construção do conhecimento, é o que vem por último, as categorias simples na verdade são as mais abstratas (cf. Marx), exigindo um amplo domínio do objeto em estudo. Ser simples não é negar a complexidade do real; pelo contrário, é se esforçar para revelá-lo na sua rede de relações e de inter-retro-reações, a fim de que possa ganhar significado para o sujeito. O texto do Registro-Síntese, portanto, não deve pretender centrar o leitor na decifração de sua linguagem — hermética, artificialmente complexa para ser *valorizada*. Assume-se o desafio de ser uma abordagem rigorosa da prática pedagógica, mas ao mesmo tempo ter uma linguagem acessível. *Em ciência, como no senso comum, existe uma estreita relação entre ver com clareza e dizer com clareza. Quem não diz com clareza, não está vendo com clareza. Dizer com clareza é a marca do entendimento, da compreensão* (Alves, 1982: 32).

A criança, o aluno, não é um anjo (talvez como desejasse Rousseau). Tem suas contradições, limites e perversidades, que foram aprendidas, embora ainda pequenas, no convívio social. Como educadores, adultos da relação, precisamos ter sempre em mente a questão fundamental de que os alunos estão num período especial de formação (já que, num certo sentido, em formação o ser humano está a vida toda, inclusive nós professores), qual seja, estão na escola para aprender, de forma consciente e crítica, intencional e sistemática, o básico da vida. Uma das maiores violências que se pode fazer com uma pessoa — e ainda mais com uma pessoa de tenra idade — é desacreditar dela, considerar que não pode mudar, que não pode aprender. Por isto, o registro implica um cuidado especial com preconceitos, rótulos, estigmas. Sentimentos de simpatia ou antipatia são inconscientes, portanto manifestam-se independentes de nossa vontade. O professor, tendo bem presente os critérios direcionadores da atividade, fica atento para evitar estas armadilhas e não cair na “ficha policial”, no “Boletim de Ocorrências” (“é agressivo, mal educado, dispersivo, hiperativo, lento, desengonçado, morde os colegas, etc.”). Como vemos, outro cuidado no preenchimento do Registro-Síntese é o desvio do foco para os aspectos comportamentais, em detrimento dos de aprendizagem (e desenvolvimento humano).

A linguagem é reveladora: tem significado bem diferente dizer que o aluno **é** assim (como se fosse de sua essência) ou que **tem se apresentado assim** (linguagem de processo, que mantém aberta a possibilidade de um vir a ser diferente).

Conteúdo

Em termos de conteúdo, o registro pode contemplar o processo de desenvolvimento do aluno, bem como as mediações que o professor está tendo (suas iniciativas, estratégias adotadas) ou que pretende adotar. De qualquer forma, são registrados dados essenciais, significativos, em ressonância com a proposta de trabalho (QSN), tendo sempre como referência maior o Projeto Político-Pedagógico.

Relatar como o aluno começou e como se encontra no presente momento é dar substância para a compreensão, é explicitar o processo, além de revelar a capacidade de aprender do aluno (e de ensinar do professor!).

Universalidade-Singularidade

Há uma dialética entre o singular e o universal. Cada aluno é cada aluno, mas, ao mesmo tempo, cada aluno é um pouco do outro, da sua idade, da sua condição social, de gênero, etnia, etc. Neste sentido, é de se esperar que alguns elementos sejam comuns a vários alunos ou mesmo ao conjunto da turma. Porém, o desafio que se coloca ao educador é que o Registro-Síntese revele também a “carinha” do aluno, sua singularidade. Para isto, é fundamental prestar atenção no aluno, levá-lo a sério, dialogar. Se lembrarmos dos mestres que nos marcaram, com certeza foram aqueles que se preocuparam conosco, que queriam nosso bem, que nos trataram como gente, como pessoa e não como um número, como mais um na massa. O preenchimento do Registro-Síntese de forma “telegráfica” pode indicar o desconhecimento do aluno por parte do professor, ou sua falta de envolvimento com o processo educativo/avaliativo. A tarefa, sabemos, é exigente; todavia, temos alguns meses de convivência com o aluno antes de emitir o primeiro parecer no Registro-Síntese.

Cuidados da Instituição

Do ponto de vista da instituição, há a exigência de suporte para que a elaboração do registro se dê de maneira adequada; isto vai desde a formação do professor até a questão do tempo para os registros, assim como do número de alunos em relação aos quais o professor manifestar-se-á. O trabalho da coordenação pedagógica aqui é de grande ajuda, assim como a possibilidade de partilhar os registros feitos com os colegas no trabalho coletivo: trata-se de uma verdadeira escola para o professor.

Insistimos no esforço de não desvincular o Registro-Síntese da concepção de avaliação, assim como do Projeto de Ensino-Aprendizagem e do Projeto Político-Pedagógico. Esperamos que através do empenho dos educadores na elaboração do Registro-Síntese do Processo Avaliativo possamos dar mais um passo no sentido de consolidar uma escola pública de qualidade social para todos os nossos educandos.

3. Gestão da Aprendizagem: Mediações Didáticas

A Educação Escolar é um processo coletivo, sistemático e intencional de interação com a realidade, através do *relacionamento humano* baseado no *trabalho com o conhecimento* e na *organização da coletividade*, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade —consciência, caráter, cidadania—, tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana.

Implica o trabalho consciente com as diferentes modalidades do saber: Conceitual, Procedimental e Atitudinal:

Modalidade	Significado	Abrangência
Conceitual ("saber")	Representações ou conteúdos da consciência	Conhecimento de fatos, fenômenos, conceitos, princípios, leis, saberes, ideias, teorias, imagens, esquemas, informações
⇕	⇕	⇕
Procedimental ("saber fazer")	Esquemas/Mecanismos operatórios do sujeito	Domínio de habilidades (<i>savoir-faire</i>), competências, aptidões, procedimentos, destrezas, capacidades, método de pesquisa, desenvolvimento de operações mentais, hábitos, saber pensar; aprender a aprender
⇕	⇕	⇕
Atitudinal ("ser/saber ser")	Disposições do sujeito; modos de agir, sentir, valorar, e se posicionar	Envolvimento, interesses, atitude, postura, valores, posicionamento, convicções, preocupações, normas, regras, vontades, sentimentos; crenças, pré-conceitos

Dimensões do Trabalho de Sala de Aula

■ *Relacionamento Interpessoal*: a educação escolar pressupõe o encontro pessoal; trate-se de uma dimensão que vai além da coletiva: é a exigência da relação significativa com um outro, o "olho no olho", sujeitos em proximidade, o contato humano. O professor conhece cada um de seus alunos e desta forma pode melhor ajudá-los na aprendizagem.

Não se trata de conhecer a "vida íntima" de cada aluno, mas de apreender suas principais características. Tampouco quer se cair numa visão intimista, individualista do tipo 'cada um é cada um'. Isto é verdade, mas não é toda a verdade, pois ao mesmo tempo em que cada um é cada um, cada um é também um pouco do outro, do grupo ao qual pertence. Devemos considerar que o universo cultural, social, político, econômico dos alunos não é tão diferenciado assim; é certo que existem diferenças, que existe a apropriação pessoal, etc., todavia participam também de um referencial social muito comum. *Todo homem, em certos aspectos, é: a) Igual a todos os outros homens, b) Igual a alguns dos outros homens, c) Diferente de todos os outros homens* (Kluckhohn & Murray, 1965: 89). Daí vai a capacidade de o professor perceber o aluno concreto (resultado de múltiplas relações), pois desta forma encontra um espectro muito amplo de elementos comuns, visto que os educandos têm situações de vida muito semelhantes, marcadas pela condição social, pelos meios de comunicação, pelo gênero, pelos objetos colocados no consumo, etc. Estes condicionantes, em sendo dominados, ajudam o educador a conhecer melhor um ou outro aluno particularmente, no caso de haver esta necessidade.

Sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), todavia, não educação. Por esta vivência, o aluno passa a saber que não é apenas *um* do grupo, mas tem um nome, uma história, enfim, uma identidade. Os antigos já sabiam disso ao afirmarem *Para ensinar o latim a João é preciso conhecer o latim e o João* (Snyders, 1974: 220).

■ *Trabalho com o Conhecimento*: é o processo de apropriação da herança cultural e construção crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento. Este é um dos aspectos centrais da educação escolar (e também de maior visibilidade). A escola é uma instituição que permite, entre outras coisas, a interação dos novos sujeitos com o conhecimento acumulado da humanidade, de forma organizada, sistematizada. O homem, como ser de práxis, fez e faz a história; as novas gerações devem dominar esta história para continuar a fazê-la a partir dos avanços obtidos. Não fôssemos históricos, estaríamos condenados a sempre partir do zero novamente.

■ *Organização da Coletividade*: a situação pedagógica, apesar de não dispensar, de forma alguma, o momento de elaboração individual —condição para a construção do conhecimento no

sujeito—, é marcada pela dinâmica do coletivo, já que não se trata de um aluno adquirindo conhecimento, mas toda uma classe. Em sala, há um alto nível de interação coletiva, não só professor-alunos, mas também aluno-aluno. Além disto, normalmente, os educandos estão sob a orientação de um conjunto de educadores. Esta marca de *encontro de gerações* é muito característica, devendo ser preservada e bem gerenciada.

A educação verdadeira se dá no grupo; a formação do caráter estará em jogo na amizade, na convivência com a coletividade. No processo de transformação das pessoas, a convivência, o grupo de trabalho desempenha uma função muito importante de acolhimento, referência, identificação, diferenciação, estímulo, conflito, reconhecimento, partilha.

Mediações

No tempo em que o professor não tinha formação adequada para exercer a complexa atividade docente, quando questionado sobre a dificuldade do aluno na aprendizagem (ou na disciplina), afirmava: “Já fiz tudo que estava ao meu alcance”. Ao se verificar o que tinha feito, as estratégias utilizadas eram mais ou menos as seguintes: “Chamei a atenção do aluno”, “Mudei-o de lugar”, “Mandei-o para a Coordenação”, “Chamei os Pais”, “Encaminhei-o para um Especialista”...

Quando o professor tem uma formação pedagógica mais sólida, é capaz de articular um conjunto enorme de estratégias e dispositivos a fim de cuidar da aprendizagem de cada um e de todos os seus alunos:

1-Organização da Coletividade em Sala de Aula

- Contrato Didático (construção coletiva e colocação em prática)
- Trabalho com sanção por reciprocidade (Piaget)
- Assembleia de classe periódica
- Combate à gozação e ao preconceito em sala
- Garantia de clima de respeito e liberdade em classe
- Organização da classe em dupla, grupo, círculo ou semi-círculo
- Incentivo à participação e à interação em sala (comunidade de aprendizagem)
- Desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pela disciplina em sala
- Trabalho com monitoria entre os alunos.

2-Relacionamento Interpessoal (Autoavaliação)

- Autoanálise (identificar eventual transferência, contratransferência, simpatias, antipatias, etc.)
- Exame de afetos e possíveis preconceitos em relação ao aluno
- Exame da crença na possibilidade de o aluno aprender
- Capacidade de maternagem (acolher em profundidade, cuidar – metaforicamente: oferecer o útero) e paternagem (trazer a norma, a tradição, a cultura, a interdição, o limite – metaforicamente: ser o porto seguro)
- Psicodrama pedagógico (Moreno)
- Respeito, sentido de reverência em relação ao outro (em sua complexidade, singularidade e mistério)
- Colocar-se no lugar do outro (empatia - Rogers)
- Exame do desejo de realmente ser professor.

3-Trabalho com o Conhecimento

- Levantamento das expectativas/representações dos alunos em relação à escola/matéria/professor
- Identificação das necessidades de sala de aula
- Identificação dos interesses dos alunos (do que gostam, pelo que se interessam)

- Planejamento do curso e das aulas
- Esclarecimento dos objetivos do trabalho
- Discernimento entre o conteúdo essencial e o acessório. Não “ter pressa” com os conteúdos essenciais
- Mapeamento do conhecimento prévio dos alunos
- Uso de outras fontes de informações (além do livro didático)
- Incentivo para que aluno “diga com as suas palavras” aquilo que está aprendendo
- Atenção ao movimento de Construção do Conhecimento: Síncrise, Análise e Síntese⁴
- Atenção à Metodologia de Construção do Conhecimento:
 - Mobilização
 - Ação
 - Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento
- Trabalho com grupos, grupos operativos, seminários, jogos, material concreto (Montessori), cantinhos temáticos na sala de aula⁵, ateliê/oficina (Freinet), dramatização, história do conceito, estudo de caso, estudo do meio, experimentação (Dewey), problematização, mapa conceitual, unidade didática, centros de interesse (Decroly) complexos temáticos (Pistrak), temas geradores (Freire), projetos (Montessori, Decroly, Claparède, Freinet; Dewey, Kilpatrick; Anísio Teixeira, Lourenço Filho)
- Utilização de outros métodos de Ensino/Alfabetização
- Verificação de problemas de vista ou de audição dos alunos
- Verificação da iluminação e da ventilação da sala
- Trabalho consciente com as diferentes modalidades do saber: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

—No caso de dificuldades na Aprendizagem:

Levantamento de Informações sobre o Aluno

- Análise da história de vida escolar do aluno
- Observação do aluno no recreio
- Mapa de relacionamento do aluno (de quem é mais próximo)
- Diálogo com colegas professores sobre dificuldade **com** aluno (e não dificuldade **do** aluno)
- Solicitação de informações da família sobre visão do aluno a respeito da escola, ou sobre fatores da dinâmica familiar que possam afetar a relação do filho com a escola
- Atendimento ao aluno durante atividades em sala para identificar necessidades
- Registro das dificuldades encontradas e das alternativas utilizadas.

Mediações Didáticas específicas para resgatar a aprendizagem do aluno

- Prestar atenção no aluno, levá-lo a sério
- Diálogo com aluno sobre dificuldade na aprendizagem (investigação)
- Observação do trabalho individual do aluno
- Observação do trabalho do aluno em dupla ou em grupo
- Mapeamento da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) do aluno
- Partir de onde o aluno está e não de onde “deveria estar”
- Estabelecimento da Dialética de Continuidade-Ruptura (Snyders)
- Adequação do nível de dificuldade da atividade ao aluno – ZDP (sucesso ⇒ autoestima)
- Abordagem diferente do conteúdo.

Qual, então, o papel do professor? Já que é o aluno que vai construir o conhecimento, o professor “sobra”? Não, o professor tem um papel muito importante na gestão da aprendizagem:

⁴.Descartes, Kant, Fichte, Hegel, Marx, Wallon, Claparède, Piaget, Vygotsky, Bachelard, Kosik, Saviani, Freire.

⁵.Canto de ciências naturais, dos brinquedos, do descanso, de projeto de trabalho em andamento, de informática, da leitura — fixos ou variáveis.

☐ **Acolher:** o primeiro movimento do professor em relação ao estudante é sempre o de acolhimento, de engendramento, de reconhecimento de seu valor como pessoa, de sua cultura e de sua capacidade de aprender.

☐ **Provocar:** criar situações a fim de colocar o pensamento do educando em movimento, na direção do objeto de estudo; ajudar a pôr os "neurônios" para funcionar; desequilibrar: propor desafios, perturbações, dilemas, disrupções criativas, dissonância; favorecer o pensar do aluno sobre o objeto de conhecimento. Propor ações de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar sobre o objeto. Corresponde a uma espécie de fator "entrópico", agitação do sistema, visando liberar representações mentais relativas ao objeto de conhecimento.

☐ **Subsidiar:** dispor objetos/elementos/situações; dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos, a fim de possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação mental e a realidade (do objeto). Dar indicações, oferecer subsídios, dispor de elementos curriculares dos quais o aluno possa extrair "matéria-prima". A *arte* do professor está no disponibilizar elementos adequados, no momento adequado, do jeito adequado (o que inclui o espaço de liberdade, a possibilidade de opção por parte do aluno). Propiciar a oportunidade de ação sobre o objeto. Propor ações que favoreçam a elaboração crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento (vínculo com necessidades/desejos do aluno).

☐ **Interagir** com a representação do educando: solicitar a expressão, através dos mais diversos meios; acompanhar o percurso de aprendizagem. No caso de a capacidade analítica do educando não avançar muito, o professor pode entrar, procurando estabelecer novas contradições entre sua representação sincrética e os elementos do objeto ainda não captados por ele. Desta forma, o aluno terá condições de "triturar", desmontar, analisar, trabalhar, processar, as informações e aproveitá-las na construção do seu conhecimento. Ajudar a chegar à elaboração da síntese do conhecimento.

Nosso objetivo ao trazer tais práticas, como já indicamos acima, é remeter os educadores à Zona de Autonomia Relativa (ZAR).

Não nascemos prontos, nem programados, todavia, nascemos com um incrível "equipamento" para a aprendizagem. Segundo nossa própria experiência, o relato dos colegas educadores, os dados divulgados das práticas educativas, podemos afirmar com toda certeza que, nas mais diversas situações, os seres humanos aprendem! Jovens e adultos nas prisões, jovens na antiga FEBEM, jovens e adultos nos movimentos de alfabetização, nas escolas, adultos nos cemitérios (coveiros, jardineiros e trabalhadores braçais), etc. Em relação às crianças, então, isto é ainda mais evidente: crianças hospitalizadas, de rua, de acampamentos do MST (Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra), multirrepetentes, filhos de viciados em *crack*, em favelas dominadas pelo tráfico de drogas, em situação de guerra, etc., aprendem! Há, todavia, uma condição: precisam ser ensinadas, qual seja, precisam ter diante de si um mediador que acredite em seu potencial e "insista", busque alternativas, até que venham a aprender.

O envolvimento do professor na atividade de planejamento, reiteramos, está diretamente relacionado à compreensão que tem de sua responsabilidade na aprendizagem dos alunos. Se, por exemplo, considerar que sua tarefa é simplesmente transmitir um conjunto de informações (ainda que críticas e atualizadas), não sentirá necessidade de realizar um planejamento mais cuidadoso.



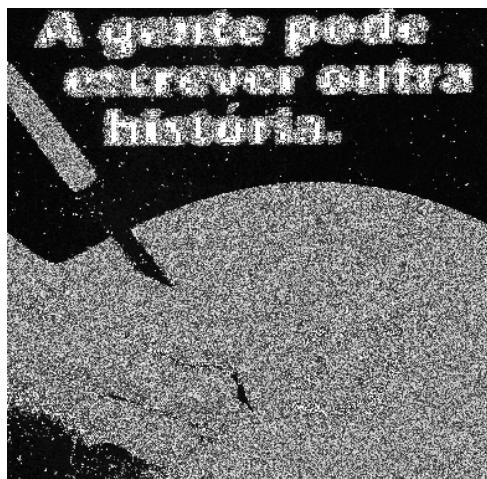
Jéssica Fiel, 2º ano do Ciclo I do EF (Garcia, 2002)

Concluindo

Lembramos, mais uma vez que, embora a conquista dos alunos para o estudo seja uma demanda permanente, os momentos iniciais são decisivos, em função do estabelecimento do vínculo de aproximação. Pesquisas sobre a sala de aula revelam que o sucesso ou fracasso do professor no relacionamento com a turma pode estar sendo definido nas primeiras aulas; alguns autores são mais radicais e afirmam que isto se dá nos primeiros momentos da primeira aula. É certo que se pode retomar depois, mas o docente se preparando adequadamente para estes momentos, é bem melhor.

Ao nos referirmos à preparação para os primeiros momentos, não estamos falando só da preparação da classe, dos materiais, do planejamento da aula e do estabelecimento de regras de trabalho. É muito mais que isto. É sobretudo desejo e competência. Nos momentos iniciais, além de terem dimensão da proposta de trabalho trazida (visão geral, sentido, perspectivas, articulações), os alunos devem perceber no professor o que tem de melhor, ou seja, o desejo profundo de que eles cresçam, de que aprendam, de que sejam gente, de que se tornem seres humanos cada vez melhores. Daí o empenho dos docentes na preparação inicial. Se é necessário preparar bem todas as aulas, as primeiras, com um cuidado excepcional, para que os alunos sintam este interesse, este cuidado, este profundo respeito por eles.

A tarefa da escola é a Educação (=Humanização) através do Ensino. Desejamos uma escola onde todos os alunos efetivamente aprendam, desenvolvam-se e sejam felizes (*docta gaudium*: alegria crítica). É uma tarefa das mais complexas do ser humano. Daí a importância do cuidado com o professor, seja em termos de formação, remuneração, condições de trabalho e valorização social, o que inclui a relação de parceria com a família. Daí também a grande responsabilidade do professor, a necessidade de se cuidar, de cuidar de seu trabalho, sendo o planejamento um instrumento privilegiado para isto!



Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem, 2ª ed. *Filosofia da Ciência - introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah (1958). *Ação como Processo*. In: *A Condição Humana*, 7ª ed., revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERNARDES, Carla e MIRANDA, Filipa B. *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CARLBERG, Simone e PILATTI, Elisângela. *Ambiente Educativo*. In: PORTILHO, Evelise M. L. (org.). *Alfabetização: aprendizagem e conhecimento na formação docente*. Curitiba: Champagnat, 2011.
- COLASANTO, Cristina A. *O Relatório de Avaliação na Educação Infantil*. São Paulo: All Print Editora, 2009.
- DALLARI, Dalmo de A. E KORCZAK, Janusz. *O Direito da Criança ao Respeito*. São Paulo: Summus, 1986.
- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. In: *Os Pensadores*, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FREIRE, Madalena. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*, 2ª ed. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar*, 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. In: *Obras Psicológicas Completas - edição standard brasileira*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- GARCIA, Olgair G. *Poetizando Paulo Freire*. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2002.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*, parte I, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- HOFFMANN, Jussara. *Pareceres Descritivos: uma análise crítica*. In: *Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KLUCKHOHN, Clyde e MURRAY, Henry A. *Formação da Personalidade: Determinantes*. In: *Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura*, vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.
- LYOTARD, J-F. *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MEIRIEU, Philippe. *Entre planejamento necessário e decisão improvisada*. In: *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIMONT, Marc. *Um Menino de Olho no Mundo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- TURA, Maria de Lourdes. *O Olhar que não quer ver – história da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo*, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2011a.
- _____. *O Projeto de Ensino-Aprendizagem como Instrumento de Gestão do Trabalho em Sala de Aula*. In: *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2011b.
- _____. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 21ª ed. São Paulo: Libertad, 2011c.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa: Vega, 1979.
- WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*, 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.