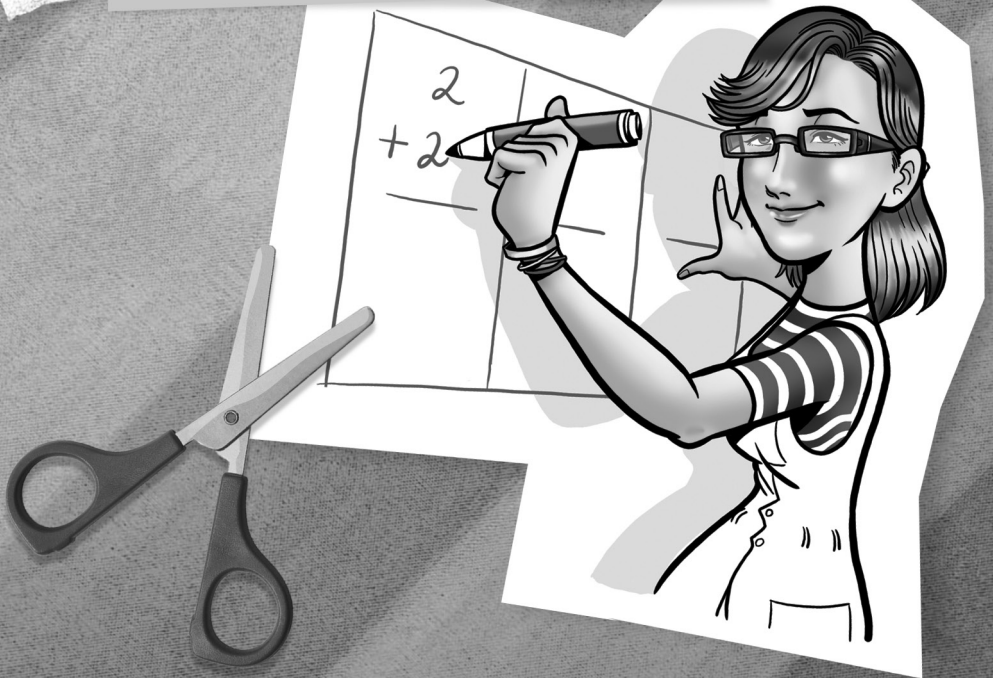


Eliel Unglaub (Org.)

Aprendizagem

Múltiplas Visões sobre o Aprender





Centro Universitário Adventista de São Paulo
Fundado em 1915 - www.unasp.edu.br

Missão: Educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e a excelência no servir.

Visão: Ser um centro universitário reconhecido pela excelência dos serviços prestados, de seus elevados padrões éticos e da qualidade pessoal e profissional de seus egressos.

Reitor:
Euler Pereira Bahia

Pró-Reitora Acadêmica:
Tânia Kuntze

Pró-Reitor Administrativo:
Énio Freitas

Unasp, Engenheiro Coelho

Diretor Geral:
José Paulo Martini

Diretor Acadêmico:
Afonso L. Cardoso

Diretor Administrativo:
Elizeu José de Sousa

Unasp, São Paulo

Diretor Geral:
Helio Carnassale

Diretora Acadêmica:
Sílvia Cristina Quadros

Diretor Administrativo:
Evaldo Zorzim

Unasp, Hortolândia

Diretor Geral:
Alacy Mendes Barbosa

Diretor Acadêmico:
Ilson Tercio Caetano

Diretor Administrativo:
Ivan A. de Almeida

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Editor:
Renato Groger

Editor Associado:
Rodrigo Follis

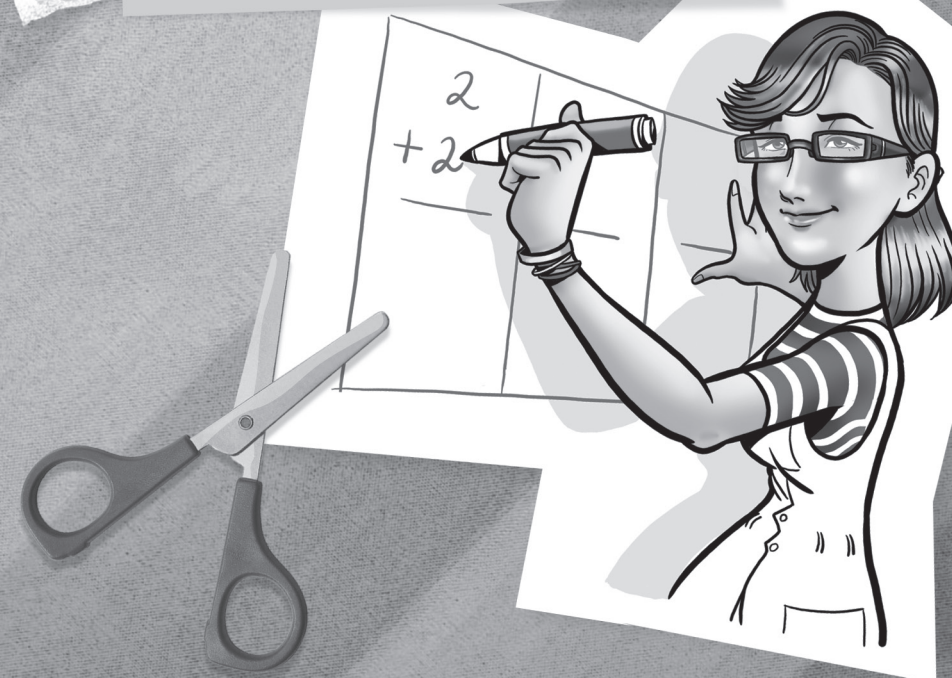
Conselho Editorial:
José Paulo Martini, Afonso Cardoso, Elizeu de Sousa,
Emilson dos Reis, Wilson Paroschi, Amin A. Rodor

A Unasp press está sediada no Unasp, Engenheiro Coelho.

Elieel Unglaub (Org.)

Aprendizagem

Múltiplas Visões sobre o Aprender



1ª Edição

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

2011

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 11 - Unasp
Engenheiro Coelho-SP 13.165-000
(19) 3858-9055

<http://unaspress.unasp.edu.br>

Editoração: Renato Groger, Rodrigo Follis
Programação visual: Flávio Luís
Normalização: Felipe Carmo, Giulia Pradela
Capa: Vinícius Alencar
Ilustrações: Felipe Carmo

Aprendizagem: múltiplas visões sobre o aprender

1ª edição - 2011
500 exemplares

Todos os direitos em língua portuguesa reservados para a Unasp. Proibida a reprodução por quaisquer meios, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

Todo o texto, incluindo as citações, foi adaptado segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em 1990, em vigor desde janeiro de 2009.

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aprendizagem : múltiplas visões sobre o aprender / Eliel Unglaub, (org.). — 1. ed. —
Engenheiro Coelho, SP : Unasp - Imprensa Universitária Adventista, 2011.

Vários autores.

ISBN 978-85-8904-31-7

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Ensino 4. Pedagogia I. Unglaub, Eliel.

11-09251

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 370
2. Ensino : Educação 370

Sumário

Prefácio	7
Ensino e aprendizagem	9
<i>Cooperativa promovendo o trabalho em grupo na sala de aula</i> <u>Frank Viana Carvalho</u>	
Aprendizagem e inovação	33
<u>Adriano de Sales Coelho</u>	
A formatividade da avaliação	55
<u>Betania Stange Lopes</u>	
Aprendizagem e ensino religioso	69
<i>Modelo de um ensino criativo que forme estudantes solidários</i> <u>Adolfo S. Suárez</u>	

Diligência, desempenho acadêmico e aprendizagem	85
<u>Eliei Unglaub</u>	
Do como se aprende ao aprender a ensinar	101
<u>Gildene do Ouro Lopes Silva</u>	
Educação a distância e a aprendizagem	119
<u>Tânia Regina da Rocha Unglaub</u>	
A pedagogia relacional e a construção da autonomia da aprendizagem	139
<u>Janete Tonete Suárez</u>	
Biografias dos Autores	153



Prefácio

O Unasp, através da diretoria acadêmica tem a honra de apresentar este livro sobre aprendizagem, como resultado do trabalho da coordenação do curso de pedagogia. Professores do curso e convidados escreveram capítulos específicos sobre sua área de atuação acadêmica e prestam uma importante contribuição aos alunos, professores e interessados no processo ensino-aprendizagem. Um livro sempre é a esperança de novos conhecimentos e novos saberes para todas as pessoas ávidas por aprender algo novo e significativo.

O objetivo deste livro é destacar que as habilidades e competências para o aprender são múltiplas e estão espalhadas por diversas teorias e formas de ensino-aprendizagem. Paulo Freire diz que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em realidade, ensinar e aprender são o verso e o reverso de uma mesma moeda, pois os sujeitos aprendentes tem múltiplas oportunidades e todos podem aprender e ensinar.

O livro apresenta diferentes capítulos em uma sequência de assuntos que facilitam a compreensão, começando com temas mais práticos, como a aprendizagem cooperativa, aprendizagem e inovação e, aprendizagem e religiosidade. Outros capítulos são um pouco mais teóricos, como por exemplo: estilos de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e diligencia, desempenho acadêmico e aprendizagem. Outro tema que chama a atenção é aprendizagem e educação a distancia, pois verifica-se uma corrida a estes cursos, tanto da parte de alunos,

como também por parte de escolas e universidades interessadas em oferecer educação à distancia. E, finalmente o último capítulo apresenta a autonomia da aprendizagem enfocando a pedagogia relacional.

A escola é o *locus* privilegiado onde ocorre o processo ensino-aprendizagem. Os professores e alunos precisam de um ambiente adequado para expressarem seus sentimentos, seus anseios, suas curiosidades e suas descobertas, fazendo o melhor uso deste espaço onde podem integrar os saberes. Por isso foi na escola e influenciada por ela que os autores tiveram inspiração para pesquisar e escrever este livro.

Parabenizo ao coordenador desta obra e aos demais autores que se esmeraram em preparar este material. Espero que realmente seja de muita utilidade para todos os que desejam uma escola de qualidade.

Dr. Afonso L. Cardoso
Diretor Acadêmico do Unasp, Engenheiro Coelho.

Ensino e aprendizagem

Cooperativa promovendo o trabalho em
grupo na sala de aula



Frank Viana Carvalho

Doutor em Filosofia pela FFLCH, USP / Université François Rabelais, França. Mestre em Educação pelo Unasp e em Filosofia (Ética e Filosofia Política). Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.



corte no pontilhado

Nenhum de nós é tão bom e inteligente quanto todos nós.
Marilyn Ferguson

Na meta de década de 1990, quando dei meus primeiros passos na aprendizagem cooperativa, o tema era tratado como uma completa novidade no Brasil. Muito tempo se passou desde então e nos novos lugares em que sou chamado a dar cursos ou palestras sobre o assunto, vejo que muitas barreiras foram vencidas e um percentual cada vez maior de educadores já teve contato com algum tipo de ensino ou aprendizagem cooperativa.

Há pouco mais de uma década, quando meu livro, *pedagogia da cooperação*, foi publicado, não fazia ideia de que ele seria o primeiro livro em língua portuguesa a tratar de maneira específica desse assunto¹. Felizmente, várias publicações posteriores (livros, artigos, teses) passaram a falar do tema de forma mais direta e milhares de professores e estudantes puderam ser beneficiados com essa nova abordagem.

Estou completamente convencido de que não existe um caminho melhor e mais eficiente para o ensino e a aprendizagem do que a aprendizagem cooperativa. Encaro como um desafio agradável mostrar a você que lê estas páginas que realmente vale a pena seguir nessa direção e fazer do cooperar, compartilhar e repartir a melhor opção para a educação e para a vida.

Por que aprendizagem cooperativa?

Sinto-me tranquilo e seguro ao começar essa abordagem por Jean Piaget. A educação e a pedagogia dos últimos anos no Brasil tem se tornado sobretudo um amplo estudo neopiagetiano. Em torno das ideias do grande educador suíço desenvolveram-se em nosso país várias propostas educacionais. Em 1944, Piaget realizava uma palestra em Berna (Suíça) e falava sobre a construção da autonomia e da liberdade a

¹ O excelente livro educação com participação do americano Crawford Lindsey Jr., publicado em 1988, já tratava do tema do trabalho em grupos em sala de aula, entretanto a partir de uma perspectiva diferente dos elementos encontrados na aprendizagem cooperativa. Também vale ressaltar que Fábio Otuzzi Brtto havia lançado em 1995 o livro jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar, com ênfase no trabalho que pode ser feito através dos jogos cooperativos.



partir da cooperação (informação verbal)². O artigo resultante de sua conferência tem quatro páginas e é recheado de verdadeiras preciosidades em favor da cooperação como ferramenta na educação e na formação social dos estudantes. Depois de apresentar brilhantemente a cooperação como necessária à construção da autonomia e do desenvolvimento da liberdade individual, Piaget parece aflito ao perguntar: "por que então a escola não tira proveito destas possibilidades que revela o estudo psicológico do desenvolvimento moral e social das crianças?" E ele mesmo responde:

Aqui ainda, isto depende antes de tudo da atitude do professor [...]. Será que ele quer mesmo preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior (por oposição à submissão externa e simplesmente conformista)? É preciso então inspirar-se de um ideal democrático já na escola, e não em palavras ou 'lições', mas na prática e na vida real da classe. Há muito tempo dois tipos de métodos já tentaram utilizar a vida social das crianças entre elas na educação intelectual e moral dos alunos: um é o método do 'trabalho em grupo' e o outro o do 'self-government'.

E Piaget preconiza um trabalho em grupo ocorrendo dentro e fora da sala de aula:

O método do trabalho em grupo consiste numa organização de trabalhos em comum. Um certo número (quatro ou cinco por exemplo) se junta para resolver um problema, recolher a documentação de um tema de história ou de geografia, para fazer uma experiência de química ou de física etc. A experiência mostra que os fracos e preguiçosos, não são abandonados à própria sorte, são então estimulados e mesmo obrigados pela equipe, enquanto os adiantados aprendem a explicar e dirigir, muito melhor do que se permanecessem na situação de alunos solitários. Além do benefício intelectual e da crítica mútua e do aprendizado, da discussão e da verificação, adquire-se desta forma um sentido da liberdade e da responsabilidade conjuntas, da autonomia na disciplina livremente estabelecida.

É incrível, mas em 1944, portanto há mais de sessenta anos, Piaget fazia um apelo aos professores para que utilizassem o trabalho em grupo em sala de

² Artigo apresentado em Berna no 28º Congresso Suíço dos Professores, em 8 de julho de 1944. Disponível em <<http://frankvcarvalho.blogspot.com/2011/08/educacao-da-liberdade-jean-piaget.html>>. Acessado em: 25, ago. 2011.

aula para promover a cooperação com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da liberdade. Ora, passados tantos anos e tendo estudado tanto sobre Piaget, porque muitas escolas e educadores não fazem uso da cooperação?

Outros autores

Quando Vigotsky dizia que "o aluno aprende de forma mais eficaz quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros" e Freinet reforçava dizendo que "a nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador", nós vimos aqui um chamado à aprendizagem cooperativa?

Será que quando Paulo Freire clamava que "sem dúvida ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente, mas [...] esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências", nós vislumbramos a busca conjunta do conhecimento em processos de cooperação? (FREIRE, 1982, p. 28) E quando a filha dele, Madalena Freire afirmou que "estudar, [nós] estudamos, conversando sozinhos com o nosso outro, mas construir conhecimento é no grupo que se dá. Aprende-se em grupo porque nele se exercita nossa energia vital que nos faz amar, odiar, destruir e construir" (FREIRE, 1995), será que aqui nós vimos e sentimos a necessidade de aplicar o trabalho em grupo enfocando a cooperação?

Talvez Antoni Zabala tenha sido mais eloquente na defesa da cooperação ao afirmar que "o segredo de tudo está na participação dos alunos no processo de ensino, porque é impossível atender a diversidade se não considerarmos os alunos como agentes educadores dos seus companheiros" e assim deixar claro para nós que essa é uma ferramenta necessária. Mas Zabala (2000, p. 12-15) foi além e deixou explícito o que pensa sobre o assunto quando disse que os professores devem "dinamizar as aulas para que se troquem experiências em grupos flexíveis, por vezes em duplas, para que os que sabem mais possam auxiliar os que sabem menos" e que "basta que [os alunos] ajudem uns aos outros".

O que pode parecer surpreendente é que mais de cem anos antes, Ellen White (1985, p. 228) já dizia que "quando um aluno auxilia ao outro ele está ajudando ao próprio professor [...] e frequentemente [um aluno] irá captar ideias mais rapidamente de um amigo do que de um professor". E ela ainda destaca que "a cooperação deve ser o espírito da sala de aula, a lei de sua vida".

O que dizer de Cosete Ramos (1995, p. 68), que foi enfática ao apontar a "escola tradicional" como "prisioneira da competição, fomentando a divisão e a

separação entre os profissionais que realizam o trabalho de forma isolada e solitária” e defender um modelo no qual “para acomodar as diferenças individuais e os ritmos diferenciados de aprendizagem, numa mesma sala de aula, os alunos são organizados em pequenas equipes [...] e grupos de aprendizagem [onde] os estudantes estarão desenvolvendo atitudes e habilidades que irão precisar para atuar de forma competente [...] tanto na comunidade, como no mundo do trabalho”. Não é clara a defesa dela do modelo de cooperação em sala de aula?

Entretanto pode ser que alguns ainda defendam duramente a necessidade de competição no ambiente escolar. Creio que eles deveriam dar ouvidos ao “pai” da qualidade empresarial, Edward Deming, que foi categórico ao afirmar que “precisamos abolir a ideia de que competição é um modo necessário de vida”. Ele foi além ao dizer que “estamos destruindo o nosso povo, do berço até a universidade e no trabalho”, pois “crescemos num clima de competição entre as pessoas, departamentos, times, divisões, estudantes, escolas, universidades”. Para ele “o que necessitamos é de cooperação e transformação para um novo estilo” de vida de “administração” e de educação (DEMING, 1994).

Acreditaremos num dos grandes gurus da administração, Peter Drucker, talvez um dos maiores entusiastas da ideia de que devemos compartilhar e cooperar? Para ele “o profissional de sucesso será aquele que possa adquirir e transmitir conhecimentos”. Ele ainda afirma que “o conhecimento que produz resultados é o conhecimento compartilhado, seja através de ideias e produtos, seja através de serviços” (DRUCKER, 1999, p. 168).

14

Vários modelos cooperativos

Há vários modelos de Aprendizagem Cooperativa, pois diversos pesquisadores desenvolveram propostas a partir de suas próprias pesquisas e práticas. Nos Estados Unidos, podemos destacar dentre estes os trabalhos de:

- ▶ **David W. Johnson e Roger T. Johnson:** pioneiros na pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa (1981) fundaram um centro de estudos em 1990 e, desde então têm realizado outros estudos científicos comparativos entre esta e outras propostas metodológicas.
- ▶ **Robert Slavin:** professor da **John Hopkins University**, também tem pesquisado o tema desde 1983 e aprofundado o seu estudo e pesquisas com alunos de todas as faixas etárias.



- ▶ **Phill Basset:** desenvolveu estudos científicos comparativos entre a aprendizagem cooperativa e outros modelos em estudos de mestrado e doutorado na Andrews University a partir de 1991.
- ▶ **William Green:** grande divulgador da aprendizagem cooperativa, na década de 1990 ajudou a implementar o modelo em várias escolas norte americanas e trouxe a proposta ao Brasil em 1996.
- ▶ **Spencer Kagan:** embora desde 1985 tenha desenvolvido extensas pesquisas, seu principal trabalho na área começa no final dos anos 1990, quando funda um centro de formação e produção de materiais em aprendizagem e jogos cooperativos.

Fora dos Estados Unidos, teremos os trabalhos dos portugueses José Lopes e Helena Santos Silva, do departamento de educação e psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) que, durante os últimos anos desenvolveram pesquisas na Europa sobre a importância da aplicação da aprendizagem cooperativa. Finalmente, no Brasil teremos os trabalhos de Fábio Otuzzi Broto (jogos cooperativos) e de Frank V. Carvalho (aprendizagem cooperativa) como pioneiros na divulgação da metodologia do ensino e da aprendizagem cooperativa.

15

O que é aprendizagem cooperativa ou ensino cooperativo?

Há uma definição simples que tenho ouvido de alguns educadores que diz que o ensino ou aprendizagem cooperativa é trabalhar de forma organizada com os alunos divididos em grupos dentro da sala de aula. É uma boa definição, contudo, incompleta. Entre as várias definições, julgo como mais precisa (e felizmente concisa) a que formulei a partir dos conceitos de William Green e Spencer Kagan:

Ensino cooperativo é uma proposta metodológica de organização do trabalho da sala de aula com os alunos trabalhando em grupos de estudo onde o professor coordena a ação dos alunos de tal forma que sejam alcançados os objetivos gerais e específicos da disciplina e do aprendizado (desenvolvimento de valores e habilidades). Como é um modelo estrutural, a aprendizagem cooperativa funciona como um pano de fundo para a aplicação

de diversas estratégias que envolvem interação social, desenvolvimento de competências e habilidades, dinâmicas de grupos, interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo e a participação equalitária (CARVALHO, 2000).

Como funciona na prática a aprendizagem cooperativa?

É importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para cooperação para aprender em grupo, para intercâmbio de ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto (MORAN, 1995, p. 51).

Uma sala de aula pode ter os alunos divididos em grupos e nela não ocorrer em nenhum momento a aprendizagem cooperativa (AP). Ou seja, o ensino e a aprendizagem cooperativa significam mais do que a organização espacial das carteiras e divisão dos alunos em grupos. Então, como ela funciona?

16

Primeiramente é necessário dividir os alunos em grupos

A justificativa para fazer os alunos trabalharem em grupos é simples: o princípio fundamental da aprendizagem corporativa é a cooperação e portanto, torna-se um dever pedagógico criar condições para que os alunos cooperem uns com os outros na construção da aprendizagem e do conhecimento. O grupo é o melhor espaço para que isso ocorra.

Seria interessante que os alunos tivessem um grupo permanente (que durasse no mínimo um semestre ou um ano letivo). Paralelamente, no decorrer das atividades letivas, alternando entre o trabalho individual e o trabalho em grupos, o professor flexibilizaria sua estratégia criando novas formações:

- ▶ com grupos que durassem apenas uma aula;
- ▶ com grupos que durassem apenas uma atividade;



- ▶ com duplas;
- ▶ com a união de dois ou mais grupos.

Para dividir os alunos em grupos

O professor deve estar atento à regra do bom senso — se alunos mais novos, a formação terá muita intervenção docente para equilíbrio das equipes formadas; se maiores, pouca intervenção, dando mais liberdade de escolha.

Uma divisão aleatória (por sorteio, por exemplo) pode parecer mais justa quando a turma apresenta-se mais homogênea com relação às habilidades e conhecimentos para determinadas áreas.

Deixar aos alunos do oitavo ano (antiga sétima série) formarem sozinho seus próprios grupos pode ser desastroso em algumas salas — alunos desinteressados e ruidosos podem formar grupos que dificultarão o próprio progresso acadêmico, além de possivelmente trazer transtornos ao trabalho docente. Por outro lado, se houver um completo direcionamento por parte do professor, poderá haver tal resistência de alguns alunos dentro dos grupos formados, que simplesmente não será possível (por recusa) fazer qualquer atividade.

Nesse caso (adolescência), uma sugestão valiosa tem sido deixar que eles escolham um colega para formar uma dupla. Essa escolha os deixará muito motivados. Em seguida, por sorteio ou direcionamento de habilidades, o docente juntará aquela com outra dupla formando assim um grupo mais heterogêneo e potencialmente produtivo.

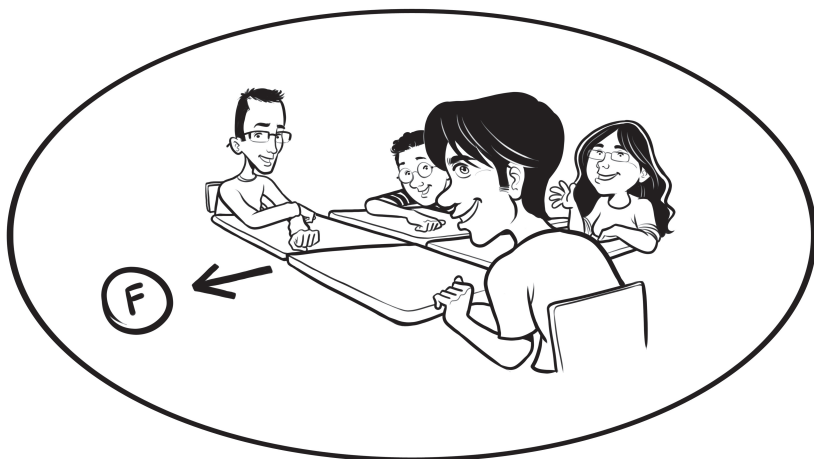
Com relação a alunos mais velhos, tanto quanto possível, eles devem escolher seus próprios companheiros e o professor deverá, com a devida diplomacia, direcionar aqueles que parecem estar ficando de fora para os grupos mais receptivos.

17

Quantos alunos em cada grupo

O número ideal é de quatro pessoas em cada grupo, especialmente em turmas com até 32 alunos. Em turmas maiores, a experiência recomenda um número de seis alunos (este é o máximo de alunos por grupo). Porém, ao dividir os grupos, o professor nem sempre contará com todos os grupos no número ideal de componentes. Assim, alguns grupos poderão abrigar cinco componentes. A preferência por um número 'par' se explica

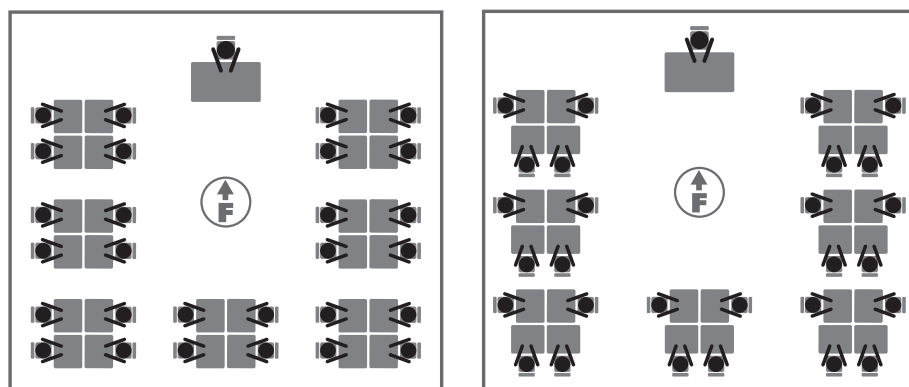
pela subdivisão interna que possibilitará a formação de duplas com os componentes do grupo.



18

Organização e distribuição espacial

O ideal é que os grupos estejam organizados de tal forma que haja espaço livre no meio da sala, ou, pelo menos, que se possa circular entre eles. Além disso, se possível, mesmo dentro do grupo, os alunos deveriam estar de frente ou de lado para a frente da sala (onde está a lousa). Observe os dois modelos: no primeiro, todos estão de lado para a lousa; no segundo, dois colegas estão de lado, dois estão de frente para a lousa.



Outras formações possíveis para o trabalho em grupo no modelo da Aprendizagem Cooperativa são possíveis e dependem da criatividade do professor e dos alunos. Vários modelos poderão ser experimentados com toda a turma (um grande círculo; formato da letra “U”; dois círculos concêntricos; fileiras de duplas etc.) ou com os alunos divididos em grupos (grupos ocupando toda a sala com pequenos corredores entre eles; grupos em círculo; grupos no formato de uma bandeira etc.).

Pensando sobre os grupos cooperativos

Os professores devem levar em consideração outros fatores na divisão dos grupos (CARVALHO, 2000). Alguns lembretes importantes que potencializam o sucesso na aplicação da proposta:

- ▶ Os grupos são multidisciplinares (um mesmo grupo ‘base’ para as diferentes disciplinas).
- ▶ Os grupos devem ter ‘vida longa’. Levando em consideração as fases que os grupos atravessam, o ideal é que eles tenham tempo suficiente para aprender a trabalhar em equipe (observe o tópico na sequência).
- ▶ O grupo ‘base’ terá preferencialmente 4 (quatro) componentes.
- ▶ Muitas escolas têm a figura do professor ‘conselheiro’ para cada turma. O professor conselheiro será o ‘responsável’ imediato para dividir, resolver problemas, intermediar, assessorar e incentivar mais diretamente os grupos as salas onde ele foi escolhido ou indicado.
- ▶ Os critérios para divisão dos grupos devem ser decididos pelos professores conselheiros ou pela coordenação pedagógica.

19

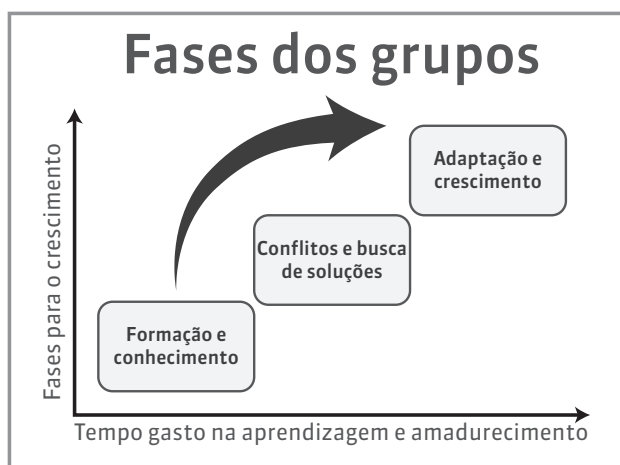
Os grupos passam por fases

1ª — formação e conhecimento: é marcada pela busca da aceitação, onde cada aluno, de forma consciente ou não, procura obter a aceitação de seus colegas e o faz pelos aspectos positivos e/ou pelos negativos.

2ª — conflito/resolução: neste momento surgem os primeiros problemas. Em geral os alunos buscam a ajuda do professor e alguns radicalizam, pedindo que alguém seja tirado, ou mesmo que eles saiam do grupo. O professor deve intervir, dar sugestões e ‘devolver’ a aplicação ou busca da solução do problema

para o grupo, pedindo a eles que ‘trabalhem’ a questão durante algum tempo (dias, semanas). Em geral os alunos conseguem superar o problema.

3ª — acomodação/adaptação e crescimento: os alunos compreendem as limitações mútuas, aceitam-se e ‘decidem’ que o melhor é de fato trabalharem para o bem comum.



20

No começo, eles estão juntos, mas são apenas várias pessoas assentadas juntas. Quando começam a trabalhar, eles formam um grupo. Para que eles sejam uma ‘equipe’, é necessário que passem pelas três fases iniciais e ‘aprendam’ a trabalhar em equipe. Quando se tornam produtivos e solidários, então chegamos a um ‘time’, o ponto mais alto no trabalho em grupos. Cada vez que um aluno é ‘tirado’ ou ‘trocado’, o processo se inicia novamente, atrasando a integração e o ensino de valores e das habilidades do trabalho em grupo: responsabilidade, solidariedade, compreensão, ajuda, compartilhar e o ouvir atentamente, dentre outras. Assim, é importante que eles fiquem juntos por um período de tempo mais longo para que possam se desenvolver individualmente e como grupo. Após as fases iniciais, são raros os grupos que pedem para ser modificados. Este período (do conhecimento até a adaptação) leva de quatro semanas a dois meses. A partir de então os grupos ficam academicamente produtivos e mais fortes para solucionar questões e problemas de relacionamento interpessoal. Diante disso, não é aconselhável trocar ou mexer na formação dos



grupos em períodos muito curtos, pois eles não terão passado pelas fases e amadurecido em suas habilidades de trabalhar em equipe.

Os grupos estão formados. E agora?

Muito bem, desde o primeiro dia em que formamos os grupos, devemos dar início às atividades pedagógicas cooperativas. Qualquer atividade programada pelo professor pode ser encaixada nesta proposta (leitura de textos, exercícios, aulas expositivas, questionários, seminários, debates etc.). Tendo em vista seu planejamento e definido o assunto ou tema da aula, o professor dará início às suas aulas cooperativas.

atividades feitas em conjunto promovem mais contentamento para aqueles que estão envolvidos do que as que se realizam individualmente (BENBUNAN e HILTZ, 1999, p. 409-426).

Com os alunos já divididos em grupos, e após as considerações iniciais do tema, tópico ou assunto do conteúdo da disciplina as atividades da aula terão três passos bem simples:

1º Passo — individualmente no grupo: com os alunos em seus grupos propor uma atividade individual (exercícios, leitura, análise, resumo etc.) e designar um tempo (médio) para a sua execução.

2º Passo — compartilhar e aprender com o grupo: após este tempo de atividades individuais, os alunos serão convidados pelo professor a compartilhar. Para aproveitar o potencial do ensino mútuo, idealmente a sequência será: Compartilhar com um colega (dupla) (falar e ouvir) ou compartilhar com o grupo (cada um explica aos colegas como realizou a tarefa proposta); e compartilhar com a classe (por grupos ou individualmente).

3º Passo — compartilhar com a turma/classe e dar fechamento: a conclusão das atividades pode ocorrer de diferentes maneiras (de acordo com a estratégia utilizada pelo professor):

- A atividade pode ser encerrada no próprio grupo (com as anotações das conclusões). As ideias apresentadas pelos grupos são escritas na lousa (todos copiam para enriquecer os pontos de vista). Se julgar necessário, o professor faz uma explicação dando conclusão ao assunto e à atividade.

21

Parece muito simples, não é? E é verdade, a aplicação do ensino e a aprendizagem cooperativa é realmente simples. Mas se você perceber nas entrelinhas, os detalhes são tão importantes para o sucesso como quanto o conjunto das estratégias.

Incrementando as tarefas e funções dos grupos cooperativos

Como vimos anteriormente, são várias as propostas cooperativas, no entanto todas elas partiram de alguns princípios comuns: aprendizagem de habilidades (cooperar, ouvir atentamente, trabalhar em grupo, liderar, compartilhar etc.) e valores sociais (respeito, solidariedade, ajuda, compreensão etc.), desenvolvimento da responsabilidade individual e de grupo (tarefas e funções individuais e de grupo), interdependência positiva (recursos compartilhados, recompensas conjuntas), ganho acadêmico (individual e de grupo), gestão do processo (interação face a face, organização, divisão de tarefas e responsabilidades). Com base nisso, podemos propor uma aprendizagem cooperativa com elementos adicionais que potencializarão cada um desses princípios. Na verdade, o bom funcionamento do grupo está ligado a vários fatores que necessitam ser supervisionados e acompanhados pelo professor para garantir o sucesso de todos — inclusive o sucesso docente. Aqui vão algumas sugestões para quem deseja aplicar e alcançar os alvos propostos pelos principais formuladores das propostas práticas.

22

► **Numere os alunos:** em algumas atividades, cada aluno deverá ter um número próprio dentro do grupo. Por exemplo, como cada grupo tem quatro componentes, os alunos terão um número de um a quatro. Isto ajudará na organização e na distribuição das atividades. Na formação ideal, com quatro alunos em cada grupo, a numeração possibilitará o desenvolvimento das tarefas com funções individualizadas e diferentes formações com agilidade e rapidez. Este é um fator que não pode ser desconsiderado, pois significa o início do bom funcionamento do grupo.

► **Coloque os grupos em posições determinadas:** especialmente em classes que não dispõem de muito espaço em função do número de alunos, será bom que os grupos tenham um lugar determinado na classe e que os alunos, dentro da sua numeração, tenham um lugar determinado no grupo.



► **Designe tarefas específicas para os diferentes membros do grupo.** Exemplos: enquanto o n.º 1 fala, o n.º 2 copia / Ídem o número 3 com o 4.

- O número 3 será o relator (apresentará as ideias) do grupo;
- O número 1 controlará o tempo, cada aluno terá 'X' minutos para compartilhar e apresentar o seu ponto de vista;
- Um texto dividido em 4 partes (de tamanho mais ou menos igual), sendo cada parte dada a um componente;
- Quatro diferentes exercícios de matemática. Um para cada componente do grupo;

► Dê sugestões de funções e as distribua nos grupos: estas funções deverão ser compartilhadas (rotacionar) em diferentes tarefas ou a cada certo tempo. Embora os grupos tenham preferencialmente quatro componentes, mencionamos várias funções para que o professor possa escolher as que mais se adaptam aos seus alunos (várias outras poderão ser criadas pelo professor):

- **Relator:** Participará da atividade proposta e fará o relatório das conclusões do grupo. Para isto ele deverá prestar atenção no ponto de vista de cada colega;
- **Encorajador:** ele movimentará o grupo, incentiva o aluno desmotivado, anima o grupo na busca da consecução da tarefa. Diz: "grande ideia";
- **Marcador de tempo:** cuida para que cada um dos participantes do grupo fique dentro do tempo pré-determinado pelo professor. Atua como um verdadeiro cronômetro, avisando quando se aproximam os minutos ou segundos finais ("você tem 30 segundos"). Algumas vezes ele terá que interromper alguém e dizer: "muito bem João, vamos ver o que a Ana pensa do assunto";
- **Responsável pelos materiais:** busca os materiais do grupo e os distribui. É uma função aparentemente simples, mas que ganha importância pelo simples fato de fazer a pessoa se tornar 'útil' a si mesma e aos demais;
- **Anotador:** em algumas tarefas não é necessário que todos escrevam. Em outras tarefas é necessário que alguém faça um resumo ou anote os pontos principais do que todos escreveram;

23

- **Condutor:** conduz o grupo até o término da tarefa. Estará atento para que o grupo não se desvie do objetivo proposto pelo professor;
- **Mediador:** busca sempre o consenso para o progresso nas atividades. Estimula e incentiva o bom relacionamento (constantemente) entre o grupo. Cuida da parte social e recreativa do grupo;
- **Secretário:** esta normalmente é uma função já conhecida pela maioria. Ele faz as anotações, passa os comunicados para os companheiros e distribui atividades ou materiais, quando necessário.

Por que designar tempo para cada tarefa?

Atividades sem definição de tempo levam, em geral, toda a aula para serem executadas. Como é conhecido pelos professores mais experientes, tarefas que poderiam ser feitas em dez minutos levam o dobro ou o triplo do tempo de não houver nenhuma cobrança. Assim, o tempo para cada tarefa deve ser específico e em geral designado em minutos. Logo, ao propor uma tarefa o professor deverá afirmar: "você tem 'x' minutos para resolvê-la (solucioná-la, respondê-la)". Logo a seguir o professor deverá controlar (com equilíbrio, sem exageros) o tempo, e ao se aproximarem o encerramento do tempo, o professor deverá recordar aos alunos quanto tempo resta.

Obviamente, o professor será flexível e estará atento ao desenvolvimento de cada tarefa em particular. Neste sentido não será cansativo ou 'chato'. Se o professor perceber que os alunos precisam de mais tempo, é muito interessante que faça os alunos se manifestarem neste sentido (por gentileza, levantem a mão aqueles que necessitam de mais tempo! Tudo bem, então mais 'X' minutos).

O ideal é que o tempo disponível para a execução da tarefa seja 'justo' ou um pouco inferior à necessidade real — isto fará com que os alunos peçam mais tempo 'especificamente' para terminar a tarefa. Se o professor der tempo 'de sobra', muitos alunos irão enrolar ou 'matar' o tempo, pois se darão conta de que aquele tempo é mais do que suficiente. Ou poderão gastar o tempo que 'sobrou' com conversas e atividades paralelas. Tarefas sem tempo determinado vão gerar algumas situações que o professor não deseja. Alguns alunos:

- ▶ Vão terminar primeiro e 'certamente' pedirão para fazer outra coisa;
- ▶ Ao terminarem, começarão a conversar, caminhar pela sala ou realizar outra atividade;



- ▶ 'Esticarão' a tarefa, de tal forma, que, por mais tempo e nunca a terminarão;
- ▶ Vão querer sair da sala, pois já terminaram;

No final, a culpa do tumulto vai sempre ser dos que não terminaram ou (infelizmente) do professor. É muito importante que o tempo designado seja o tempo necessário para a realização de uma tarefa conjunta. Isto é, de preferência, a tarefa deverá permitir a participação do grupo ou da dupla nas respostas, mesmo que elas não estejam completamente solucionadas.

Outro detalhe importante é que exercícios com tempo determinado deveriam (se possível) exigir algum tipo de resposta ou anotação individual escrita. Isto fará com que o aluno se envolva, pois ele terá de apresentar 'algo' escrito quando findar o tempo daquela tarefa. Exemplos: um exercício com três questões (ao findar o tempo, os alunos terão respondido pelo menos uma ou duas questões); algumas questões de um questionário; leitura de um texto com anotações ou marcação de trechos e/ou parágrafos.

Como conseguir silêncio nas atividades

Para um desenvolvimento satisfatório e de sucesso da metodologia do ensino cooperativo, alguns elementos que funcionam bem (ou deveriam funcionar) no ensino tradicional devem ser transportados para a nova metodologia.

Alguns cuidados são importantes, e somente um acompanhamento atento e interessado permitirá manter a classe sob controle, no que diz respeito ao silêncio necessário para a aprendizagem. Alguns professores, porém, poderão confundir, a princípio, a movimentação e as conversas necessárias para a aprendizagem dentro dos grupos com o barulho e o ruído. Assim, alguns cuidados são importantes:

Nível de Ruído: um grupo fala mais alto do que deveria e o tom de voz tende a aumentar, pois a conversa de um grupo impede que o outro grupo se compreenda bem no tom normal de voz; este, por sua vez falará mais alto e isto fará com que o primeiro grupo (além dos outros) fale mais alto ainda, entrando num círculo vicioso e barulhento. Soluções:

- ▶ Incentivar o grupo a usar a "voz interior". Isto é, a voz (um tom de voz bem baixo) que só o 'interior' (o meio) do grupo ouve e entende. Treinar a classe e dar o reforço positivo para o uso do tom de voz adequado.
- ▶ Designar um componente com a função de ajudar o grupo, que, usando uma linguagem não verbal, estará atento para o nível de voz mais baixo,

que possa ser compreendido pelo grupo e controlará os demais colegas. Quando o volume da voz sobe, o professor se dirige diretamente ao grupo.

- ▶ Intercalar atividades onde os alunos leem ou escrevem mais do que falam. Estes momentos servirão inclusive para que os alunos valorizem os momentos de silêncio.
- ▶ Caminhar pela sala acompanhando as atividades. Assim como é importante para a dinâmica de aprendizagem e funcionamento dos grupos o fato do professor caminhar pela sala, também é um ponto positivo para manter o silêncio.
- ▶ Aproximar-se dos que estão conversando. Sem falar nada, apenas a aproximação física do professor constrangerá aqueles que estão conversando.

Como criar interdependência positiva entre os alunos

26

No trabalho em grupos os alunos dependem uns dos outros e isso pode ser positivo ou negativo. Para que seja uma interdependência positiva, vão aqui algumas sugestões:

- ▶ Designe funções ou responsabilidades aos alunos dentro dos grupos;
- ▶ Rotacione ocasionalmente as funções e as responsabilidades;
- ▶ Limite o material a fim de que possam sempre compartilhar;
- ▶ Utilize técnicas do tipo quebra-cabeça, onde os alunos dependem uns dos outros para a montagem final da atividade;
- ▶ Avalie os grupos em função de 'alcançar' os objetivos, não em função de quem for 'o primeiro' ou 'o melhor';
- ▶ Ocasionalmente, avalie o trabalho do grupo como um todo (mas de forma que todos participem), exigindo um só produto no lugar de um por aluno;
- ▶ Utilize técnicas nas quais um aluno deverá 'ensinar' ao outro como ele fez determinada atividade (Pares, PDC, PDQC etc.).



Como criar responsabilidade individual e de grupo

De igual forma, é fundamental desenvolver nos alunos a responsabilidade individual e de grupo para que o trabalho seja produtivo.

- ▶ Passe tarefas individuais para serem feitas em casa. O principal objetivo das tarefas de casa é desenvolver no aluno o senso de responsabilidade. Em segundo lugar virá o ganho acadêmico;
- ▶ Utilize a chamada aleatória (cartões, números, voluntariamente etc.);
- ▶ Registre o cumprimento das tarefas individuais (casa e sala de aula) no diário ou em um caderno próprio;
- ▶ Aplique avaliações individuais dos assuntos estudados e trabalhados em grupo;
- ▶ Designe funções ou responsabilidades aos alunos dentro dos grupos;
- ▶ Faça cada aluno entregar individualmente as tarefas relacionadas com o trabalho do grupo (PDC, PDQC, Seminário, Mesa Redonda etc.);
- ▶ Utilize técnicas que desenvolvam a responsabilidade sobre as decisões (Votando, Escolha Forçada, Contínuo etc.);
- ▶ Informe aos alunos sobre a 'sua observação' do comportamento e da participação deles nas atividades;
- ▶ Faça com que os alunos 'assinem' seus trabalhos realizados em grupo.

27

Os dez passos para sempre ter sucesso nas tarefas em grupos cooperativos

- 1) O professor cria um 'clima' adequado para o desenvolvimento das habilidades, valores e aprendizagem. Isto permitirá a exploração das habilidades individuais nas suas mais variadas formas. O que está ligado ao 'ambiente', ao 'clima' da sala de aula, aos recursos utilizados, às técnicas escolhidas e empregadas, ao controle disciplinar e ao conteúdo abordado;

- 2) É dada uma atividade e uma função para cada membro do grupo. Tarefas para todos em geral, acabam por se tornar tarefas de um só ou de ninguém;
- 3) É proposta uma atividade inicial para duplas ou individualmente. Preferencialmente no início se trabalha individualmente. Isto contribui bastante para o silêncio e a ordem. Em sequência parte-se para o trabalho em duplas ou grupo;
- 4) O professor prepara as tarefas ou questões de antemão. Ao fazê-lo calcula o tempo necessário para a execução de cada uma e prevê (imagina) como o grupo vai se comportar naquela atividade;
- 5) É estipulado um tempo para a realização de cada tarefa;
- 6) O professor acompanha, indo a cada grupo, caminhando pela classe, vendo o trabalho dos alunos nos grupos. A observação atenta das atividades que estão sendo desenvolvidas são imprescindíveis para um bom resultado;
- 7) O professor passa uma tarefa de casa. Essa tarefa é elaborada de modo que o aluno gaste de 10 a 20 minutos para realizá-la. Se todos os professores que deram aulas naquele dia derem tarefas de casa, o aluno terá tempo para fazer todas e ainda sobrar tempo para atividades pessoais;
- 8) O professor cobra os resultados das tarefas. Sejam individuais, em duplas ou no grupo; sejam feitas em classe ou em casa. O professor anota essas informações em seu diário ou em um caderno separado para este fim;
- 9) O professor avaliará cada atividade. Como as atividades foram planejadas, o professor sabe quais objetivos o aluno deverá alcançar;
- 10) O professor faz os alunos compartilharem o que aprenderam. Se foi individualmente, fez com que compartilhem com a dupla ou grupo. Se em dupla, com o grupo. E se em grupo, com a classe. Isso significa enriquecimento e aprendizado conjunto.



Bases do sucesso

De tudo o que foi visto, vale ressaltar que, avançando nas propostas ou realizando uma aprendizagem cooperativa simplificada, o professor obterá bons resultados se seguir os seguintes conselhos:

Trabalho conjunto, produção individual: o trabalho conjunto é a base da dinâmica. Após um momento inicial (individual) onde cada um tem contato com a atividade, os alunos iniciam o trabalho conjunto: trocam informações, compartilham, explicam, ouvem etc. O trabalho conjunto é o coração da dinâmica do funcionamento do grupo, e a produção individual significará: participação igualitária, possibilidade de avaliação do progresso de cada um, desenvolvimento da autonomia e responsabilidade.

Responsabilidades/atividades individuais: o professor deve ter sempre o cuidado de que cada aluno tenha uma responsabilidade dentro do grupo e também uma atividade individual no início do trabalho. As responsabilidades darão importância a todas as atividades. A atividade individual fará com que o aluno não possa se esconder no grupo para produzir.

Acompanhamento do professor: ao caminhar pela sala o professor:

- ▶ Verificará quem está participando ou não; fazendo ou não as atividades;
- ▶ Manterá a ordem;
- ▶ Perceberá quem está tendo dificuldades em resolver uma atividade/problema/questão;
- ▶ Ajudará as que estão em dificuldades;
- ▶ Cuidará com o silêncio;
- ▶ Observará se a dinâmica de funcionamento dos grupos está sendo efetiva ou não;
- ▶ Perceberá se suas explicações sobre o conteúdo ou atividades foram suficientemente claras ou se necessitará de explicar que explique novamente para todos;
- ▶ Já iniciará um processo de avaliação do rendimento e aprendizagem ao observar as atividades dos grupos;

Por todos estes motivos o acompanhamento do professor para as atividades é de sua importância.

Na atualidade

As pesquisas e ações cooperativas continuam. Em maio de 2011 estive no Brasil. Brian K. Perkins, do Teachers College, da Universidade Columbia, considerado um dos maiores estudiosos do impacto do clima escolar no aprendizado. Em sua entrevista à Folha de S. Paulo ele defende metodologias que promovem o trabalho cooperativo:

Quanto melhor a percepção de alunos e professores com relação ao ambiente escolar, melhor seu desempenho acadêmico [...] Estou convencido de que 90% do mau comportamento dos alunos é resultado de um mau programa de ensino. Se estou em frente da classe e uso metodologias que são envolventes, que fazem os alunos ouvirem, se os mantenho entusiasmados com o que estamos fazendo e se isso é relevante para eles, sobra menos tempo [...]. Mas se o que estou falando faz você dormir, ficar entediado, você fica procurando coisas com que se envolver [...]. Vi escolas no Rio onde os alunos estavam animados fazendo matemática. Fiquei olhando e era por causa do que o professor estava fazendo. E como o dia estava estruturado: o professor usando só alguns minutos para dar informações novas e deixando os alunos trabalharem em pequenos grupos e conversar e ensinar uns aos outros. Você tem melhores resultados quando as pessoas se sentem confortáveis, abertas a aprender. Controlar a situação não é ter as pessoas sentadas quietas, mas sim tê-las envolvidas (FRIAS, 2011, p. A16).

Vários princípios cooperativos se destacam nas palavras de Perkins (metodologias envolventes, alunos trabalho em pequenos grupos, pessoas envolvidas). Vicki Abeles, norte americana que realizou o documentário *race to nowhere* [corrida para lugar nenhum] faz uma tremenda crítica aos modelos de ensino que enfatizam a competição e o individualismo: “criamos um sistema que desvia a atenção do que é realmente importante. Queremos desenvolvimento acadêmico, é claro, mas também social, emocional e criativo”(GUIMARÃES, 2011, p. 95). Esse documentário é uma pequena amostra do que estamos fazendo com nossos jovens na educação tradicional, anacrônica, destituída dos melhores valores, voltada tão somente a preparar alunos para serem bons alunos.



Considerações finais

Mudanças são desafiadoras e parece-nos consensual que durante muitos anos o modelo de ensino repousou quase que unicamente sobre a transmissão do conhecimento através do professor. Um modelo que preconize uma grande participação dos alunos significa uma ruptura e sua consolidação certamente levará ainda algum tempo. Podemos seguramente concluir que a aceitação e a progressiva implantação do trabalho em grupos cooperativos é uma feliz novidade que avança em muitas escolas. Como o ensino e a aprendizagem cooperativa realiza, na sua efetivação prática, um modelo de formação de valores, todos, professores e alunos, ganharão com essa nova proposta. Esperamos que cada vez mais um número significativo de professores se aprofunde no estudo e no preparo individual para que esta forma de trabalho em sala de aula seja uma realidade em todo o país.

Existem caminhos melhores do que o individualismo ou a competição para se alcançar resultados positivos em termos de educação e vida em sociedade. Vários professores e escolas estão descobrindo isso. As empresas e instituições modernas também. E você?

Referências Bibliográficas

- BENBUNAN, Fich, R.; HILTZ, S. R. Impacts of asynchronous learning networks on individual and group problem solving: A Field Experiment. **Group decision and negotiation**, v. 8, 1999.
- DEMING, William E. **The new economics**: for industry, government, education. Massachusetts: MIT, Center of Advanced Educational Services, 1994.
- DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- FRIAS, M. Entrevista Brian K. Perkins: boa percepção escolar melhora o desempenho. **Folha de S. Paulo**, 23 maio de 2011.
- FREIRE, Madalena. **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
- GUIMARÃES, C. Vicki Abeles: temos uma ideia limitada do sucesso. **Época**, São Paulo, n. 689, 1 ago., 2011.

Aprendizagem: múltiplas visões sobre o aprender

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, RJ. vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: QualityMark Editora, 1995.

WHITE, Ellen G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

_____. **Fundamentos da educação cristã**, Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1985.

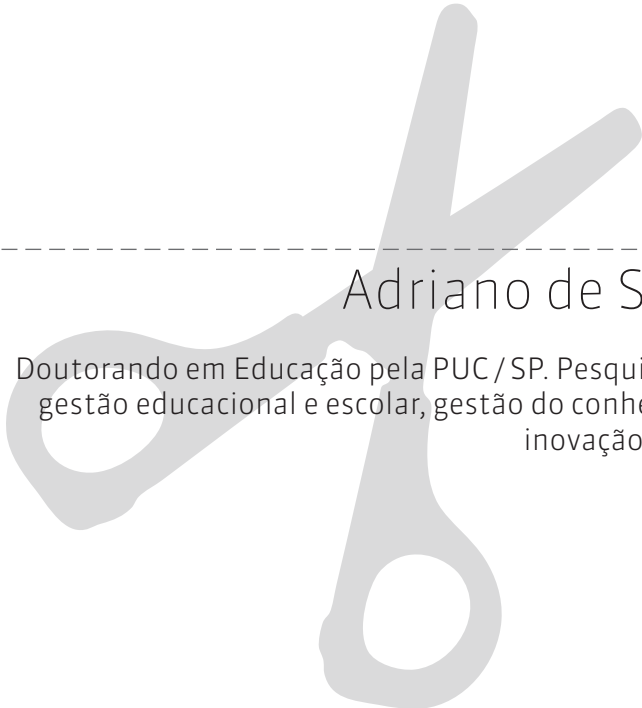
ZABALA, Antoni. Modelos se discutem. **Revista do ensino superior**, ano 2, n. 26, 2000.



Aprendizagem e inovação

Adriano de Sales Coelho

Doutorando em Educação pela PUC/SP. Pesquisador nas temáticas: gestão educacional e escolar, gestão do conhecimento e gestão da inovação. Professor do Unasp.





corte no pontilhado

Discutir o tema aprendizagem e inovação exige muito mais que definir conceitos e procedimentos, aplicá-los e verificar resultados, rotinas comuns em estudos e/ou pesquisas a partir de uma lógica instrumental.

A junção destes dois termos invoca a aproximação de áreas que para a maioria dos educadores, são distintas, dissonantes, por vezes, inconciliáveis em suas especificidades — educação e administração.

Para muitos, esta relação é perigosa e incerta, embora ao analisar especialmente a realidade da escola particular é comum, por exemplo, o uso de ferramentas até então puramente administrativas como planejamento estratégico, marketing e visão mercadológica a fim de superar os desafios de um novo ambiente que envolve alto índice de concorrência e ameaçam sua sustentabilidade.

A educadora Candau (2000, p. 13) demonstra preocupação com esta relação educação-mercado, alertando para o fato de que

Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.

No entanto, fazer o dia a dia de uma organização escolar exige maior clareza dessas situações inconciliáveis, antagônicas e dicotômicas. Segundo Pestana (2003), a escola dos dias atuais deve discutir mais os novos paradigmas administrativos. O autor defende a ideia de que não podemos permanecer presos, amarrados a esquemas que não suportam mais as tensões e inevitáveis transformações.

Para os propósitos deste estudo, necessitamos de um diálogo aberto e reflexivo envolvendo educação e administração, derrubando muros e preconceitos, pensadores desta geração, destarte as possíveis dificuldades de congruência dos pensamentos em áreas tão distintas.

Os problemas são complexos e estão sempre se renovando. A realidade é muito mais complexa que as teorias e estudos disponíveis e parece-nos que, quanto mais entendermos as complexidades, mais preparados estaremos para

os desafios da educação no presente e no futuro. Queluz e Alonso (2003, p. 5) corroboram com esta premissa ao defenderem

a necessidade de o educador estar inserido em seu tempo, capaz de entender a realidade socioeconômica e cultural que o cerca, a ponto de redimensionar o seu conhecimento e as suas responsabilidades sociais e profissionais.

Na trajetória acadêmica, o real valor das pesquisas e estudos está em se descobrir o que incomoda, o que não está satisfatório e porque não está, e em entender as múltiplas facetas do problema. Vale aqui a premissa contida na famosa frase de Popper que diz: “somos estudantes de problemas, não de disciplinas.” A história atual tem nas constantes transformações/mudanças, seja no campo social, político, cultural e econômico, a marca de seu tempo. Segundo Santos (2008, p. 21)

Mudanças, inovações, alterações, transformações, conversões, modificações e outros tantos termos, modernamente muito utilizados, significam que alguma coisa, um fato, uma pessoa ou instituição deixa de ser o que era e assume, qualitativa e/ou quantitativamente, outro caráter, outra identidade e, até mesmo, outra forma ou conteúdo.

36

E neste cenário de incertezas e de mudanças, apesar da liberdade tão propagada como uma grande conquista da atualidade, acabamos reféns/prisioneiros da imprevisibilidade, marca deste novo século que adentramos. Gomes (2009, p. 71) pontua de maneira muito peculiar revoluções que estão promovendo mudanças na contemporaneidade:

- ▶ a tecnologia a serviço da biologia, revolucionando o ritmo do desenvolvimento humano;
- ▶ a revolução dos computadores, a telemática, a interconectividade, a internet, transformando a informação em tempo real;
- ▶ a ruptura abrupta e impactante do sistema de poder, que, de centralizado passou a ser distribuído entre milhares de pessoas. Poder e medo — essa não é mais a “máxima”. Estamos aprendendo sobre democracia e participação: como fazer, ser e ter parte na mudança;
- ▶ a revolução industrial e a robótica, novas formas de operar as instituições;



- ▶ tempo de soluções personalizadas, a customização;
- ▶ a revolução de valores culturais, afetando os aspectos sociais;
- ▶ os diferentes padrões demográficos, culturais, entre outros;
- ▶ o impacto de decisões governamentais sobre a sociedade e suas instituições;
- ▶ o abalo do “poderoso” Estados Unidos;
- ▶ o medo de mais guerras;
- ▶ a mudança de paradigma na forma de governar o Brasil.

Diz um ditado que “a mudança é um processo por meio do qual, o futuro invade nossas vidas”. Nenhuma pessoa e/ou organização (independente de sua natureza), podem fechar os olhos a esta realidade. De maneira especial, vemos com preocupação a necessidade de a organização educacional transformar-se em um sistema adaptável e flexível, capaz de responder positivamente e em tempo a estas novas demandas.

A competição no setor educacional cresce surpreendentemente neste início de século, surpreendendo mantenedores e gestores, provocando transformações também nas escolas. A validade da escola tem sido continuamente questionada a partir de um novo enfoque: qual a sua competência em inovar e satisfazer as reais necessidades de seus usuários/consumidores, cada vez mais exigente?

O que é senso comum a boa parte dos pesquisadores é o fato de que “existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos alunos” (ALONSO, 2007, p. 22) e que a qualidade passa por mudanças significativas, não apenas de suas práticas pedagógicas, mas de concepções orientadoras das mesmas (LÜCK, 2010b).

Por responder às demandas atuais da sociedade, reconhecida por Libâneo (2010, p. 26) como sociedade do conhecimento, a visão de Marchesi (2000, p. 12) parece-nos um tanto apropriada para fechar tal discussão:

se a educação deve responder a uma nova sociedade caracterizada por ser mais aberta e competitiva, por incorporar múltiplas culturas, por estar envolvida em redes globais de comunicações, por avançar para formas de trabalho mais flexíveis e instáveis, por sua maior exigência na formação de novas gerações de estudantes, por ampliar os lugares e os tempos de aprendizagem, por considerar que aprender constitui um processo permanente, pelo convencimento sobre

37

a influência da família na educação e pelo risco permanente de que as desigualdades se ampliem, faz-se necessário transformar o papel dos poderes públicos, o funcionamento das escolas, a participação dos pais, as condições dos professores e os objetivos do ensino. Todas as mudanças apontam para dois objetivos principais: conseguir que todos os alunos aprendam mais, melhor e durante mais tempo e que queiram continuar aprendendo.

Educação é uma atividade marcada pela responsabilidade social. Exatamente por isto que necessita estar à frente das mudanças e inovações. Gomes (2009, p. 11) diz desconhecer outra “atividade mais responsável pela evolução, com caráter de responsabilidade social, do que a educação”.

Propõe-se para este breve estudo, em resposta ao cenário/contexto apresentado: investigar processos facilitadores da gestão da inovação buscando possíveis soluções organizativas inovadoras aplicáveis à educação e que contribuam para a construção de um ambiente de aprendizagem inovativo.

Repensando a organização escola a partir de sua função social

38

Sabemos que, em função do contexto social contemporâneo, das transformações sociais (marca do século XXI) a fim de fazer frente às novas demandas deste cenário, se espera da escola um repensar de seus aspectos organizativos bem como de sua função pedagógica. Essas mudanças necessárias requerem novas visões, novas ideias e práticas. A pesquisadora brasileira Gomes (2009, p. 326) reflete este pensamento quando diz que

as instituições de ensino brasileiras precisam reconstruir a sua função social, nem para que isso precisem desconstruir o seu *status quo*, não importa o quanto ele esteja arraigado na cultura organizacional. [...] nenhum tipo de organização, principalmente a instituição educacional, está livre da responsabilidade de se reorganizar. Toda escola precisa ser reinventada para atender a sociedade pós-moderna.

Lück (2010d, p. 31) ressalta que diante da necessidade de mudança, a escola e a sociedade desenvolvem maior consciência de seus papéis e mais que isto, a cobra da escola a sua responsabilidade:



Em meio a esse processo de mudança, não apenas a escola desenvolve a consciência sobre a necessidade de orientar o seu processo interno de mudança, de modo a acompanhar as novas condições externas, mas a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola encontra-se, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos.

Percebe-se que, as transformações e as mudanças de conceitos e paradigmas que ocorrem no mundo influenciam o desejo de buscar a mudança, o novo, também no meio educacional.

Inovações são sempre respostas criativas e adaptativas a novos cenários e o conhecimento da realidade, do cotidiano, do dia-a-dia, certamente é a chave para abrir as portas para a inovação. Ela tem sido considerada a principal habilidade de gerenciamento do século XXI. No entanto, mais importante que a ferramenta, é a energia que a move e a inteligência que a orienta, expresso nas palavras de Bezerra (2011, p. 71):

não adianta comprar máquinas, processos, sistemas, e não trabalhar o indivíduo. Trata-se da tarefa mais importante para os líderes de hoje. Em inovação não existem fórmulas. Antes de criar as inovações, precisamos criar os inovadores.

Ao se referir às inovações, Peter Drucker (2003) diz que todas as inovações eficazes são surpreendentemente simples. O maior elogio que uma inovação pode receber é que alguém diga: é óbvio. “Porque não pensei nisto antes?” Esta sem dúvida é uma das expectativas para este estudo, que, refletindo a partir dos pressupostos levantados, nos questionemos: porque não pensei nisto antes!

Boas reflexões podem gerar excelentes respostas em busca das mudanças necessárias na escola. O mundo mudou e em uma velocidade como nunca antes. Talvez a mais importante lição para a organização escolar seja a necessidade da mudança permanente, princípio de uma organização aprendente, adequando-se de forma crítica às circunstâncias dos novos tempos. Novos moldes, novos formatos, novas propostas, novas formas de pensar/atuar em educação.

Quando falamos de reflexão, lembramo-nos do conceito acerca do pensamento reflexivo de Gonsalves e Nery (2006, p. 56, 58) e compartilhamos da maneira como as pesquisadoras veem o processo de reflexão dentro da organização escolar.

39

O pensar reflexivo, ao contrário do que se acredita, não é uma ação espontânea, mas uma ação provocada. Provocada pelo outro que nos instiga a olhar detidamente para os reflexos e refrações das nossas ações sobre as ações dos outros e do nosso entorno. [...] só se torna possível pensar na escola a partir do desenvolvimento de um processo de reflexão coletivo (que não seja fruto exclusivo do indivíduo em si) e participativo (que envolva a todos os que estão na escola) que considere: a sensibilidade do sentir, do ouvir, do ver e do estar com o outro.

Este pensamento reflexivo deve ser capaz de mudar a maneira que nós, educadores, encaramos a educação, substituindo uma visão mais romântica por outra mais realista, objetiva e que nos indique com segurança, caminhos a seguir e formas de superar os desafios (QUELUZ e ALONSO, 2003). Caso contrário, poderemos ficar na falsa impressão já bem conhecida das escolas: quanto mais as coisas mudam, mais permanecem como estão!

Este contexto favorece a aproximação da educação e da inovação, afinal, a inovação tem a ver com fazer as coisas acontecerem, com a coragem de quebrar padrões, de questionar, de desaprender o que julgávamos já conhecer.

A educação tem o seu papel compreendido via uma perspectiva macro da formação do ser humano; é por meio dela que forma-se o senso crítico, o desafio de pensar e fomentar direitos; toda essa atividade deve estar ligada a motivação do homem em sua busca de autorrealização, renovando nele, a possibilidade de ser cada vez mais pleno e realizado (CHIAVENATO, 2010).

Assim, é esperada de uma escola a criação de ambientes educacionais que contribuam para o desenvolvimento integral do sujeito em busca de uma cidadania plena. Neste novo espaço não se permite mais informações prontas, mas sim o desenvolvimento de capacidades e competências com fins a possibilitar o caminhar de seus partícipes por novos desafios, por eles mesmos construídos, a partir dos interesses coletivos que envolvam a escola e seus colaboradores, a família e a sociedade em geral.

Diversos teóricos, no entanto, têm apontado uma crise na atual situação da educação, entre eles, citamos Canário (2006), Colombo *et al.* (2004) e Carbonell (2002). Segundo Carbonell (2002), esta crise sempre existiu nas escolas; o autor espanhol, com estudos reconhecidos internacionalmente na área de educação, justifica esta afirmação explicando que esta crise já foi tão acentuada que, por diversas vezes, por meio das mais diversas perspectivas e abordagens, prognosticou-se o fim dessas instituições.



Um dos pressupostos da educação é acreditar que as situações dentro de um sistema podem mudar. Entende-se que este tipo de mudança não se dá de uma vez; para que ela ocorra, é necessário o engajamento de todos os partícipes da organização escolar, como bem coloca Brito (2008, p. 10):

antes acreditava-se na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Hoje, no entanto, a ênfase recai na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, em condições apropriadas, do processo de mudança, colocando-se, principalmente na sua vontade e capacidade reflexiva — e na própria escola, a chave do sucesso destas mudanças.

Esta complexidade pode ser tipificada nos mais diversos desafios que as escolas enfrentam, relacionados ao pensamento, comunicação e aprendizado, implementando mecanismos alternativos de flexibilização, que estão, sempre, promovendo transformações. De acordo com Santos (2008, p. 35)

o século que se inicia vai exigir uma nova escola, organizada e gerida em bases totalmente diferentes, com mais dinamismo e criatividade para ser capaz de interpretar as solicitações de cada momento e criar condições mais propícias para um trabalho escolar mais eficaz.

Dessa forma, é preciso que a escola compreenda que está participando de um novo ambiente, global, interdependente, tecnológico, veloz e para tanto, precisa se preparar, tornar-se competente para implementar o que o novo contexto exige.

Cabe ao educador/gestor cumprir o desafio de introduzir estas inovações na vida da escola, com o devido cuidado em preservar sua missão, seus valores, seu caráter. Uma escola atual não precisa abrir mão de sua identidade, de sua vocação institucional.

Percebe-se então que, no atual contexto brasileiro, a inovação tem boas condições de plena atuação, no entanto, o egoísmo e o apego ao que é habitual, familiar e seguro, são paradigmas que forçam a estagnação, conforme Garcia (2001). Por isso, os agentes inovadores¹ devem estar sob constante renovação, a fim de promover estrategicamente os benefícios da inovação social e educacional.

¹ Segundo Hargreaves (2004), os agentes da inovação são múltiplos: um indivíduo, uma equipe ou um grupo social. Aplicando este conceito ao ambiente escolar, destacam-se como agentes inovadores: o professor, o pesquisador, o técnico, o aluno, as autoridades, as instituições escolares, o Estado.



De acordo com Lück (2010a) os processos de resistência a mudança constituiu-se em uma expressão comum em qualquer contexto social. A autora ainda destaca a determinação, a competência e a perseverança como condições fundamentais para a promoção da mudança na escola.

A busca pela inovação na contemporaneidade é consenso de todos: da universidade, ao governo, ao mercado, terceiro setor e outros. Não falamos mais de uma hipótese, mas de uma realidade que diferencia e causa impacto em resultados. Embora seja senso comum tal relevância, pouco se investe, e as organizações insistem em manter seu foco no curto prazo a fim de lhe garantir seu dia a dia, sem pensar no futuro.

Entretanto, mais do que nunca, o futuro das organizações (e porque não, sua sobrevivência) aqui, especialmente da escola, dependerá de sua capacidade inovadora. Criar um contexto social que mobilize a todos em direção à inovação, é o grande desafio.

Inovação e inovação educativa

Ao recorrermos ao método mais utilizado e que reflete o senso comum para definirmos inovação, encontramos no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) que a palavra inovação significa o ato ou efeito de inovar; já o termo inovar é definido pelo dicionário Houaiss como o ato de “tornar novo, renovar, introduzir novidade” (HOUAISS *et al.*, 2009, p. 424).

Se trabalharmos com a etimologia das palavras, “inovar” deriva do latim “*in+novare*” que significa “fazer novo”, renovar ou alterar. O dicionário *Webster’s* (2010), define ainda “inovação como a introdução de novas coisas ou métodos” e “inovar como fazer algo novo ou fazer mudanças em algo já estabelecido”.

Todos estes conceitos, ainda que de senso comum, ratificam a ideia de que inovar significa fazer o novo, diferenciar, surpreender a partir da criação de novas coisas ou ainda, do rearranjar coisas antigas de uma nova forma. Fato é que, em todo o processo inovativo, há imbricado um processo de mudança buscando a melhoria de processos e resultados assim como o desenvolvimento pessoal dos seus partícipes.

Para Carvalho (2007), inovar é criar um saber próprio e Terra (2007, p. 29) complementa esta ideia quando diz que a “inovação envolve dois elementos fundamentais: a criatividade e ideias novas. Mas além de ter ideias, é necessário que estas sejam implementadas e tenham o seu impacto”.

Trazendo a temática para o escopo da gestão, encontramos a definição de gestão da inovação como sendo “a procura por rotinas eficazes — em outras

palavras, tem a ver com a gestão do processo de aprendizagem em direção a rotinas mais eficazes para lidar com os desafios do processo de inovação” (TIDD, BESSANT e PAVITT, 2008, p. 577).

Gestão da inovação, portanto, não é uma questão de fazer um ou outro processo com sucesso, tem a ver com bons desempenhos em todos os processos. Não há uma única e simples fórmula mágica, mas um conjunto de comportamentos que devem ser aprendidos. Após apresentarmos estes breves conceitos acerca da inovação e da gestão da inovação, pretendemos, a partir destes, buscar compreender o que vem a ser inovação educativa, ou seja, a inovação aplicada ao ambiente educacional.

Segundo Terra (2007) a ação inovadora numa organização de ensino requer uma atitude empreendedora e deve ser planejada a partir do domínio das estratégias organizacionais. Drucker (2001, p. 29) ratifica este pensamento quando afirma que “inovação é a ferramenta específica dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um [...] serviço diferente”, é a criação de um saber próprio.

Em educação, ações relativas à modernização são “marqueteadas” como sendo inovação, cruzam o céu das escolas como fogos de artifícios, e como tal, se apagam rapidamente, deixando uma nebulosa de desencanto no ar. Definitivamente é preciso aprender que modernização não é inovação.

A modernização tecnológica, os passeios ecológicos e/ou salas laboratoriais (fatos corriqueiros e porque não, propagadas pelas ditas escolas inovadoras), por exemplo, não expressam necessariamente o efeito da inovação, pois esta se relaciona com as concepções sobre o ensino e a aprendizagem estabelecidas e não com ações isoladas.

Alguns autores/pesquisadores tem nos dado pistas interessantes do caminho da inovação em educação. Atente para a visão “emergencial” que Gomes (2009, p. 338, 341, 344) dá para o conhecimento e a aprendizagem como algo novo, para este tempo:

Estamos condicionados pelo contexto que criamos. E o contexto hoje apresentado para o progresso de nossas instituições requer acesso ao conhecimento, no mais amplo sentido possível. [...] na geração Nintendo, os processos de aprendizagem são múltiplos e simultâneos [...] ideal corporativo — significa identificar o intercâmbio homem/cultura/trabalho/aprendizagem, desenvolver um padrão comportamental e instituir um sólido processo educacional, tendo a aprendizagem como base para a gestão do desenvolvimento

de talentos. O importante é criar a ambiência da aprendizagem em sua instituição. Espaços presenciais ou virtuais para o aprendiz individual, coletivo e institucional.

Segundo Vieira (2003) o espírito de abertura para o novo em educação perpassa pela construção de ambientes organizacionais propícios à aprendizagem e, a aplicação do conceito sobre organizações aprendentes se fortalece enquanto perspectiva no sentido de manter a contínua evolução da escola.

Esta visão da inovação a partir da aprendizagem e do conhecimento potencializando o desenvolvimento pessoal aos que dela usufruem também é compartilhado por Lück (2010c, p. 48-49):

Em escolas inovadoras observa-se o contínuo aprofundamento e alargamento do acervo de significados, que se tornam mais efetivos em seu papel de orientar a ação das pessoas para realizações e desenvolvimento.

Complementando este raciocínio, faz-se necessário lembrar que a inovação de sucesso e sustentável procura alcançar níveis mais elevados, e ser encarada como um projeto coletivo, de responsabilidade de todos. O esforço comum para a concretização de finalidades compartilhadas fortalece comunidades estratégicas, a capacidade de escuta e uma abertura de espírito.

Ao iniciar um processo de mudança é importante que os membros da comunidade educativa reflitam sobre as possibilidades de autonomia, de participação e de formação interna, com que o centro educativo precisa contar, já que se trata de capacidades internas de gestão. São elas que proporcionam sustentação às mudanças e inovações que se quer introduzir no ensino-aprendizagem (BORJAS, 2006, p. 33).

Essa atitude é de reconhecida importância visto que o conhecimento é o que a humanidade tem de mais importante, necessitando ser disponibilizado para todos (CARBONELL, 2002). Sendo assim, cada escola, em sua função primordial, deve se dedicar ao conhecimento, com base na inovação.

Portanto, à escola, cabe incentivar a inovação por meio da valorização do conhecimento, selecionando e revendo criticamente a informação, formulando hipóteses, estimulando a criatividade e valorizando a curiosidade, para



que as informações que essa organização promove atinjam as mais diversas pessoas em prol da cidadania plena.

De acordo com Gomes (2009) há que se desenvolver sensibilidade e sabedoria, afinal é neste espaço (ambiente de aprendizagem) que tudo começa e termina na escola hoje. É desta forma que a professora Behrens (2000) vê a sala de aula, um *locus* privilegiado, ponto de encontro de acesso ao conhecimento, onde se discute, se depura e o transforma. O próprio significado e o formato do ambiente de aprendizagem sofrem transformações e é preciso questionar sempre: “o que somos e como estamos” para “o que queremos ser e como deveremos fazer” para chegar lá. Gomes (2009, p. 219) ressalta ainda, a dimensão humana desta questão quando diz que

Assim, tudo pode ser aprimorado, a começar pela sala de aula. Os elementos da sala de aula são basicamente elementos humanos. Ora, não podemos dissociar todo este movimento das pessoas. Se a escola quer aprimorar processos, métodos, produtos e serviços terá que aprimorar o elemento humano em primeiro lugar [...].

Apreciamos ainda nessa discussão, a indagação de Martins (2007, p. 145) acerca da capacidade da escola de criar e (re)significar este ambiente propício à aprendizagem:

Se somos uma escola e não conseguimos gerar um ambiente interno onde os próprios membros da nossa organização possam aprender uns com os outros e com o que praticam no seu dia-a-dia, então o que nos leva a acreditar que somos capazes de ensinar alguma coisa a nossos alunos?

Infelizmente, a realidade aponta para o fato de que as incertezas e a complexidade envolvidas na inovação colaboram para que experiências com real potencial para a inovação educativa morram antes que alcance seus objetivos ou ainda, cheguem a serem socializadas.

Soluções organizativas inovadoras

Os estudos até aqui apontam para o pressuposto de que inovação é uma questão de conhecimento — criar novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos e a construção de organizações que sejam/estejam abertas à mudança, capazes de aprendizado contínuo.

A inovação diz respeito especialmente à aprendizagem, tanto no sentido de aquisição quanto de exploração de conhecimento de modo estratégico, e também de aquisição e reforço de padrões de comportamento que permitem que essa aprendizagem de construção de competência ocorra. A Gestão da Inovação está estreitamente relacionada à identificação e capacitação de desenvolvimento de padrões de comportamento (rotinas) que tornam esse tipo de aprendizagem possível (TIDD, BESSANT e PAVITT, 2008, p. 77).

Um elemento central em qualquer “organização que aprende” será a contínua descoberta e o compartilhamento de conhecimento novo — em outras palavras, um contínuo e compartilhado processo de aprendizagem. Libâneo (2010, p. 38) amplia este pensamento introduzindo a necessidade de redes enquanto meio para esta construção coletiva do conhecimento.

Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos entre os sujeitos em interação. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados.

46

Lück (2010a) também aponta a construção dos conhecimentos a partir das práticas escolares coletivas como um processo fundamental a ser promovido pela escola, identificando-a como uma das alavancas da qualidade do trabalho educacional.

Percebemos ao longo desta discussão que o ponto de partida para a gestão do conhecimento em ambientes escolares se dá pela prática pedagógica do ponto de vista relacional, ou seja, é por meio das relações tecidas entre as pessoas que se dá a materialidade dessas ações. Interligar conhecimentos daquilo que já conhecemos por meio de rede de relações se torna mais importante que o mero conteúdo. Trata-se de uma clara tentativa/necessidade de aproximação da educação e da comunicação, áreas fundamentais para qualquer projeto de aprendizagem e com tão pouca conexão nos dias atuais.

De acordo com Gomes (2009, p. 102) “o modelo de escola ideal para o mundo é o seguinte: um centro de interesse e despertar de novos interesses, um espaço de comunicação com o mundo.” Este também pode ser um bom direcionamento ao encontro de soluções organizativas inovadoras e de processos facilitadores à inovação educativa. Há um novo olhar no meio educacional para o conceito de redes, agora vista como meios férteis em criação de conhecimento,



intencionalmente constituídos a partir de um projeto, de um esforço comum e de compartilhamento, feitos de circulações e de transformações. A educadora Lück (2010c, p. 159) destaca a mudança a partir da aprendizagem e do conhecimento, como mais que necessária à educação dos dias atuais:

mudança é a marca do empreendimento humano. [...] não existe nada mais constante no mundo atual do que a própria mudança. Como consequência, a promoção de mudança nos processos educacionais e nas organizações de ensino, bem como do próprio sentido da educação, constituem-se em uma necessidade, de modo que as escolas promovam a formação e aprendizagem dos alunos com características tais que lhes possibilitem enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com as competências adequadas e necessárias. [...] é esse processo de mudança que determina a necessidade de educação permanente e contínua atualização de competências para todos.

Segundo Harasim *et al.* (2005, p. 342) o pressuposto da aprendizagem em rede é a premissa de métodos cooperativos de aprendizagem. Entende-se, a partir do pensamento da pesquisadora, que redes são ambientes de comunicação em grupo com a finalidade de ampliar a conectividade social. A aprendizagem em rede possibilita formas de colaboração sem precedentes, baseadas no compartilhamento de interesses, e não no de localização geográfica.

As redes são espaços sociais com potencial para que a aprendizagem aconteça. Elas tornam as relações sociais mais igualitárias do que outros meios de interação social. A natureza das tecnologias de rede tende a democratizar a participação e permitir mais interação entre os alunos e docentes/facilitadores. Além disso, a aprendizagem em rede exige que se desenvolvam estruturas culturais e organizacionais para apoiar a colaboração e que os participantes, em especial os professores, sejam ensinados a planejar e a implementar estratégias de aprendizagem em rede. Sem uma estrutura para a inovação, as pessoas farão as coisas cada um à sua maneira e as atividades serão desconexas ou desprovidas de eficiência e eficácia.

As redes trazem consigo, outros processos facilitadores como a aprendizagem cooperativa, simples e de fácil entendimento. Refere-se a qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significados, explorar um assunto ou melhorar habilidades. Harasim *et al.* (2005) cita como exemplo, momentos de interação que se dá quando alunos apresentam informações e ideias em suas próprias palavras e recebem o retorno

47



e avaliação de seus pares e professores — o conhecimento, o pensamento e os significados são socialmente construídos.

As redes permitem ainda que o professor se torne um facilitador, proporcionando estruturas educacionais e orientando o aluno no acesso aos dados e na organização da informação e do conhecimento. Oferecem os meios pelos quais os alunos podem interagir com os colegas, os recursos e os especialistas, para construir conhecimento e desenvolver capacidades e competências. Por sua vez, os alunos trabalham juntos para apoiar uns aos outros a solucionar problemas, a compartilhar informações, a comunicar-se socialmente. A colaboração traz muitos benefícios motivacionais e educacionais. O estudo cooperativo permite a análise de uma questão, ou tópico, a partir de várias perspectivas e isto certamente pode ser mais agradável do que o estudo solitário.

Se forem observados o projeto instrucional e a facilitação do ensino, esses espaços compartilhados podem se transformar em um local de experiências de aprendizagem cooperativa ricas e satisfatórias, em um processo coletivo e interativo de construção de conhecimento do qual os alunos participam ativamente, formulando ideias que suscitam reações e respostas dos outros colegas (HARASIM et al., 2005, p. 20).

48

As redes de aprendizagem devem ser planejadas como um serviço para os professores e para os alunos. Ela possibilita, além dos métodos básicos de ensino, novos tipos de aulas, afinal, é um ambiente natural para processos de aprendizagem em grupo.

Seja qual for o interesse específico de um grupo, agora é possível a uma massa crítica importante manter contato e engajar-se em trocas de informações que resultem num processo de aprendizagem e compartilhamento. A capacidade das redes eletrônicas de permitir que grupos pequenos se formem e se tornem grupos de amigos em torno dos tópicos mais seletivos e particulares melhora consideravelmente a qualidade da vida na comunidade. Somos uma espécie social que aprende pela troca de experiências e interesses comuns (HARASIM et al., 2005, p. 310).

Além do ambiente voltado à aprendizagem e ao conhecimento, é importante destacar que estes estão a serviço do coletivo e é neste aspecto, que a escola por vezes, tem deixado a desejar. Segundo Alonso (2007, p. 32)

A condição fundamental para o desenvolvimento organizacional é a 'gestão do conhecimento', como é conhecido hoje esse processo nas organizações modernas, já que é assim que as pessoas aprendem e se desenvolvem, ao mesmo tempo que propiciam o desenvolvimento organizacional, ou melhor, essa é a característica fundamental da organização que aprende. A escola, entretanto, tem ficado à margem desse processo, permitindo que a aprendizagem individual dos atores fique apenas no nível pessoal sem se irradiar para o coletivo, de sorte que a escola não capitaliza para si os efeitos desse processo, ainda que, muitas vezes, os meios para tanto tenham sido proporcionados pela própria organização.

Sem dúvida, as redes de aprendizagem têm se colocado como uma opção interessante a fim de superar os desafios colocados para a educação necessária no século XXI e se apresentam como uma boa alternativa enquanto soluções organizativas inovadoras.

Estamos defendendo claramente a recuperação das principais intenções da escola, qual seja um espaço de aprendizagem e convivência. A necessidade de ampla colaboração para transformar ideias em inovação é um dos aspectos mais críticos no processo inovativo.

49

Considerações finais

O estudo proposto para este capítulo é restrito e certamente, se trabalhado à exaustão, seriam o suficiente para configurar uma nova obra. No entanto, dado a limitação de tempo e espaço, as considerações finais se restringirão na tentativa de fazer uma interlocução da temática com a pesquisadora/educadora Isabel Alarcão, em busca de possíveis resultados a partir de ações eficientes e eficazes na construção de um ambiente de aprendizagem inovador em nossas escolas.

Convergindo o pensamento de Alarcão (2008) para os objetivos deste estudo, ou seja, a busca de soluções organizativas inovadoras para a criação de novos ambientes de aprendizagens, é relevante destacar a perspectiva de redes de aprendizagem como ponto de partida para o despertar de uma escola reflexiva.

No estudo específico acerca das Redes de Aprendizagem e Inovação como processos facilitadores à inovação educativa, foi destacado a importância das relações interpessoais para a geração de sinergia e inovação de forma compartilhada, via uso de redes (aprendizagem, trabalho, sociais e outros), promovendo

a aprendizagem pela interação, bem como, da necessidade de integração e domínio das novas tecnologias da informação por parte dos *players*² envolvidos nesta relação interativa (de maneira especial, professor e aluno), a fim de poderem trocar e compartilhar de maneiras mais fluida e permanente, o acesso, a seleção, a associação e a crítica do conhecimento (CARBONELL, 2002).

Oras, não é preciso nenhuma teoria de gestão inovativa para ressaltar a importância da escola ser um espaço de aglomeração, de atração, de interação. Qualquer projeto de inovação educativa que não envolva continuamente todas as pessoas da comunidade escolar, do seu entorno, não passa de um documento inerte, de um plano somente, de papéis. Vale aqui o velho ditado: “o contexto educa mais que o texto”.

Gerir uma escola reflexiva é, pois, ser capaz de mobilizar as pessoas para serem esses atores sociais e transformarem o projeto enunciado em projeto conseguido ou o projeto visão em projeto ação (ALARCÃO, 2008, p. 94).

Estamos falando de um projeto educativo com vistas a promover o desenvolvimento da aprendizagem, de educar. Alarcão (2008, p. 79) vê a escola como uma

comunidade socialmente organizada e dinamizada por um projeto próprio. A escola como organismo vivo, também ela em desenvolvimento e em aprendizagem, norteadas por uma finalidade (educar) que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo. Interroguei-me sobre as origens das ideias do projeto da escola e a implicação das pessoas neste projeto, para perceber que, mesmo que a ideia seja de um só, o projeto ou é do coletivo ou está voltado ao abandono e à falência. Concluí que a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma.

É uma visão de escola reflexiva diferenciada, não apenas teórica, mas também prática, que segundo a autora defende: uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Aprofundando esta necessidade de interação e compartilhamento, Alarcão (2001, p. 31) fala da “importância essencial” que as relações pessoais e interpessoais têm no sucesso da inovação escolar.

² Termo utilizado por Bautzer (2009) como sendo o conjunto de parceiros envolvidos numa determinada atividade. Pode ser considerado tanto em nível pessoal como também organizacional.



Dessa forma, temos uma importante característica da educação inovadora: ela não somente ensina por meio de seus professores, mas gera conhecimento por meio de todos os participantes do projeto educativo — o que muda o papel de educador dos professores e transforma o espaço educativo em uma escola que aprende, conceito defendido por autores da atualidade, em especial Senge (2005). Em um grande esforço de síntese de toda temática discutida, Carbonell (2002, p. 21), dentre todos os autores estudados, foi o que mais se aproximou do objetivo pretendido e melhor traduziu a inovação dentro do espaço escolar a partir de 13 premissas acerca do projeto educativo e a inovação:

- 1) A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto a interesses coletivos quanto aos individuais;
- 2) A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade;
- 3) A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes;
- 4) A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe;
- 5) A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas;
- 6) A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica (certamente sócio-econômica) das escolas e do professorado;
- 7) A inovação apela a razões e fins da educação e a sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis;
- 8) A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento;
- 9) A inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis;
- 10) A inovação faz com que afluam desejos, inquietações e interesses ocultos (ou que habitualmente passam despercebidos) nos alunos;
- 11) A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento;
- 12) A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente;

13) Na inovação não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência;

E é nesta síntese apresentada por Carbonell (2002) que limitamos o presente estudo, sugerindo que as revisões dos componentes literários mereçam ser atentamente estudada a fim de que, via uso de técnicas apropriadas, gerem a formação e/ou desenvolvimento de organizações educacionais que trabalhem como/através das comunidades de aprendizagem. Resta-nos, em um espírito de compartilhamento, socializar este conhecimento com demais parceiros educadores que ainda acreditam que a educação vale a pena.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

52

ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA e ALONSO (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BAUTZER, D. **Inovação – repensando as organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia*. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BEZERRA, C. **A máquina de inovação: mentes e organizações na luta por diferenciação**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BORJAS, B. **A gestão educativa a serviço da inovação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRITO, R. Reorganização Curricular: gestão, cultura e clima da escola. In: 31ª reunião anual da ANPED, 2010, Caxambu. Anais de congresso Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4893--Int.pdf>> Acesso em 4 maio, 2011.

CANÁRIO, R. **Escola tem futuro?** das promessas às incertezas. São Paulo: Artmed, 2006.



CANAU, V. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CARVALHO, J. **Inovação: como fazê-la no Brasil?** 2007. Disponível em <<http://www.ilace.org.br/biblioteca>> Acesso em 4 de agosto, 2009.

COLOMBO, S. et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DRUCKER, P. **Inovação e o espírito empreendedor**. Cengage Learning, 2003.

_____. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

FERREIRA, A. **Novo dicionário Aurélio século XXI: eletrônico**. Versão 3.0 Editora Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, W. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, D. **MBA Educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

GONSALVES, E.; NERY, Ana C. B. (Orgs.). **Na rede da escola**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

HARASIM L.; TUROFF, M; HILTZ, S.; TELES, L. (Orgs.). **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. Editora SENAC: São Paulo, 2005.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A; VILLAR, M.; FRANCO, F. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

53

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010d.

MARCHESI, A. Cambios sociales y cambios educativos em Latinoamérica. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf>> Acesso em 23 de setembro, 2011.

MARTINS, M. **Gestão educacional: planejamento estratégico e marketing.** Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

PESTANA, A. **Gestão e educação: uma empresa chamada escola.** Rio de Janeiro: Catedral das Letras Editora, 2003.

QUELUZ, A. (Orient.); ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SANTOS, C. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SENGE, P. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TERRA, J. (Org.). **Inovação: quebrando paradigmas para vencer.** São Paulo: Saraiva, 2007.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da inovação.** Porto Alegre: Bookman, 2008.


VIEIRA, A. Organização e Gestão Escolar: evolução dos conceitos. In: VIEIRA, Alexandre T.; ALMEIDA, Maria E.; ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

WEBSTER'S. **Webster's online dictionary.** Disponível em <<http://www.websters-online-dictionary.org>> Acesso em 10 de setembro, 2010.



A formatividade da avaliação

Betania Stange Lopes



Mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina.
Coordenadora e professora do curso de pós-graduação em educação
especial/inclusão social e do curso de pedagogia do Unasp.



corte no pontilhado

Dói a história, dói o esforço, dói a mudança. A dor já não é sofrimento, é uma cáustica virtude imposta pelo roteiro da vida.

J. C. Pecci, 1990

Nas últimas décadas o tema avaliação tem sido motivo de discussão no contexto escolar. Podemos constatar, no decorrer dos anos, um acréscimo significativo de estudos preocupados em analisar e melhor compreender as formas de efetivação de uma avaliação mais formativa, porque “a serviço das aprendizagens o máximo possível” (HADJI, 2001, p. 15).

A avaliação assume diversificadas finalidades no contexto escolar. Ela pode ser um meio de verificar e acompanhar em que medida os objetivos de ensino se consubstanciam em aprendizagem pelos alunos. Ela pode, ainda, elucidar sobre a efetividade do ensino promovido pelo professor. Ela pode, também, evidenciar as dificuldades de aprendizagem para alunos e professores. Mas, ela também pode simplesmente subsidiar decisões de aprovação e reprovação.

Apesar das inúmeras finalidades, no decorrer do trabalho docente junto aos alunos, é mais recomendável promover um processo avaliativo que investindo e compreendendo o processo possibilite intervenções que assegurem o produto: a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

A avaliação formativa é aquela que melhor oportuniza ao professor perceber as facilidades e as dificuldades do aprendiz quanto à apropriação dos saberes propostos, quando oferece ao professor informações suficientes para aperfeiçoar e/ou diversificar as atividades de ensino na re-apresentação de temáticas e tópicos que necessitam ser, ainda, melhor apreendidos.

A avaliação deve estar a serviço das aprendizagens a fim de suscitar transformações no espaço escolar, aproximando a interpretação das informações coletadas da ação reguladora no processo ensino/aprendizagem. Desse modo, o foco deixa de ser apenas o produto e passa a contemplar todo o processo da aprendizagem.

Rever pontos de vista, retomar conceitos, expor pensamentos, compartilhar dúvidas, demanda a compreensão dos fundamentos teóricos, o que torna a avaliação formativa um desafio para um grande número de professores, imersos em suas salas de aula e que atuam, na maioria das vezes, baseados unicamente em suas experiências prévias.



Avaliação da aprendizagem: conhecendo um percurso

A escola tem sido considerada pela sociedade um meio para o desenvolvimento do aluno e seu consequente ingresso no rol dos bem-sucedidos. Mas, em grande número de casos, tal fato não tem se constituído em realidade. O fracasso escolar tem sido legitimado pela avaliação de caráter exclusivamente classificatório e somativo, associado a uma visão de ensino-aprendizagem objetivista — que compara tão somente o produto final com os objetivos propostos pelo professor e/ou instituição escolar.

Inúmeras vezes, o fracasso escolar é neutralizado por justificativas baseadas em normas de excelência (critérios e categorias verificadas por meio de avaliações formais e informais) instituídas pela escola, classificando os alunos em dois grupos distintos: (a) os que têm êxito e (b) os que não o têm. Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 18) explicita:

Em nossa sociedade, os julgamentos da escola assumiram tanto peso, que quase não sabemos mais pensar as desigualdades culturais por si mesmas. Elas nos parecem trunfos ou deficiências na competição escolar, nas desigualdades sancionadas pela própria avaliação escolar.

58

Assim, a palavra avaliação, no cenário educacional, tem estado vinculada à dimensão classificatória, vem sendo utilizada como um instrumento de poder e de controle. Ao quantificar a aprendizagem dos alunos em momentos isolados, valendo-se somente de testes e provas, os alunos que não conseguiram resultados “satisfatórios” são responsabilizados pelas próprias dificuldades, pelo próprio fracasso.

Avaliar, principalmente quando a preocupação se volta para o processo, sem descomprometer-se com o produto, traz uma nova adequação com a qualidade da aprendizagem, que “não deve ser apenas um ideal, mas uma ambição que implica uma mudança de postura, envolvimento, investimento nas pessoas, constância de propósito, para uma melhoria contínua do aprendiz” (LABURÚ, SILVA e VIDOTTO, 2005, p. 29).

As mudanças que hoje se anunciam, na verdade, vêm de há muito avançando lentamente. As discussões sobre o sentido e o significado da avaliação não são recentes, bem como, a necessidade de abandono das práticas classificatórias em prol de outras, mais diagnósticas e formativas, datam de algumas décadas.

Na primeira década do século XX, em função da transformação técnico-científica iniciada com a revolução industrial, urgia a necessidade de novas estruturas, currículos e programas compatíveis com a vida moderna e a “avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola” (VIANNA, 1997, p. 7).

Portanto, o ramo mais antigo da avaliação educacional, teve seu início nos Estados Unidos, no ano de 1901, com Robert Thorndike. A ênfase da sua proposta consistia no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos, bem como as mudanças do comportamento humano (MASSETO e PRADO, 2003).

Em 1942, Ralph Tyler elaborou uma proposta de avaliação educacional com a finalidade de verificar o alcance dos objetivos de ensino previamente estabelecidos, orientando (pelos indicadores propostos) ações remediadoras subsequentes. Assegurar a aprendizagem constituía, então, uma das preocupações dos estudos sobre avaliação da aprendizagem.

A avaliação, desse modo, não deveria ficar restrita a apenas alguns aspectos, como geralmente ocorre, que se limita a verificação do rendimento escolar, mas abranger outras dimensões de forma a oferecer uma orientação segura ao aluno, ao longo de sua escolaridade (VIANNA, 1998, p. 77).

59

Naquele período predominavam, entre muitos educadores e pesquisadores, incertezas em relação à avaliação e aos estudos de ensino-aprendizagem objetivistas. Apesar das restrições da abordagem, esses estudos contribuíram para um despertar em relação à temática, resultando na formulação de metodologias, e, ainda, na realização de numerosos estudos e pesquisas.

A proposta de Tyler (1942) valorizou a relação professor/aluno, indicando como de responsabilidade do professor oferecer informações precisas daquilo que pretendia e como dever dos alunos o de apresentar respostas satisfatórias. Assim, foram estabelecidos os primeiros passos para medir e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos predefinidos (VIANNA, 1998).

Em anos posteriores, Cronbach (1963), apresentou críticas à avaliação por objetivos segundo o modelo proposto por Tyler (1942), dando ênfase ao caráter multidimensional dos resultados da avaliação, que tornavam necessário a utilização de variados elementos avaliativos visando o aprimoramento das atividades educacionais (VIANNA, 1998). Desta forma, ele sugeriu um novo elemento avaliativo a ser acrescentado aos procedimentos de medida: as informações qualitativas, mediante a observação de comportamentos.



Em 1967, Scriven divulga a sua proposta avaliativa abordando uma série de ideias lógicas para melhor compreensão do tema. Entre elas, as de *roles* (papéis da avaliação) e *goals* (objetivos), pretendendo diferenciar a avaliação centrada no processo daquela focada no resultado. “Assim, ao diferenciar os papéis formativos e somativos da avaliação, Scriven estava apresentando dois conceitos que iriam influenciar enormemente o futuro e a prática avaliativa” (VIANNA, 1998, p. 80).

Scriven (1967) classifica a avaliação entre: (a) formativa, que acontece durante o desenvolvimento de um processo com vistas ao aperfeiçoamento do que se está implantado; (b) somativa, que se refere ao final de um programa avaliativo e fornece elementos para julgar a possível eficácia de um currículo, programa ou material, levando os envolvidos a uma decisão (SCRIVEN e STUFFLEBEAM, 1978).

Ainda, Scriven (1967) considera a importância de avaliar os objetivos finais de um curso, mas enaltece a avaliação no seu transcorrer, pois é esta última que permite subsidiar ações de intervenção no processo de execução de um plano. A preocupação com o processo não se limita a ele, mas com o propiciar de todos os meios e condições de assegurar os resultados desejados: aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação não deveria limitar-se à determinação da qualidade e efetividade das aprendizagens pelo alcance dos objetivos de um plano, mas determiná-los pela atenção constante às respostas e manifestações de aprendizagem dos alunos. Por isso, mais que somente determinar previamente as metas a serem atingidas, Scriven considerava fundamental a elas chegar pela análise acurada das produções dos alunos em um dado contexto educacional (SCRIVEN e STUFFLEBEAM, 1978).

Em 1971, a proposta de avaliação formativa foi estendida aos estudantes por intermédio de Bloom (1983) que considera a avaliação como instrumento utilizado pelo professor com vista à coleta de informações necessárias para o progresso do aluno, um indicador seguro de sua aprendizagem.

O termo avaliação formativa é utilizado por Bloom (1983) para caracterizar uma sequência de curtos testes diagnósticos realizados com o propósito de verificar o progresso dos alunos, visando ajudá-los a empenharem seus esforços no momento adequado e no sentido apropriado. Porém, para aqueles que já atingiram os objetivos estabelecidos pelos testes, estes apresentam apenas o sentido de reforço.

A efetivação de testes dessa natureza seria, tão somente, parte do processo de aprendizagem, pois se destinavam muito mais a uma coleta sistemática de dados, não devendo ser confundidos com o julgamento de capacidade dos alunos, ou serem incluídos no processo de atribuição de notas. A proeminência do processo está na prática pedagógica a serviço das aprendizagens. Barreto (2001, p. 49) esclarece:

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais.

A qualidade do ensino não pode ser confundida com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas e índices numéricos, mas deve ser analisada com vista ao desenvolvimento máximo do aluno. Há mais de trinta anos que as propostas consolidadas têm por norte a avaliação formativa, não obstante, almeja-se a ampliação desta visão e, principalmente, a superação do mero discurso para a efetivação da prática.

Avaliação na perspectiva formativa

A maior parte das avaliações desenvolvidas até a década de 90 estava vinculada à denominada “avaliação tradicional” e/ou “avaliação tecnicista”, tendo como foco principal de preocupação as mudanças de comportamento que podiam ser observadas e quantificadas. Caldeira (1997, p. 54) explicita:

Numa perspectiva em que o comportamento do aluno pode ser modelado, o ensino é concebido como um arranjo do ambiente para produzir estímulos externos que provoquem modificações internas, susceptíveis de se manifestarem exteriormente, podendo, dessa forma ser mensuradas.

Esse tratamento reduz a avaliação à medida e desvincula os seus efeitos do processo de ensino. Como consequência, os instrumentos avaliativos são selecionados com pretensões de objetividade, almejando quantificar os resultados dos alunos em momentos isolados, geralmente no fim de uma unidade, semestre e/ou ano, segundo os níveis de aproveitamentos. Assim sendo,

A avaliação é considerada um “instrumento” sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e os objetivos das avaliações são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos previamente delimitados para serem atingidos igualmente por todos (SOUZA, 2005, p. 69).

Assim entendida, a avaliação é apenas um momento de parada para a constatação de uma aprendizagem, ou melhor, para a comprovação de que um conteúdo ensinado pode ser devidamente reproduzido. Sem subsidiar a professora para a reorganização de seu trabalho, ou o aluno para o direcionamento de seus esforços, a avaliação resume-se à atribuição de escores, “engessando” o trabalho pedagógico, pois

A associação que limita o ato de avaliar ao de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar instrumentos de medida. Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final, de uma unidade de ensino ou de um curso (DEPRESBITERIS, 1989, p. 163).

Sob este olhar, a avaliação não encaminha para uma tomada de decisão compromissada com o avanço e a superação de dificuldades de aprendizagem, mas apenas e tão somente para a constatação de um produto. Em consequência, gera-se uma distorção: o professor ensina para a prova e o aluno estuda para tirar nota.

A importância que se dá à nota em sala de aula, impede aos alunos de comprometerem-se com a própria aprendizagem e, ainda, de perceberem o próprio desenvolvimento. Aprender não é, aparentemente para eles um desafio cuja superação outorga emoções positivas ou uma possibilidade de alargamento dos horizontes, mas é apenas a chave que permite a passagem de um para outro estágio de escolarização.

Este tipo de avaliação não auxilia em nada o avanço dos envolvidos, pois se constitui como instrumento estático e frenador do processo (LUCKESI, 1995). Esta situação é preocupante, uma vez que o papel da escola é proporcionar um ambiente de aprendizagem significativa, bem como implementar opções que favoreçam a integração do aluno à sociedade. Necessita-se de alternativas avaliativas efetivamente compromissadas com a aprendizagem do aluno, considerado em sua unicidade.

Reconhecer a individualidade e exclusividade de cada ser humano é admitir a necessidade de trazer para o cotidiano da sala de aula uma maior variabilidade didática, conferindo ao trabalho pedagógico múltiplas facetas e numerosas alternativas de viabilização. Não há uma única maneira de ensinar, nem de aprender, muito menos de avaliar.

Mudar a perspectiva avaliativa é assumir o compromisso com o caminhar das demais práticas presentes no dia-a-dia da sala de aula. Afastar-se de uma avaliação classificatória e aproximar-se de uma avaliação mais formativa



demandar domínio teórico e disposição para uma prática mais exigente e diversificada, principalmente porque, conceber a avaliação da aprendizagem

enquanto um processo dinâmico voltado para o diagnóstico das aprendizagens efetivadas e das falhas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica desloca a preocupação do produto para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa (SOUZA, 2004, p. 151).

Quando realizada na escola, a avaliação deveria estar a serviço das aprendizagens, a fim de indicar o desempenho do aluno e possibilitar a modificação do seu curso quando necessário. Educadores preocupados com a prática docente devem repensar ações de ensino mais eficazes, que priorizem a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

A avaliação formativa ocupa-se do processo e, por conseguinte, privilegia estratégias de ensino diversificadas que favoreçam a emergência dos aspectos qualitativos. Sem descomprometer-se com os resultados, ela proporciona aos professores e aos alunos informações que lhes permitem melhor acompanhamento e regulação do processo.

A avaliação deve ser contínua e integrada ao fazer diário do professor, de modo a impedir a rotina artificial das situações pontuais e estereotipadas, até porque é fundamental resguardar o aluno de ser medido em uma situação específica, em detrimento de tudo aquilo que realizou e evidenciou em sala de aula.

Em contrapartida, as avaliações em momentos pontuais, são transformadas em verdadeiros “rituais”, nos quais o aluno busca comprovar por meio de provas, apenas parte do que o professor salientou como importante (AEDO, 1996 e SALOM, 2000). Esta ideia reduz o potencial do aluno, uma vez que o ensino do professor focaliza apenas o seu preparo para as provas e, em consequência, o educando estuda apenas para elas, o que não é muito desejável, pois,

o ensinar para a prova acaba por comprometer o processo de avaliação à sua validade preditiva [...]. A ideia de ensinar para o teste, apesar de partir do pressuposto de que as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação nem sempre avaliam o relevante e o desejável (VIANNA, 2002, p. 74).



A valorização da prova, como instrumento capaz de medir com precisão o nível de aprendizagem do aluno, está arraigada no pensamento docente e no cotidiano das escolas. Estas medidas são expressas por notas, pontos ou conceitos, com o objetivo de traduzir o aproveitamento do aluno. Na realidade, essas notas são constituídas de poucas informações no concernente à realidade do aluno. As dificuldades de aprendizagem não são descritas pela nota, assim como os aspectos a serem aprendidos não são traduzidos pelos conceitos.

Para Hadji (2001, p. 32) “fica claro que é inútil insistir em tornar a avaliação tão objetiva quanto a medida”, posto que “uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno”. Este fato se torna impossível em um processo avaliativo, já que a informação a ser apreendida acontece de forma diferenciada em cada indivíduo, dependendo dos seus conhecimentos prévios e experiências anteriores. Portanto, o uso de um padrão de medida rígido em um contexto onde todos são muito diferentes, não contribui para o êxito dos alunos.

Na maioria das vezes, a nota passa a ser um instrumento de controle, de cega obediência, garantido, em muitos casos, a ordem em sala de aula e o exercício do poder do professor. La Taille (1997, p. 59) reforça essa ideia quando afirma que:

Uma avaliação é pedagógica e não punitiva, quando vai além da prova clássica, cujo objetivo é contabilizar acertos e erros. O professor deve ser capaz de chegar à matriz do erro ou do acerto, interpretando a produção do aluno. Ele precisa localizar num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o estudante e, em seguida, identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o seu progresso.

Por conseguinte, a avaliação deve evoluir substituindo a sua função classificatória pela função formativa que visa promover o processo de ensino/aprendizagem do aluno, o que exige preparo do professor a fim de assumir o risco de fabricar instrumentos e idealizar situações objetivando a compreensão e acompanhamento do desenvolvimento do aluno (HADJI, 2001).

Perrenoud (1999, p. 78) propõe a avaliação formativa em uma situação pedagógica como “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Assim,

o acompanhamento deve ser prioritariamente processual, assim como o uso de variadas ferramentas deve ser privilegiado, o que torna possível “[...] a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 17).

Avalia-se para compreender e explicar o processo de aprendizagem, para entender porque esse processo se deu de determinada maneira, para identificar seus problemas e avanços e encontrar caminhos para superá-los. Dessa forma, a avaliação subsidia a construção do processo de ensino porque fundamenta novas decisões. [...] Resgata-se a função formativa da avaliação como forma integrante do processo de aprendizagem (CALDEIRA, 1997, p. 59).

A avaliação só é formativa a partir do momento em que ela informa e se insere em um projeto educativo específico, para guiar e otimizar as aprendizagens em andamento, valorizando a evolução do aluno e a regulação da ação pedagógica. Até porque, “a possibilidade de sucesso de uma boa proposta de avaliação depende em grande parte de seu ajuste às reais possibilidades de percepção e de atuação dos professores envolvidos” (LÜDKE, 1992, p. 17).

Desse modo, a avaliação formativa deve estar inserida no processo ensino/aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades do aluno, mesmo porque sua principal função é orientar para a regulação do processo de ensino/aprendizagem. Esta modalidade de avaliação tem por compromisso maior informar ao professor acerca do processo de aprendizagem do aluno, ou seja, dos progressos ou das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso para apropriação do saber.

Na avaliação formativa o professor tem o seu papel de ator de uma comunicação social, já que “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” (HADJI, 2001, p. 21). O professor deve corrigir e, se preciso for, modificar a sua ação para alcançar melhores resultados de aprendizagem.

A função corretiva apresentará resultados mais sólidos quando permeada por maior variabilidade didática. Entretanto, para dispor de indicadores suficientes e necessários para a re-organização do trabalho pedagógico, o professor precisa de diferentes fontes de coleta de dados acerca das aprendizagens dos alunos, o que demanda a diversificação dos instrumentos de avaliação, até porque

não existe instrumento de avaliação capaz, por si só, de detectar a totalidade do processo de conhecimento. Por isso faz-se necessário pensar em instrumentos diversificados adequados às finalidades a que se destinam para que, conjuntamente, contribuam para uma leitura mais complexa do processo de aprendizagem do aluno (TEIXEIRA, 1997, p. 28).

Portanto, faz-se relevante buscar construir e/ou implementar alternativas outras (diferentes daquelas habitualmente utilizadas) para avaliar, com destaque para a perspectiva de acompanhamento e compreensão da aprendizagem dos alunos no decurso do processo de ensino.

Ensinar, aprender e avaliar integram o mesmo *continuum*. Não podem ser isoladas, pois apesar de constituírem ações diferentes exercidas por sujeitos também diferentes, preservam entre si profunda interdependência. As professoras enunciam uma compreensão mais ampla e sólida sobre o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem, principalmente quando co-responsabilizam-se com as edificações evidenciadas por seus alunos e comprometem-se com a superação de problemas e dificuldades.

O caminho da avaliação formativa não é muito sereno. Apesar do alargamento das possibilidades de ação docente direcionada pelos dados decorrentes das práticas implementadas, “o detentor de informações perdeu o encanto. Como consequência, a avaliação da aprendizagem precisa se munir de novos olhos, e de novas atenções, para captar as construções dos alunos em seus diferentes percursos” (RUIZ, 2007, p. 40).

A avaliação vem superando, passo a passo e persistentemente, as marcas da tradição: avaliar para quantificar, avaliar para atribuir notas, avaliar para compor hierarquias de excelência, tão ao gosto do mercado competitivo, mas tão prejudicial à formação do ser humano, tão limitante à constituição da autonomia.

Todavia, concebendo a avaliação formativa como aquela que oferece indicadores sobre a efetividade do ensino e sobre a qualidade das aprendizagens, abre-se espaço para a introdução de ações de superação, quando e se necessárias forem e traz-se para o ceio do processo educativo o compromisso de: investir no possível, mesmo quando indeterminado (a aprendizagem e o desenvolvimento do educando; considerar o tangível) os objetivos a serem atingidos, mesmo quando incerta a natureza da dificuldade de aprendizagem; dispor-se a fazer diferente, quando a força do hábito parece conferir sempre a mesma direcionalidade a qualquer ação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDO, E. Una mirada a la evaluación en la educación: nuevas exigencias para la evaluación del rendimiento escolar. Otro reto de la comunidad educativa para mejorar la calidad. **Educación**, San Jose, v. 1, n. 20, p. 49-61, 1996.
- BARRETTO, E. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação & sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 94-120, ago. 2001.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CALDEIRA, A. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 17, p. 51-95, set./out. 1997.
- DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- GAMA, Z. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papyrus, 1993.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- LA TALLE, Y. O erro na perspectiva Piagetiana. In: AQUINO, J. (Org.). **Erro e fracasso na Escola**: alternativas teóricas. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- LABURÚ, C.; SILVA, D.; VIDOTTO, L. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. In: Semina: **Ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 26, p. 27-42, set. 2005.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 20-25, set./out. 1992.
- MASETTO, M.; PRADO, A. Processo de avaliação da aprendizagem em curso de Odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, 4(1), p. 48- 56, 2003.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RUIZ, A. Avaliação da aprendizagem na era da informação. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n. 37, v. 18, jan./abr. p. 31-42, 2007.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. (Orgs.). **Avaliação educacional (II):** perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOUZA, N. de. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jul. 2004.

SOUZA, N. Avaliação de Competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos avaliação educacional**, São Paulo, n. 32, v. 16, p. 57-80, jul./dez. 2005.

TEIXEIRA, M. Seis instrumentos para uma boa avaliação. **Amae educando**, Belo Horizonte, n. 266, p. 28, abr. de 1997.

VIANNA, H. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 18, p. 69-110, jul./dez. 1997.

_____, H. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

Aprendizagem e ensino religioso

Modelo de um ensino criativo que forme estudantes solidários

Adolfo S. Suárez

Doutor em ciências da religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor nos cursos de pedagogia e teologia do Unasp e do Master in Leadership da Andrews University, EUA.

corte no pontilhado

É sabido que educar não é apenas transmitir conhecimentos. Tomando como parâmetro os quatro pilares da educação assumidos oficialmente pela Unesco a partir de 1996, diríamos que educar é desenvolver o aluno em quatro aspectos complementares (ASMANN e SUNG, 2000, p. 211):

APRENDER A APRENDER	▶ à priorizar as experiências de aprendizagem
APRENDER A FAZER	▶ à ênfase nas competências e habilidades
APRENDER A VIVER JUNTOS	▶ à juntar competência e solidariedade
APRENDER A SER	▶ à realizar-se como indivíduo e ser social

Normalmente, as escolas se preocupam em passar um conteúdo (saber) e implementar alguma atividade (fazer), negligenciando, entre outras coisas, o desenvolvimento das competências necessárias para obter um espaço no mercado de trabalho, assim como o cultivo e prática da solidariedade, tão necessária neste mundo por vezes desumano e individualista. Mas, será possível ensinar solidariedade num espaço chamado “sala de aula”? Rubem Alves acha que não. Ele diz:

Ensinar primavera às areias e gelos é coisa difícil. Gelos e areias nada sabem sobre primaveras [...]. Pois eu desejaria saber ensinar a solidariedade a quem nada sabe sobre ela. O mundo seria melhor. Mas como ensiná-la? Será possível ensinar a beleza de uma sonata de Mozart a um surdo? Como? — se ele não ouve. E poderei ensinar a beleza das telas de Monet a um cego? De que pedagogia irei me valer para comunicar cores e formas a quem não vê? Há coisas que não podem ser ensinadas. Há coisas que estão além das palavras. Os cientistas, filósofos e professores são aqueles que se dedicam a ensinar as coisas que podem ser ensinadas. Coisas que podem ser ensinadas são aquelas que podem ser ditas. Sobre a solidariedade muitas coisas podem ser ditas. Por exemplo: acho possível desenvolver uma psicologia da solidariedade. Acho também possível desenvolver uma sociologia da solidariedade. E, filosoficamente, uma ética da solidariedade [...]. Mas os saberes científicos e filosóficos

da solidariedade não ensinam a solidariedade, da mesma forma como a crítica da música e da pintura não ensina às pessoas a beleza da música e da pintura [...]. A solidariedade não é uma entidade do mundo de fora, ao lado de estrelas, pedras, mercadorias, dinheiro, contratos. Se ela fosse uma entidade do mundo de fora ela poderia ser ensinada. A solidariedade é uma entidade do mundo interior. Solidariedade nem se ensina, nem se ordena, nem se produz. A solidariedade, semente, tem de nascer [...] (ALVES, 2008, p. 10-11).

Obviamente não é suficiente ficar no campo da poesia, e contentar-se com a impossibilidade filosófica de se ensinar solidariedade, conforme argumenta Rubem Alves. Entretanto, o questionamento é válido: ensinar solidariedade? Como? Especificamente no contexto deste trabalho, a pergunta apropriada é: como lidar com o assunto solidariedade no âmbito do ensino religioso?

O objetivo deste capítulo é apresentar uma alternativa para se trabalhar a solidariedade nas aulas de ensino religioso. Esta alternativa é no campo da metodologia, pois acredito que, pela sua própria natureza, tais aulas requerem uma abordagem diferenciada.

Este trabalho está estruturado em duas seções; a primeira discorre sobre a criatividade como elemento fundamental numa prática educativa que promova a solidariedade, enquanto que a segunda seção apresenta uma abordagem ou estrutura de aula apropriada para o ensino religioso, que valorize e promova aprendizagem e formação de vidas solidárias.

É importante esclarecer que esta abordagem se enquadra numa perspectiva de filosofia de educação cristã, especificamente numa prática educacional das escolas e colégios adventistas, mantidos pela Igreja Adventista do Sétimo Dia.

A criatividade nas aulas de ensino religioso

Hoje em dia se procura pessoas com criatividade e iniciativa, capazes de serem flexíveis em termos de trabalho. Pessoas que não possuem uma postura de iniciativa e criatividade tem dificuldade em conseguir empregos antes vistos como simples. Mas não é só isso. No âmbito da solidariedade, não é possível uma pessoa ser solidária com alguém que necessita de ajuda sem ser capaz de iniciativa e criatividade. Por quê? Porque ações concretas de solidariedade envolvem iniciativa e criatividade das pessoas, a fim encontrar a



oportunidade apropriada e os meios necessários para estender a mão a quem precisa ou para simplesmente fazer o outro se sentir gente.¹

Sendo que a iniciativa e criatividade são elementos cada vez mais exigidos pelo mercado de trabalho, pode-se concluir que a escola deve educar para a iniciativa e criatividade.

Crise de criatividade nas aulas de ensino religioso

Qual é maior dificuldade que os professores de ensino religioso enfrentam em sala de aula? As respostas podem ser as mais diversas, mas é possível que num aspecto todos os profissionais dessa área concordem: talvez a maior dificuldade não seja encarar uma turma indisciplinada, ou explicar um conteúdo difícil; uma das maiores dificuldades do professor de ensino religioso é apresentar aulas criativas, das quais os alunos gostem, e nas quais aprendam, resultando num bom ambiente de aprendizado; aulas que promovam envolvimento e dinamismo.

O mundo está cheio de coisas criativas: brinquedos, revistas, músicas, livros, softwares, filmes etc. Empresários, atores e apresentadores de TV são criativos. Todavia, dia-a-dia convivemos com uma dura realidade: Há muitos professores que geralmente começam sua aula mais ou menos assim: Atenção pessoal, vamos abrir o livro na página tal. A lição de hoje se chama tal. É uma lição muito importante.

Pelas palavras de abertura da aula, pode-se concluir que tais professores não se preocupam em usar a criatividade. Não são professores criativos. Suas aulas são previsíveis, cansativas e monótonas. São cheias de informação, mas, pela maneira como as informações são apresentadas, tem pouco ou nenhum benefício. Vivem no colorido e criativo século XXI, mas insistem em praticar a arte de ensino apenas em preto e branco. Seus alunos têm computador, internet, videogame, TV, som, mas eles preferem ensinar como antigamente: apenas giz e “quadro negro”, num ensino centralizado no professor.

¹ No livro *Conhecimento e solidariedade*, MO SUNG (2002) defende essa postura de uma maneira muito clara, argumentando que o mercado de trabalho requer uma escola diferenciada, em sintonia com as demandas de nossa época, pois o que se ensinava há uma década não é mais útil para o momento que vivemos.

Pressupostos de uma aula criativa de ensino religioso

O aluno deve ser o centro do processo

Wilkinson (1998, p. 23 e 24) nos lembra de que os três principais elementos de todo ensino são: o professor, o assunto e o aluno. As aulas que normalmente focalizam a atenção no professor ou no assunto produzem estudantes passivos, cuja função é apenas olhar, ouvir e escrever. Mas quando a atenção é deslocada para o aluno (colocando o professor e assunto à disposição deste), o resultado será alunos comprometidos, envolvidos e interessados no aprendizado.²

O professor precisa promover a fuga da rotina e acomodação

Em vez de começar a aula com o tradicional “vamos abrir o livro na página”, o professor que pratica um ensino criativo prefere:

- ▶ Contar uma história para captar a atenção da classe;
- ▶ Ler uma frase de impacto para fazer os estudantes pensarem a respeito do tema a ser apresentado;
- ▶ Mostrar uma figura relacionada com o assunto a aula, a fim de provocar comentários sobre as implicações de tema em questão;
- ▶ Apresentar um vídeo como introdução do assunto em pauta;
- ▶ Partir do conhecido para o desconhecido, do geral para o particular;
- ▶ Ouvir a opinião do aluno a respeito do tema mais discutido no momento nos meios de comunicação etc.

A atenção do aluno deve ser conquistada através de um objeto, material etc.

Por exemplo:

- ▶ Para falar sobre criação e evolução, o professor ganha a atenção dos alunos mostrando fósseis;

² Wilkinson (1998, p. 40-61) trata amplamente do cuidado que o professor deve ter com os três elementos do aprendizado.



- ▶ Para falar sobre o material em que a Bíblia foi escrita, o professor mostra um papiro;
- ▶ Para falar sobre o dilúvio, o professor apresenta uma miniatura da arca de Noé;
- ▶ Para falar sobre o ministério de Cristo como Sumo Sacerdote, o professor mostra uma réplica do santuário terrestre.

A aula deve despertar a motivação para o aprendizado

Howard Hendricks (1991, p. 107) argumenta que “o ensino será mais eficiente quando o aluno se encontrar adequadamente motivado”. Hendricks (1991, p. 106) destaca o fato de que a motivação está diretamente ligada com a curiosidade (a curiosidade permite ganhar a atenção inicial do aluno), utilidade (é mais fácil aprender quando o que se aprende é útil e aplicável à vida prática), atendimento de necessidades (se o que o professor está ensinando é necessário para o aluno, este acaba aprendendo com maior facilidade) e desafios (quanto mais desafiador e intrigante o ensino, mais motivação há para aprender).

O professor precisa primar pelo entusiasmo

Antigamente, entusiasmo significava a exaltação ou arrebatamento daqueles que estavam sob inspiração divina. A aula criativa de Bíblia, portanto, é o resultado de um professor com dedicação ardente em tudo o que faz, falando e agindo com veemência, vigor e paixão (TULER, 2002, p. 115).

O professor deve despertar nos alunos a curiosidade pela aprendizagem: eu quero saber isso aí!

Nas palavras de Marcos Tuler (2002, p. 105), “o ensino dinâmico e produtivo é aquele que provoca nos alunos uma sensação de intensa vontade de aprender”. O ensino criativo da Bíblia produz estudantes ansiosos por descobertas e um novo horizonte no âmbito do conhecimento e da vida cristã prática.

O professor deve tornar o aprendizado divertido

Para muitos juvenis, adolescentes e jovens, a ideia de se divertir está normalmente relacionada a algo ilegal ou até prejudicial. A aula de Bíblia deve propiciar-lhes um ambiente no qual aprendam brincando, rindo e divertindo-se, sem necessariamente perder o respeito pelo que é sagrado. Um ambiente descontraído atrai os adolescentes à fé cristã (JOHNSTON, 1998, p. 34-35).



O professor precisa respeitar o ritmo e características de aprendizagem de cada aluno

Cada estudante aprende de maneira diferenciada. Se o professor souber lidar com essas diferenças, adequando seu ensino considerando essas particularidades, terá estudantes sempre atentos e participativos.

Marlene D. LeFever (2002, p. 17-19) afirma que há quatro tipos de aprendizes. Os aprendizes interativos são pessoas sensíveis que se envolvem com outras e aprendem melhor em contextos que possibilitam o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais. Também aprendem ouvindo e compartilhando ideias. O aprendiz interativo gosta de ler a Bíblia para ter respostas para os por quês; ele vê no ensino religioso a grande possibilidade de obter respostas às suas inquietações existenciais.

Por outro lado, os aprendizes analíticos adquirem conhecimento observando e ouvindo; ficam sentados avaliando com cuidado a informação que é apresentada. Querem, primeiro, obter todos os dados para, depois, tomar uma decisão. O aprendiz analítico gosta de ler a Bíblia para tirar conceitos e princípios; ele vê o ensino religioso como oportunidade para aprender normas para sua vida pessoal.

Outro grupo de aprendizes é chamado de pragmáticos. Os aprendizes pragmáticos gostam de brincar com ideias para ver se elas são racionais e funcionais. Testam a teoria no mundo real para aplicar o que aprenderam; amam ver o trabalho realizado. O aprendiz pragmático lê a Bíblia para saber como desenvolver um cristianismo de ação, prático. Vê o ensino religioso como o espaço para executar projetos comunitários e religiosos.

Finalmente, os aprendizes dinâmicos gostam da ação como parte do processo de aprendizagem. Mais do que seguir cartilhas prontas, destacam-se por seguir a intuição a fim de encontrar novas direções e possibilidades. O aprendiz dinâmico lê a Bíblia para poder expandir sua visão e ação de cristianismo. Vê o ensino religioso como o espaço certo para aprender a viver o cristianismo ideal.

Os diferentes tipos de aprendizes explicam por que nem todos se entusiasмам com as atividades propostas em sala de aula, por mais elaboradas que elas sejam. A aula criativa, então, tem o desafio de atingir cada aluno, respeitando e considerando seu estilo de aprendizagem.

A aula deve provocar não um impacto passageiro, mas uma transformação duradoura do coração

Divertir os alunos, transmitir informação e controlar a disciplina são tarefas relativamente fáceis de executar. Mas o ensino religioso criativo leva em

conta que ensinar tem como resultado final a transformação total de uma personalidade, operada pela graça e poder de Deus (HENDRICKS, 1991, p. 91).

Uma ponte com a solidariedade

De que maneira as ideias apresentadas acima, a respeito dos pressupostos de uma aula criativa de ensino religioso, estão ligadas ao tema da solidariedade? Creio que as reflexões a seguir podem esclarecer essa questão:

- ▶ O aluno deve ser o centro do processo: a partir do momento que o professor focaliza a atenção no aluno, tornando-o o centro do processo de ensino-aprendizagem, o aluno se torna sujeito ativo, participativo. Dessa maneira, ele pode participar e envolver-se em tudo o que acontece em sala de aula, desde a escolha de temas para debate, até o planejamento e execução de um projeto comunitário.
- ▶ O professor precisa promover a fuga da rotina e acomodação: isto possibilita o pensar em maneiras criativas de ajudar o próximo, por exemplo. Afinal, ser solidário não é apenas dar esmolas ou um prato de comida.
- ▶ A atenção do aluno deve ser conquistada através de um objeto, material etc.; novamente, o elemento chave aqui é a criatividade, que possibilita a invenção de novas maneiras de ajudar o outro.
- ▶ A aula deve despertar a motivação para o aprendizado: aqui se pode pensar numa solidariedade inicialmente mecânica, mas que caminha rumo a uma prática cada vez mais madura, motivada pela interdependência, imposição ética ou pelo *imprinting* cultural (ASMANN e SUNG, 2000, p. 200-201).
- ▶ O professor precisa primar pelo entusiasmo: alunos são facilmente motivados para a execução de qualquer projeto se são liderados por um professor entusiasmado, que esbanja disposição e ânimo.
- ▶ O professor deve despertar nos alunos a curiosidade pela aprendizagem: mais uma vez, o elemento chave aqui é a criatividade, que permite sugerir novas maneiras de ajudar o outro.
- ▶ O professor deve tornar o aprendizado divertido: a solidariedade deve ser encarada como uma atividade agradável, pois estudantes, especialmente juvenis e adolescentes, são facilmente fisgados por práticas entusiastas e divertidas.

- ▶ O professor precisa respeitar o ritmo e as características de cada aluno: cada aluno pode participar de maneira diferenciada, considerando que cada um tem seu jeito de ser.
- ▶ A aula não deve provocar um impacto passageiro, mas uma transformação duradoura do coração: a solidariedade não deve estar restrita a momentos de solidariedade; ela deve ser uma maneira de viver e pensar.

Uma abordagem apropriada para o ensino religioso

Para ser criativo e dinâmico, motivando no aluno a interdependência e espírito solidário, a estrutura da aula de ensino religioso deve seguir um ritmo diferente daquele normalmente usado nas outras disciplinas. A dinâmica deve ser completamente diferente, pelas seguintes razões:

- ▶ O professor de Bíblia não deve usar o argumento de “eu vou cobrar na prova”, ou “isto cai na prova”, pois atribuiria à matéria um sentido apenas acadêmico. Portanto, a aula em si deve se constituir em atrativo para captar e manter a atenção do aluno.
- ▶ Há uma tendência natural de preconceito toda vez que o assunto envolve religiosidade ou assuntos morais.
- ▶ Numa sala de aula há diversidade religiosa; portanto, o ritmo da aula deve respeitar os diversos credos religiosos.

Por isso, pensando num ensino-aprendizagem criativo, no qual o aluno de fato aprenda e desenvolva um forte senso de interdependência, creio ser apropriada a abordagem de Lawrence Richards (1970, p. 75).³ Ele sugere uma metodologia diferenciada para aulas de ensino religioso, que consiste em cinco passos extraordinários.

³ As cinco palavras sugeridas por Richards são, respectivamente: *memorização, reconhecimento, verbalização, relacionamento e reação ou resposta*. Aqui elas foram adaptadas para uma maior clareza, e o conceito que cada palavra encerra foi expandido dentro de um contexto de ensino dinâmico e participativo que, por filosofia, deveria caracterizar as aulas de ensino religioso nas Escolas Adventistas.



É importante observar que a ideia de Richard forma, deliberadamente, uma escada, conduzindo o professor e o estudante ao mais elevado estágio do processo ensino-aprendizagem: a ação e reação positivas diante daquilo que foi estudado (ver figura 1).

A realidade do ensino religioso nos mostra que, geralmente, o professor cumpre com os três primeiros passos da escada: passa um conteúdo (informação), explica para o estudante entender o assunto (reconhecimento) e dá algumas atividades e tarefas (expressão). Após concluir o terceiro passo, ele começa um novo conteúdo, perdendo, assim, a oportunidade de conduzir o aluno para um ensino mais completo e transformador, que seja a ponte entre o que a Bíblia disse há dois milênios, e o que isso implica hoje, no século XXI.

Ao preparar sua aula, portanto, o professor de ensino religioso deve procurar ir num crescendo, atingindo cada um dos cinco passos, pois quanto mais alto o ponto atingido, maior o grau de aprendizagem significativa para o aluno. Ele pode ter como ponto de partida uma simples informação, mas deve necessariamente procurar uma tomada de decisão, que é o ponto alto no ensino religioso.

Vale a pena destacar que nem sempre esses cinco passos poderão ser atingidos em cada aula, ou seja, no espaço de 45 ou 50 minutos. Todavia, esses cinco passos podem ser trabalhados dentro de cada tema abordado.

Para colocar em prática

Cada um dos cinco passos precisa estar claramente planejado a fim de que o estudante seja deliberadamente conduzido pelo prazeroso caminho do ensino criativo e motivador. Isso implica num preparo consciente das aulas, visando levar o aluno para as alturas de um aprendizado transformador (figura 1). Na tabela 1, veja algumas sugestões de como pôr em prática a metodologia do ensino criativo da Bíblia. Já na tabela 2, observe um conteúdo específico nos moldes das sugestões apresentadas neste trabalho. O assunto foi tirado do livro texto de ensino religioso, editado pela Casa Publicadora Brasileira, *atitude é tudo*, correspondente ao sexto ano do ensino fundamental (SUÁREZ, BENEDICTO e SILVA, 2002, p. 29-35).

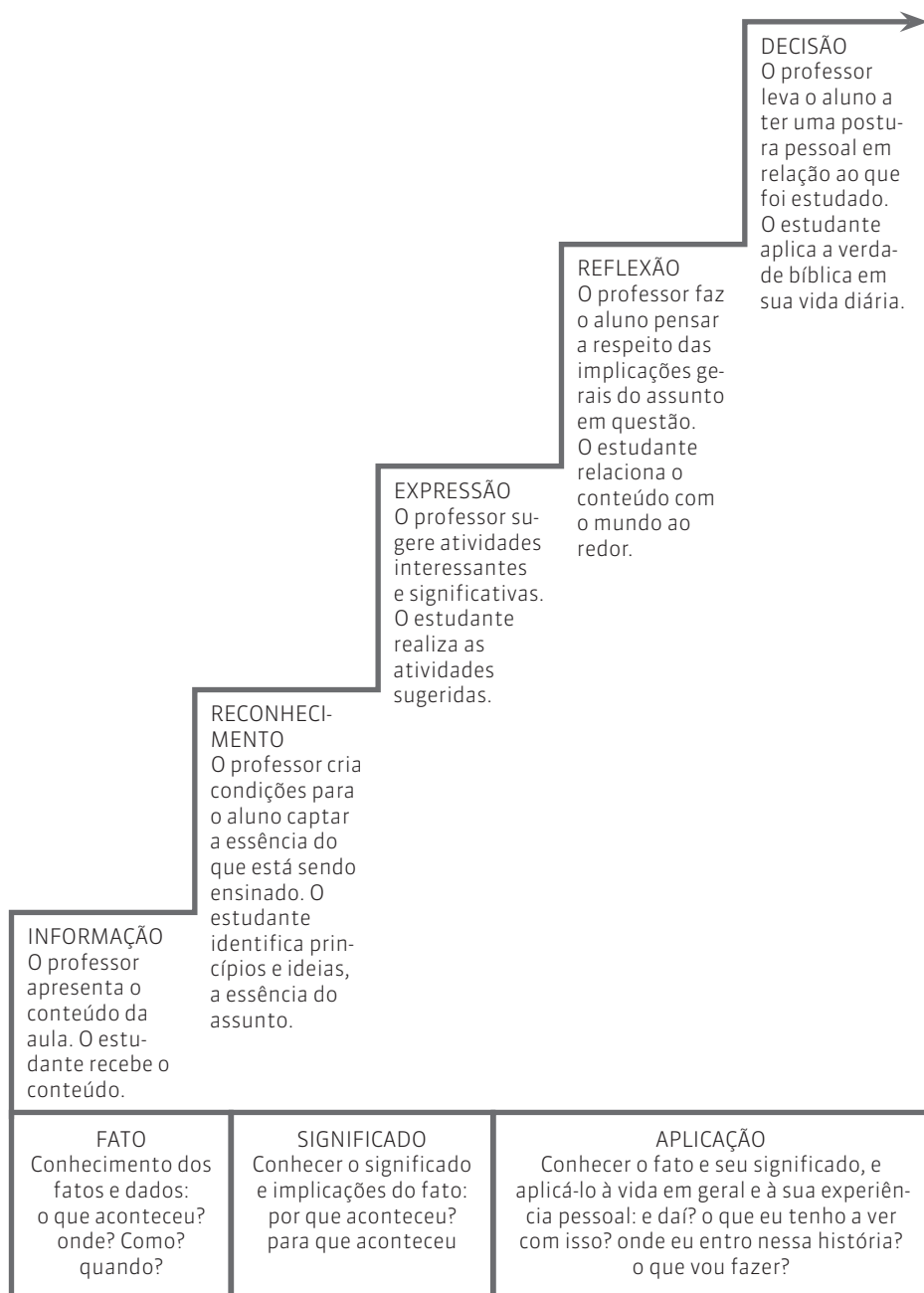


Figura 1: os cinco passos do ensino criativo nas aulas de ensino religioso



PASSOS	O QUE FAZER PARA ATINGI-LOS?
INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O aluno ouve a explicação da matéria pelo professor; ▶ O aluno lê o livro texto, cópia de um artigo etc; ▶ O aluno copia a informação; ▶ O aluno observa uma encenação; ▶ O aluno ouve um diálogo; ▶ O aluno assiste a um vídeo; ▶ O aluno ouve uma música.
RECONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O aluno questiona o professor; ▶ O aluno dialoga com os colegas a respeito do assunto; ▶ O aluno analisa uma história; ▶ O aluno extrai ideias de um texto; ▶ O aluno interpreta a informação; ▶ O aluno descobre a essência de um capítulo da Bíblia.
EXPRESSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O aluno responde um questionário; ▶ O aluno organiza a informação em forma de resumo, esboço, mapa mental, memorial etc; ▶ O aluno sintetiza o assunto estudado num desenho; ▶ O aluno faz uma dramatização; ▶ O aluno cria um recurso lúdico para fixar a informação recebida; ▶ O aluno faz um cartaz, maquete etc.
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O aluno relaciona a informação com uma situação atual, conhecida; ▶ O aluno lista semelhanças entre a informação bíblica e os fatos de hoje; ▶ O aluno diz como seria tal cena bíblica caso acontecesse hoje; ▶ O aluno cria paráfrases com linguagem atual; ▶ O aluno recontar verbalmente a história bíblica, usando linguagem atual.
DECISÃO	<p>O aluno usa a informação para resolver um caso atual (estudo de caso);</p> <p>O aluno usar a informação e conhecimento para criar um problema e resolvê-lo;</p> <p>O aluno se colocar no lugar do personagem analisado e diz como reagiria numa situação semelhante;</p> <p>O aluno lista razões pelas quais a história bíblica é útil hoje;</p> <p>O aluno lista atitudes que possa tomar após estudar a lição;</p> <p>O aluno decide o que fazer, a curto prazo, a fim de seguir o princípio bíblico aprendido.</p>

Tabela 1



Considerações finais

A aula de ensino religioso é apropriada para o desenvolvimento de ações solidárias, pois nelas procura-se construir o diálogo e o respeito com e pelo outro. Desta maneira, é oportuno pensar numa abordagem adequada para efetivar o envolvimento dos estudantes em projetos solidários. A tarefa fica mais amena se a própria estrutura da aula colabora para tanto. Eis a razão pela qual, neste trabalho, procuramos pensar nessa possibilidade, sugerindo uma estrutura que permita transformar uma mera informação em ação concreta, de maneira que os alunos cresçam com a consciência da importância de *saber e fazer* algo em função do outro, pois aprender a viver juntos, considerando o outro como diferente, mas carente de ajuda, é educação no mais alto sentido.

É apropriado concluir este trabalho com as sábias palavras de Lucien Coleman, as quais focalizam o papel do professor como decisivo neste intento:

Ensinar assemelha-se muito à prática de jardinagem. O jardineiro preocupa-se com o crescimento das plantas; o professor preocupa-se com o crescimento de pessoas. O jardineiro sabe estimular o potencial de crescimento que existe na semente; o professor sabe liberar o potencial de crescimento que existe no aluno. O jardineiro cuida bastante do ambiente que envolve suas plantas: ele propicia grande quantidade de luz solar, elevado teor de umidade e de nutrientes do solo. O professor propicia o clima que favorece o crescimento individual. Mais importante ainda é que tanto jardineiros quanto professores são “cooperadores de Deus”. Qualquer jardineiro que tenha sensibilidade espiritual dirá: “de modo que nem o que planta é alguma coisa, nem o que rega, mas Deus, que dá o crescimento.” Pois ele sabe que o homem não pode fazer as plantas crescerem; ele só pode cooperar com os princípios de crescimento que o Criador estabeleceu na ordem natural. De maneira semelhante, o professor Cristão que tenha sensibilidade espiritual reconhecerá com humildade e de bom grado sua dependência de Deus para ensinar (COLEMAN JUNIOR, 1995, p. 20).

TURMA: 6º ANO	ASUNTO: “ABRAÃO, O AMIGO DE DEUS”
PASSOS	O QUE FAZER PARA ATINGI-LOS?
INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Cantar a música “amizade”; ▶ Contar uma história sobre amizade; ▶ Usar a técnica da leitura em duplas, na qual o professor vai indicando quais parágrafos a dupla deve ler, e, em seguida, faz perguntas referentes aos parágrafos lidos; ▶ Uma dupla lê o box da página 33 (“você confia”).
RECONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Por que razão Abraão foi considerado amigo de Deus? ▶ Qual é a razão pela qual Deus nos considera Seus amigos? ▶ Identificar algumas ideias interessantes no livro de Provérbios a respeito de amigo e amizade. Escrever essas ideias no caderno.
EXPRESSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Responder no caderno as perguntas da seção “Fala sério”, da página 35; ▶ Em grupo, elaborar um cartaz destacando o conceito que eles têm sobre o verdadeiro amigo; ▶ Preparar um acróstico com a palavra “amigo”; ▶ Concurso: dez perguntas sobre a história de Abraão, o amigo de Deus.
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Você conhece alguma pessoa que seja amiga de Deus, assim como Abraão? ▶ Partilhe isso com a classe; ▶ Observe, durante os recreios desta semana, quais alunos ficam sozinhos. Por que eles ficam solitários? Por que não tem amigos? Por que você não se torna amigo deles? ▶ Jesus disse que seremos seus amigos se fizermos o que Ele pede. Uma das coisas que Ele pede é partilhar com os outros não apenas amizade, mas também comida, abrigo etc. O que você tem feito para cumprir essa expectativa de Deus?
DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Esforçar-me-ei para ser um verdadeiro amigo de Deus; ▶ Neste final de ano, quero me envolver no projeto “natal para as crianças pobres”, promovido pelo professor de ensino religioso de nossa escola, dando assim minha contribuição à sociedade, e cumprindo uma parte da minha missão de cristão.

Tabela 2

Referências Bibliográficas

ALVES, R. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Papirus, 2008.

ASMANN, H.; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COLEMAN JÚNIOR, L. **Como ensinar a Bíblia**. Rio de Janeiro: JUERP, 1995.

HENDRICKS, H. **Ensinando para transformar vidas**. Venda Nova: Betânia, 1991.

JOHNSTON, R. **Socorro! Meus alunos sumiram!:** 50 dicas práticas para transformar sua escola dominical. Venda Nova: Betânia, 1998.

LEFEVER, M. **Estilos de aprendizagem:** como alcançar cada um que Deus lhe confiou para ensinar. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, 2002.


MO SUNG, J. **Conhecimento e solidariedade**. São Paulo: Salesiana, 2002.

RICHARDS, L. **Creative Bible teaching**. Chicago: Moody Press, 1970.

SUÁREZ, A.; BENEDICTO M.; SILVA, R. **Atitude é tudo:** 5ª Série/6º Ano. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2002.

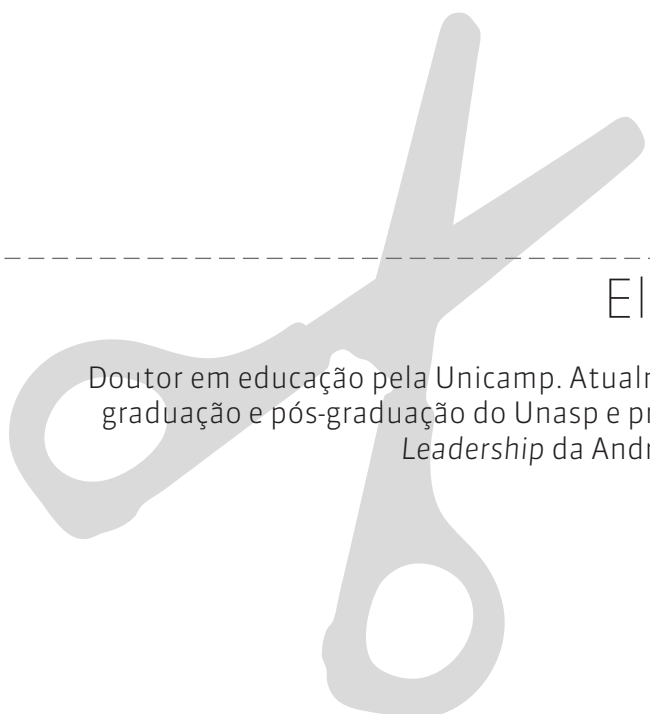
TULER, M. **Manual do professor de escola dominical**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, 2002.

WILKINSON, B. **As 7 leis do aprendizado**. Venda Nova, MG: Betânia, 1998.

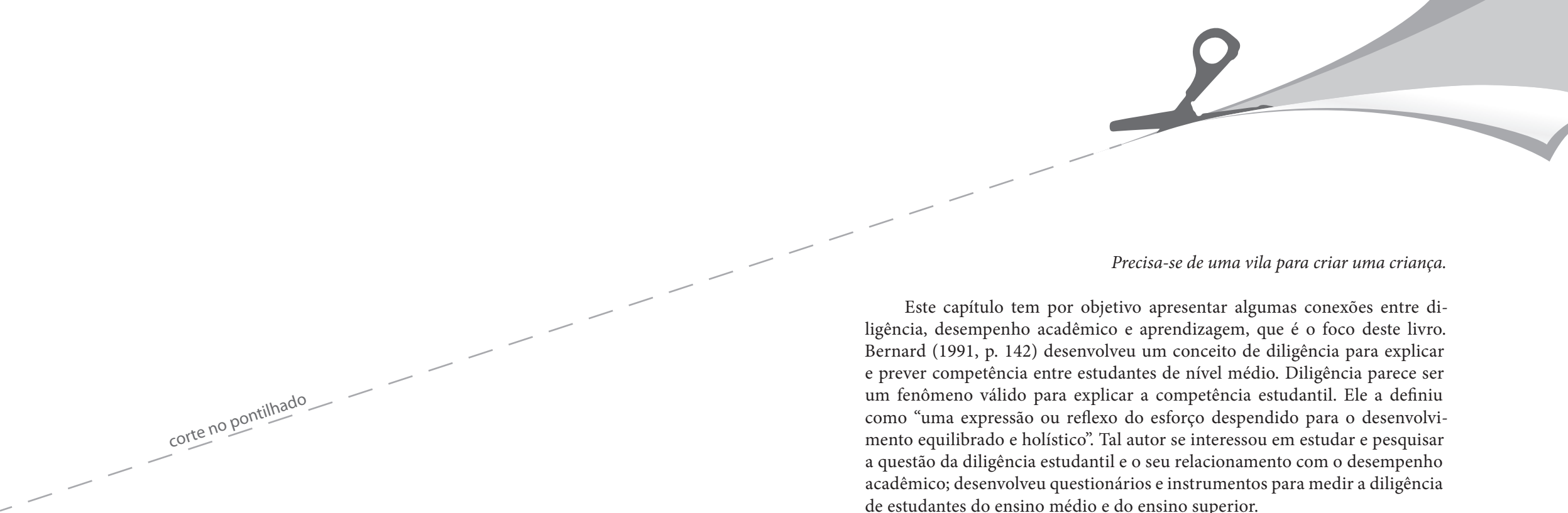


*Diligência,
desempenho acadêmico
e aprendizagem*

Elie Unglaub



Doutor em educação pela Unicamp. Atualmente é professor de graduação e pós-graduação do Unasp e professor do Master in Leadership da Andrews University, EUA.



Precisa-se de uma vila para criar uma criança.

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas conexões entre diligência, desempenho acadêmico e aprendizagem, que é o foco deste livro. Bernard (1991, p. 142) desenvolveu um conceito de diligência para explicar e prever competência entre estudantes de nível médio. Diligência parece ser um fenômeno válido para explicar a competência estudantil. Ele a definiu como “uma expressão ou reflexo do esforço despendido para o desenvolvimento equilibrado e holístico”. Tal autor se interessou em estudar e pesquisar a questão da diligência estudantil e o seu relacionamento com o desempenho acadêmico; desenvolveu questionários e instrumentos para medir a diligência de estudantes do ensino médio e do ensino superior.

O estudo realizado por Bernard foi baseado em dois fatores principais, 1) uma definição operacional de educação; 2) uma visão sobre a natureza humana. A diligência estudantil está muito relacionada a hábitos de estudo, como o estudante administra o seu tempo, ou seja, como este tempo é dividido, qual o grau de aproveitamento e qual o nível de qualidade do tempo despendido.

A diligência foi subdividida em cinco dimensões (disciplina, conformidade e responsabilidade, motivação, devoção e espiritualidade e, concentração e assimilação). Estas são fundamentais para a vida do estudante que demonstra diligência em sua vida acadêmica. Sendo uma delas a motivação, denota-se a sua importância no contexto do dia-a-dia do estudante universitário. A motivação, aliada à responsabilidade, é o instrumento propulsor para levar o estudante a organizar e administrar bem o seu tempo, bem como para utilizar-se de estratégias para obter bom desempenho acadêmico.

Algumas estratégias ou “dicas” para um desempenho acadêmico aceitável são oferecidas pela *University of Western Ontario*, do Canadá, em seu folheto de instruções aos novos estudantes. Estas orientações referem-se ao sucesso acadêmico, porém está diretamente ligada a diligência estudantil, exatamente pelo fato de que parece haver uma forte ligação entre diligência e desempenho. A universidade orienta os estudantes a prestarem bastante atenção às seguintes questões:

- ▶ **Localização:** encontre um lugar para o estudo, longe ou livre de distrações. Utilize bibliotecas, salas vazias ou salas de estudo.
- ▶ **Torne o estudo diário um hábito:** use pequenos espaços (blocos) de tempo. Eles são muito úteis para um melhor aproveitamento do tempo.
- ▶ **Procure auxílio:** a ajuda existe, mas precisa ser encontrada através de tutores, professores e assistentes.
- ▶ **Anote:** use agenda para relembrar as datas importantes de testes, trabalhos, avaliações etc.
- ▶ **Busque energia:** alimentação adequada, exercícios físicos e sono regular.
- ▶ **Seja persistente:** vá para a classe bem preparado, não se esquecendo de tomar notas das aulas e palestras assistidas.
- ▶ **Livros-texto e palestras:** use esboços, resumos, rascunhos, listas, quadros etc., para formar o panorama do que foi explanado. Isto é, forme o cenário (big picture) de forma clara e consistente em sua mente.
- ▶ **Faça o possível para lembrar a informação-chave:** use mnemônica, sumários, palavras-chave, textos sublinhados, para lembrar as principais informações.

Goldberg e Rich (citado por ARTUR, 2000) listaram habilidades necessárias para o estudante ir bem na escola. Estas mesmas habilidades desempenham importante papel fora da escola, pois é quando o estudante vai dedicar-se às tarefas escolares, ao preparo de monografias, responder questionários, fazer gráficos, realizar pesquisas etc., e, principalmente estudar para testes e provas. As habilidades são as seguintes:

- ▶ **Confiança:** sentimento de capacidade para agir.
- ▶ **Motivação:** desejo de agir.
- ▶ **Esforço:** desejo de “trabalhar duro”.
- ▶ **Responsabilidade:** fazer o que é certo, na hora certa.
- ▶ **Iniciativa:** mover-se para a ação.
- ▶ **Perseverança:** completar aquilo que começou.
- ▶ **Empatia:** demonstrar preocupação com os outros.
- ▶ **Trabalho em equipe:** trabalhando com os colegas.



- ▶ **Senso comum:** bom senso, usando o bom julgamento.
- ▶ **Solução de problemas:** praticando o que aprendeu.
- ▶ **Foco:** concentração na tarefa a ser realizada.

Cardoso (1994, p. 172) assim se expressa em relação à diligência do estudante universitário:

Muitos estudantes não sabem estudar: problema de tempo, problema metodológico do próprio estudo. E isso não é privilégio do estudante noturno; é do estudante de uma maneira geral. Mas o estudante do noturno tem mais necessidade da boa utilização de seu tempo. Os problemas ligados aos maus hábitos de estudo revelam a deficiência a falta de domínio de noções de psicologia básica, o que me faz lembrar que os programas de psicologia dão ênfase, principalmente, ao conteúdo teórico, e que os métodos de ensino empregados não favorecem a utilização com segurança, de um nível mínimo de conhecimento objetivo e prático que realmente possibilita ao professor resolver as dificuldades de natureza psicológica que enfrenta no seu trabalho.

Muitos dos problemas de aprendizagem têm sido discutidos como problemas relacionados à ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo. Esta preocupação levou alguns educadores portugueses a elaborar um programa especial para fazer frente a esta problemática. Surgiu, então, o *Programa para o desenvolvimento de hábitos de estudo*, que foi aplicado inicialmente de forma individual e depois passou a ser realizado em grupos por psicólogos em diversas escolas. Os resultados se mostraram positivos (SILVA e SÁ, 1997, p. 11).

Quando se pergunta aos estudantes quais as razões do seu sucesso ou insucesso, as suas respostas, geralmente, caem em quatro categorias: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. As percepções que os estudantes têm sobre aquelas causas vão influenciar diferencialmente as suas respostas emocionais, os seus desempenhos e a sua motivação. O efeito daquelas atribuições pode caracterizar-se melhor se tivermos em conta três dimensões: a do *locus de causalidade* (interno, se o indivíduo se percebe como fator responsável pelos resultados obtidos; externos, se atribui esses resultados a outros fatores); *estabilidade* (se são fatores imutáveis ou dependem das circunstâncias); e *controlabilidade* (se são fatores sobre os quais os indivíduos podem ou não atuar) (SILVA e SÁ, 1997, p. 28).

A pesquisa realizada por Pachane (1998) revela que os estudantes universitários têm percepções diversas referentes às suas próprias dificuldades pessoais. O maior

índice de preocupações encontra-se nas dificuldades relativas ao curso seguidas de dificuldades de relacionamento e/ou adaptação ao meio. Essas dificuldades parecem apontar para as questões relativas à pesquisa e coleta de material para trabalhos, monografias e apresentações em classe, bem como à preparação para as provas. Aí entra a questão da dificuldade de bem administrar o tempo, que é um dos “vilões” que atormentam a vida do estudante universitário.

Os estudantes, no estudo de Pachane (1998, p. 86) apontaram alguns dos principais aspectos negativos enfrentados por eles em sua vida acadêmica. Dentre estes aspectos destacam-se: a) problemas relativos aos cursos; b) problemas relativos à infraestrutura universitária; c) problemas de relacionamento; d) problemas pessoais e) problemas na relação universidade-sociedade. O que chama atenção nestes aspectos negativos é a “imaturidade, despreparo, problemas financeiros, necessidade de conciliar trabalho e estudo, frustração e angústia”.

Dentre esses problemas, eu chamaria a atenção especialmente para o *despreparo* e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. O primeiro porque revela a situação de muitos estudantes universitários que adentram os portais da universidade sem o mais simples preparo intelectual para enfrentar o cotidiano acadêmico ali encontrado. Este despreparo não é apenas no nível acadêmico, mas também nos níveis pessoal, motivacional, ambiental e espacial, na medida em que o estudante não tem um espaço adequado para o estudo diário.

A diligência estudantil pressupõe bons hábitos de estudo, o que inclui ter um lugar adequado para o estudo. Alguns estudantes vivem em “repúblicas” apertadas e impróprias, sem ter nem sequer uma escrivaninha decente para a realização de trabalhos escolares. O segundo aspecto refere-se à dificuldade encontrada pelos estudantes para conciliar o trabalho e o estudo, o que não é uma tarefa fácil para o estudante, já que ele tem que aliar um ótimo desempenho nas pesquisas, trabalhos escolares e preparo para as provas com a administração de seu tempo disponível. Este aspecto é discutido de forma relativamente mais abrangente em outras seções desta pesquisa.

Estudos realizados por Bennett (1994), Bernard (1991), Bernard, Thayer e Streeter (1993), Bernard e Thayer (1993) tem revelado que “estudantes que demonstram altos níveis de diligência [...] apresentam um melhor e mais consistente desempenho acadêmico” (ARTUR, 2000, p. 5). A maior contribuição destes estudos é que eles explicam o desempenho acadêmico dos estudantes baseados tanto em suas habilidades, quanto em seus esforços (diligência). Artur (2000, p. 5) entende que é necessário encorajar os estudantes a assumirem maior responsabilidade em aumentar seu desempenho acadêmico através da elevação de seu nível de diligência.

Na literatura sobre o assunto, existe uma preocupação especial com a diligência dos estudantes do curso noturno. A razão desta preocupação está baseada



no fato de que o estudante do curso noturno é visto como um estudante apressado, demasiadamente ocupado, cansado pelas fadigas do trabalho e sem ânimo e disposição para a realização das tarefas e pesquisas solicitadas pelos professores.

Furlani (1998, p. 102) revela que existe a realidade de uma vida sacrificada para os que desejam conciliar as atividades de trabalhador com as de estudante. “Para alguns deles, o sacrifício envolve horas a menos de sono, alimentação inadequada, deslocamentos interurbanos e pouco ou quase nenhum tempo para estudo, além do horário das aulas”.

A pesquisa de Cardoso (1994) revelou alguns dados intrigantes a respeito da diligência dos estudantes universitários: mais de 65% dos pesquisados por ela (graduação em ciências), só estudam durante o período de provas.

Como professor universitário, atuando já por vários anos, tanto nos cursos diurnos como nos noturnos, tenho verificado que a diligência dos estudantes do curso noturno é evidenciada pelo seu interesse de manter os trabalhos em dia, estudar para as provas, caprichar na apresentação de seminários em classe e, acima de tudo, aproveitar ao máximo o tempo disponível. Numa comparação simples e direta com os estudantes do diurno, é possível perceber, eventualmente, que os estudantes do curso noturno são diligentes, são interessados e respondem positivamente às propostas de pesquisa e tarefas escolares extraclasse.

A conclusão a que se chega é que a diligência estudantil está muito mais relacionada aos interesses e perspectivas do estudante do que às circunstâncias que o rodeiam. O estudante interessado e comprometido com o estudo fará o melhor e dedicará seu tempo, talento e habilidades para cumprir com seus compromissos escolares, não importando o fato de estudar no curso diurno ou noturno. O trabalho poderá ser um agravante para o tempo disponível, porém nunca um empecilho intransponível para a diligência do estudante.

Os estudantes precisam tomar responsabilidade pela sua aprendizagem. Os hábitos de estudo, o esforço empregado e a seriedade que os estudantes devem ter em relação ao seu desempenho acadêmico determinarão os rumos de sua trajetória educacional. Isso será possível se os estudantes despendem o esforço requerido e maximizarem o uso de suas habilidades para a aquisição de seus alvos educacionais:

o professor, através de seu apoio e suporte aos estudantes, desempenha um papel-chave no sentido de moldar a atitude dos estudantes para alcançar seus objetivos acadêmicos. Quando educadores proveem este apoio que direciona o estudante para mudanças positivas em seus hábitos de estudo e esforço acadêmico (diligência), os estudantes

tendem a ter sentimentos positivos a respeito da escola e a respeito de suas próprias competências, sendo menos propensos a demonstrar problemas de comportamento e desistência. (ARTUR, 2000, p. 143)

Além do apoio dos professores, o apoio social representado pela família, escola e sociedade impactam positivamente no esforço do estudante e, consequentemente em seu desempenho acadêmico.

Desempenho acadêmico do estudante de graduação

O desempenho acadêmico é entendido como os resultados alcançados pelos estudantes em seus exames e testes. Ou seja, é o produto final, medido por avaliações que são traduzidas em conceitos ou notas. Perry Jr. (1981) afirma que a média final dos estudantes (GPA) foi a melhor forma que ele encontrou para prever ou medir o desempenho acadêmico dos estudantes. O desempenho acadêmico está mais relacionado aos resultados finais do que aos meios para se atingir tais resultados (diligência estudantil).

O desempenho acadêmico está diretamente associado ao sucesso ou insucesso escolar do estudante universitário, exatamente pelo fato de que o desempenho acadêmico é simplesmente o resultado de seu rendimento medido em notas obtidas nas respectivas disciplinas cursadas. Outro ponto importante a se mencionar é que as causas do sucesso ou insucesso escolar podem estar relacionadas ao nível de motivação do estudante e ao seu interesse em relação às disciplinas. “Outra variável que se tem revelado importante no estudo dos processos motivacionais e que se relaciona com o estilo atribucional é o autoconceito, sobretudo na sua dimensão valorativa designada por autoestima” (SILVA e SÁ, 1997, p. 32).

A investigação de Car, Bordowski e Maxwell (citado por MAXWELL, 1996) veio demonstrar que os estudantes com sucesso escolar têm uma autoestima mais elevada e atribuições internas mais consistentes frente ao sucesso. O aspecto da motivação tem sido amplamente discutido por educadores e psicólogos interessados na educação de crianças e jovens, sendo que há divergências estruturais, circunstanciais e até mesmo de conceitualização do problema. Entretanto, todos parecem concordar que a motivação exerce importante papel no desempenho acadêmico dos estudantes de todos os níveis acadêmicos.



Bernard (1991) incluiu a motivação como uma dimensão significativa para a operacionalização da diligência estudantil. A motivação seria a mola-mestra que impulsiona o estudante para a ação, para a efetivação de atitudes diligentes que se transformam em bom desempenho acadêmico. Os resultados são facilmente verificados através das notas obtidas e pelo montante de conhecimentos adquiridos pelos estudantes. De acordo com Artur (2000), a motivação desempenha importante papel em relação à diligência do estudante.

Convington e Omelich (citado por SILVA e SÁ, 1997), trabalharam na análise comportamental de estudantes procurando verificar a interação dos resultados de seu desempenho acadêmico com o esforço despendido na realização das tarefas e trabalhos escolares (diligência estudantil).

Covington e seus colegas diferenciaram subtipos de comportamento baseados no desempenho e nas atribuições ao esforço. Dois subtipos foram identificados no caso dos estudantes bem sucedidos. No primeiro o sucesso era conseguido com pouco esforço. Dois subtipos foram identificados no caso dos estudantes bem sucedidos. No primeiro, o sucesso era conseguido com pouco esforço levando os estudantes a acreditar possuem grande capacidade e sentem-se orgulhosos, aumentando a sua motivação e o desejo de enfrentar novos desafios. O segundo subtipo é composto por estudantes cujo sucesso é conseguido com grande esforço, levando-os a duvidar da sua própria capacidade e a temer o fracasso. Para evitarem confrontar-se com o insucesso, os estudantes vão provavelmente escolher tarefas que desafiem pouco as suas capacidades e, assim, limitam as suas oportunidades de aprender coisas novas (SILVA e SÁ, 1997).

Além destes dois subtipos de estudantes bem sucedidos, os pesquisadores Convington e Omelich (citado por SILVA e SÁ, 1997), continuaram suas pesquisas tentando descobrir mais dados para reforçar a conclusão e resultado final de seu estudo. Sendo assim conseguiram identificar mais dois subtipos de comportamento. Desta vez trabalharam com o caso de estudantes com insucesso, isto é, aqueles que falham apesar de se esforçarem e também com aqueles que falham exatamente pela falta de esforço.

Os primeiros acreditam ter poucas capacidades, atribuição que pode ser inapropriada porque muitas vezes o esforço não foi dirigido para a utilização de estratégias eficazes. Estes estudantes estão pouco motivados

e 'fogem' das tarefas a fim de evitarem atribuições que põem em dúvida as suas capacidades e os consequentes sentimentos de baixa autoestima. Os estudantes que fracassam sem terem se esforçado não atribuem seu insucesso à falta de capacidade porque nem sequer tentaram. Desse modo, evitam sentimentos de vergonha e de embaraço, uma vez que a sua autoestima não foi posta em causa. Estes estudantes escolhem tarefas ou muito fáceis ou muito difíceis, assegurando o sucesso ou uma boa desculpa para o fracasso (SILVA e SÁ, 1997, p. 30).

Em um estudo feito pela Universidade de Stanford, Hess (citado por ARTUR, 2000) descobriu que os estudantes asiático-americanos conseguiram consistentemente melhores notas que os demais estudantes. O estudo mediu a quantidade de horas que os estudantes gastam com suas tarefas escolares (*homework*). Os estudantes asiático-americanos despendem quase doze horas por semana em tarefas escolares, enquanto que os estudantes americanos brancos gastam apenas oito horas aproximadamente. Já os negros americanos despendem apenas sete horas aproximadamente.

Os estudantes asiático-americanos tiveram melhores marcas (*measures*) em "esforço", o que incluiu "prestar atenção" e frequentar as aulas. Os pesquisadores descobriram que estes estudantes acreditavam que "trabalho árduo" (*hard work*) faz a diferença. Artur (2000), em seu estudo sobre diligência e performance acadêmica descobriu que há significativa correlação entre diligência estudantil e desempenho acadêmico.

Elliot e Dweck (citado por SILVA e SÁ, 1997), realizaram um estudo sobre o papel das concepções que os indivíduos têm sobre a inteligência na motivação da aprendizagem. Estudaram especialmente os processos motivacionais que influenciam as competências e a aquisição, a transferência e a utilização de conhecimentos.

Especificamente, os estudantes podem apresentar dois tipos de objetivos face às tarefas escolares: objetivos de resultado, em que os indivíduos estão preocupados em obter avaliações favoráveis de suas competências. Uma ênfase nos objetivos de resultado (avaliações de competência) cria uma vulnerabilidade ao padrão de comportamento inadequado, enquanto que a prossecução de objetivos de aprendizagem (aumento de competência) na mesma situação promove o padrão orientado para a 'mestria' (SILVA e SÁ, 1997, p. 30).



De acordo com Larson (1982), existem vários estudos que foram realizados com a intenção de verificar fatores não intelectuais que afetam o desempenho acadêmico (BRYAN, 1977; COMBS e DAVIES, 1967; MOLLEN, 1977). Larson (1982) revelou que uma das muitas razões para dificuldades acadêmicas de estudantes universitários, é o problema de poucas habilidades para o estudo (falta de diligência estudantil) e pobre autodisciplina. Estudantes com baixo desempenho acadêmico falham em se conscientizar que precisam ter bons hábitos de estudo, ou então, falham ao não se disciplinar a si próprios para resolver esta situação, isto é, a de alcançar um ótimo desempenho acadêmico (LARSON, 1982, p. 4).

Ao incluir dados referentes ao ensino médio dos estudantes universitários, Perry Jr. (1981, p. 56) descobriu que "os melhores indicadores das notas dos estudantes universitários parecem ser suas características do ensino médio", ou seja, o estudante universitário tende a repetir no ensino superior seu desempenho acadêmico no ensino médio. Se ele era um estudante displicente e relaxado no ensino médio, tenderá a ser do mesmo jeito no ensino superior. Por outro lado, se o estudante era dedicado, diligente, utilizava proveitosamente seu tempo disponível para as tarefas e estudos escolares, há uma grande possibilidade que isto venha se repetir no ensino superior.

O estudo de Perry Jr. (1981) revelou que houve correlação direta entre as notas altas obtidas no ensino médio e as notas altas conseguidas no ensino superior. Essa forte correlação encontrada aponta para algumas conclusões óbvias. Primeiro, revela a necessidade de se trabalhar neste item ao nível de escola de ensino médio a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes de uma forma geral. Segundo, para que a instituição de ensino superior possa realizar um trabalho eficaz, faz-se necessário um trabalho sério para a identificação de características significativas da vida estudantil do estudante universitário, ou seja, a universidade deveria se preocupar mais em prover um serviço de acompanhamento do estudante a fim de ajudá-lo a conseguir bom desempenho. Afinal de contas, o desempenho acadêmico do estudante universitário é um dos indicadores que apontam para o nível acadêmico do corpo discente, bem como para o nível de excelência do corpo docente, e consequentemente do nível de ensino da instituição de ensino superior à qual estes pertencem.

Os resultados finais alcançados pelos estudantes teoricamente atestam sua capacidade para passar para uma série à frente; isto porque a ideia que se tem é que as notas revelam a capacidade do estudante, sua inteligência e seu mérito de galgar um novo degrau na escada do conhecimento. Na prática, nem sempre isto é verdade, contudo, é o que acontece normalmente em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior.

Dessa forma, o desempenho acadêmico acaba sendo o termômetro que indica a posição do estudante em relação aos demais colegas de estudo; e em relação aos pressupostos da educação, que asseguram ao estudante o direito de ser promovido para a próxima etapa de estudos. Perry Jr. (1981, p. 53) afirma que “tradicionalmente, o desempenho acadêmico universitário tem sido assumido como sendo uma boa indicação da verdadeira habilidade dos estudantes”.

A teoria da expectativa encontrada em Graen (1963), Miller e Grusch (1988) e em Vroom (1964), baseia-se na crença de que certo nível de atividade (diligência) resultará num determinado nível de realização. Outro detalhe importante refere-se à autossuficiência, que é o julgamento que uma pessoa faz de sua capacidade para organizar e executar certo curso de ação que é requerido para obter um determinado nível de desempenho (BANDURA, 1986). Similarmente, estudantes que percebem que há outras pessoas interessadas em seu sucesso demonstrarão mais autoconfiança e autossuficiência e serão mais diligentes, e, por extensão, experimentarão um melhor desempenho acadêmico.

Outros aspectos interessantes encontrados pelos pesquisadores Larson, Alvord e Higbee (1982) referem-se aos tipos de problemas enfrentados por bons estudantes (*honor students*) e estudantes com desempenho precário (*probation students*). Os bons estudantes têm muito pouca dificuldade para encontrar tempo para o estudo. Sempre conseguem reservar tempo suficiente para as tarefas escolares, bem como para a aprendizagem de novos conceitos e novas matérias acadêmicas. Além disso, demonstram muita facilidade para praticar hábitos regulares de estudo. Isto parece revelar que os bons estudantes são mais eficientes e melhor organizados e usam melhor o seu tempo do que os estudantes fracos. Os bons estudantes, na média, têm menos problemas de saúde e menos problemas familiares e financeiros.

Considerações finais

O desempenho acadêmico está inserido num escopo mais amplo, isto é, não apenas envolve a questão das notas, dos resultados finais alcançados pelos estudantes, como também os esforços que foram envidados para a sua obtenção. Pode-se incluir também o grau de dificuldade para se chegar aos resultados e o tipo de conteúdo das avaliações que geram o desempenho acadêmico. É por esta razão que o desempenho acadêmico está estreitamente ligado à diligência estudantil, pois ambos são interligados e relacionados. A diligência estudantil tem a ver com os esforços empregados para a obtenção dos resultados refletidos em notas e conceitos, já o desempenho acadêmico é propriamente o resultado,



entretanto, são basicamente dependentes dos esforços empreendidos. É neste sentido que eles estão intimamente entrelaçados.

O rendimento escolar basicamente não é afetado pela interferência do trabalho dos estudantes de graduação, especialmente para aqueles que trabalham em tempo parcial (meio período) e que têm atividade de caráter intelectual e vinculada ao curso.

Alguns fatores que provavelmente intervêm no processo de estudar e no desempenho acadêmico dos estudantes são: condições ambientais; condições pessoais; organização do tempo; uso de técnicas e materiais; grupo de estudo; assimilação de conteúdos. Todos os fatores e cada um deles podem influenciar o estudante no momento do estudo, com variações, dependendo de cada pessoa. As condições ambientais também estão relacionadas a diversos aspectos importantes: que o lugar onde estuda esteja bem iluminado (controle do cansaço visual), ventilado (controle da oxigenação para o funcionamento do cérebro), com poucas interferências (controle das distrações e interrupções) e com pouco barulho ou ruídos que possam interferir e dificultar a concentração.

As condições pessoais, tais como, o aspecto físico e também o psicológico, a alimentação (saudável e balanceada), a atenção e concentração, os exercícios físicos, a higiene pessoal, ajudam na predisposição para o estudo. A predisposição psicológica para o estudo é um fator importante para a diligência estudantil, bem como a atitude em relação aos trabalhos, tarefas e projetos acadêmicos.

A organização e a administração do tempo são fatores que podem influir nos fracassos e sucessos em relação aos resultados acadêmicos. O gerenciamento do tempo (estabelecer e seguir um planejamento de estudo que vise organizar e priorizar os estudos em um contexto de atividades competitivas no trabalho, família) é fator importante para a diligência e o desempenho do estudante.

O uso de técnicas de aprendizagem é um dos aspectos dos hábitos de estudo. O desenvolvimento destas técnicas tende a facilitar o processo de aprendizagem e de assimilação. Sublinhar, saber tomar notas em sala de aula, fazer esquemas e resumos adequados são algumas destas técnicas.

O estudo em grupo também pode facilitar todo o processo de aprendizagem. É necessário obter o compromisso dos que participam para alcançar o que se propõe. O nível de assimilação tem a ver com as características pessoais, o estilo de aprendizagem e a forma de como o estudante faz os trabalhos acadêmicos.

O planejamento do estudo em si é um fator que demonstra diligência por parte do estudante. Separar tempo para o planejamento das atividades e estudos acadêmicos é um dos elementos importantes para o sucesso do estudante. Os níveis de compreensão na leitura parecem influenciar positivamente na obtenção de

boas notas. Saber ler quadros, gráficos, mapas, fórmulas e códigos podem ser fundamentais para uma compreensão consistente e coerente do conteúdo estudado.

Saber como encontrar e pesquisar a bibliografia de uma disciplina ou de um tema é uma habilidade importante do estudante de graduação diligente. Saber como conseguir os livros ou artigos como consultar a introdução de um livro, o índice, um capítulo específico ou como o autor organizou o livro, são habilidades que ajudam o estudante no dia a dia de seus afazeres acadêmicos.

Ter condições de fazer uma resenha ou um resumo bem feito, saber fazer pesquisas rápidas e eficazes na Internet, saber separar o bom do ótimo, em termos de pesquisa, para utilizar em trabalhos acadêmicos, são fatores importantes que auxiliam o estudante de graduação tanto na otimização de sua busca por conhecimento, como também na obtenção de boas notas.

A aprendizagem não acontece por osmose. É necessário força de vontade para estudar e muita disciplina. Além disso, a organização, ordem e limpeza das tarefas acadêmicas também interferem positivamente na vida do estudante e em seu desempenho, consequentemente.

A motivação é a chave principal para qualquer aprendizado e interfere nos hábitos de estudo e, eventualmente, no desempenho acadêmico dos estudantes. A motivação e a autoestima são componentes importantes na composição da relação entre diligência e desempenho acadêmico. A responsabilidade e priorização das tarefas a serem realizadas são dimensões encontradas em estudantes diligentes.

O desenvolvimento de bons hábitos de estudo é tarefa individual e não transferível do estudante de graduação. O local adequado para o estudo é fator relevante para o desenvolvimento de hábitos de diligência e influencia no desempenho acadêmico. A habilidade de concentração, isto é, ficar longe de distrações e centralizar os pensamentos no objeto do estudo também contribuem para um melhor desempenho acadêmico. A revisão regular da matéria, estudo do conteúdo de forma programada, não deixar tudo para a última hora — são hábitos que revelam diligência por parte do estudante e provavelmente o ajudam em seu desempenho. A autoconfiança, automotivação e autoestima influenciam positivamente o estudante na consecução de seus ideais pessoais e acadêmicos.

Os estudantes que têm alto desempenho acadêmico geralmente são estudantes diligentes, isto é, demonstram esforço, persistência e disciplina para a concretização de seus objetivos e propósitos. E isto não se refere apenas aos alvos acadêmicos, mas também aos propósitos e metas para a vida profissional e social.



A motivação para os estudos e, até o ânimo e disposição para a execução de projetos acadêmicos, não depende só dos estudantes, mas também dos professores e coordenadores de curso, na medida em que são eles que estão à frente dos estudantes e podem incentivá-los, animá-los e motivá-los a participarem das atividades acadêmicas e a cumprirem todos os requisitos das disciplinas.

Referências bibliográficas

ARTUR, C. **The relationships between student diligence, student support systems, other related variables and student academic outcomes in high schools in Granada.** Tese (Doutorado), Berrien Springs: 2000.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BERNARDO, M. **O ensino noturno na Unesp.** São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1996.

BERNARD, H. **Development and application of a diligence-ability regression model for explaining and predicting competence among juniors and seniors in selected Michigan high schools.** Berrien Springs: Andrews University, 1991.

CARDOSO, S. **A prática docente no ensino superior noturno: um estudo de caso.** Campinas: FE- UNICAMP, 1994.

FURLANI, L. **A claridade da noite: os estudantes do ensino superior noturno.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LARSON, J; ALVORD, R; HIGBEE, K. Problems related to academic performance in university students. **College student journal**, v. 16, n. 4, Winter, 1982.

MAXWELL, J. **Qualitative research design: an interactive approach.** Thousand Oaks, (California): Sage Publications, 1996.

PACHANE, G. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da concepção do estudante.** Dissertação (Mestrado em educação), Campinas: FE-UNICAMP, 1998.

PERRY JUNIOR, F. Factor affecting academic performance and persistence among mexican-american, black and anglo students. **College Student Journal**. v. 15, n. 1, Spring, 1981.

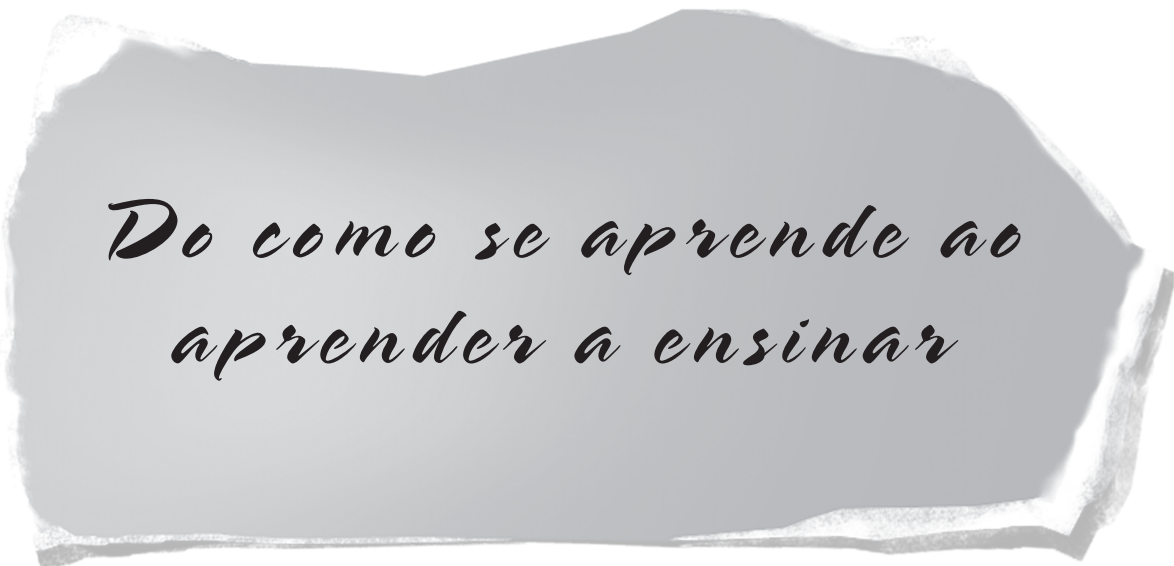
Aprendizagem: múltiplas visões sobre o aprender

SANTOS FILHO, J. O Ensino Superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pró-posições**, v. 5, n. 2, 1994.

SANTOS FILHO, J; GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editores, 1995.

SILVA, A; SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

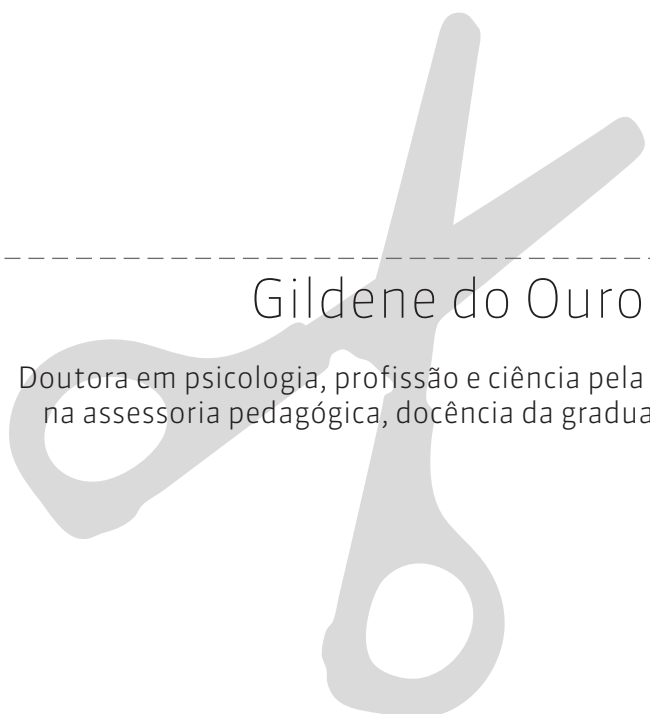
SILVA JR, S; REIS, J; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.



*Do como se aprende ao
aprender a ensinar*

Gildene do Ouro Lopes Silva

Doutora em psicologia, profissão e ciência pela PUC-Campinas. Atua na assessoria pedagógica, docência da graduação e pós-graduação lato sensu do Unasp.





corte no pontilhado

*Ando numa rua.
Há um grande buraco no passeio.
Caio no buraco...
Caminho na mesma rua.
Há um grande buraco no passeio.
Faço de conta que não o vejo.
Volto a cair no buraco.
Ando na mesma rua.
Há um grande buraco no passeio...
Vejo-o muito bem.
Mesmo assim caio...
Ando na mesma rua.
Há um grande buraco.
Contorno-o.
Sigo por outra rua
(NELSON, 1993).*

As lições aprendidas pela educação que recebemos, bem como as expectativas que a escola depositou em nós, focalizam um lugar que nos é designado na vida do qual dependem nossas potencialidades, interesses e possibilidades. Nem todos atingem o mesmo desenvolvimento ou fazem com igual eficiência a mesma atividade. A epígrafe acima nos inspira a repensar que a aprendizagem humana projetada na educação e na qualificação dos recursos humanos assume um papel estratégico.

Andar na rua e não cair no buraco exigiu o desenvolvimento de estratégias para não continuar caindo na mesma dificuldade. Foi preciso assumir outra forma de pensar, mesmo conhecendo a existência do buraco. A possibilidade de mais uma conquista foi determinante para a escolha: além de contornar a margem do buraco, andou por outra rua.

Essa forma de se apropriar da realidade, processar as informações e construir novos conhecimentos procura atender as tendências da vida moderna no contexto de uma sociedade que atravessa não só a globalização da economia como da informação. Os avanços de novas tecnologias aceleram

as formas de construção do conhecimento e provocam mudanças, por isso exigem dos indivíduos a capacidade de adaptação.

Essa situação mobiliza a necessidade de um processo de aprendizagem dinâmico, tanto no âmbito acadêmico como profissional. A habilidade de aprender dos indivíduos passa a ser uma alternativa eficaz para o acesso à cultura, ao desenvolvimento das aptidões para o trabalho e a uma interpretação da realidade. Esses fatores oferecem a possibilidade de êxito individual e coletivo nas relações com o mundo.

Fonseca (1998) afirma que ensinar a aprender pode alterar o futuro da sociedade, das famílias, das escolas e das empresas para uma mensagem de prosperidade individual e coletiva, Collado (2004) também assegura que a capacidade de aprender dos indivíduos passa a ser um fator importante para alcançar o êxito acadêmico e profissional.

O sistema de ensino atual tem investido em modelos de aprendizagem com a expectativa de desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades que surgem no ensinar e aprender. Por isso, não se trata de negar as valiosas contribuições das teorias de aprendizagem, mas se percebe a necessidade de uma compreensão mais profunda dos processos de aprender no cotidiano da sala de aula, em qualquer nível de ensino.

Além de procurar o que todos possuem em comum quando aprendem, é necessário entender que as pessoas diferem uma das outras. Essas diferenças são visíveis na aprendizagem, e exigem uma visão mais individualizada.

Seguindo essa perspectiva, observa-se o surgimento de novos modelos teóricos sobre a aprendizagem que buscam continuar servindo para a compreensão da forma como os alunos aprendem, suas inclinações motivacionais, estratégias e as preferências que definem a maneira de como eles interagem com o contexto educativo, tanto dentro como fora da sala de aula. Portanto, é na individualidade do estudante e na sua capacidade de aprender a aprender que se explica a necessidade de um enfoque mais recente das proposições pedagógicas, que partem do modo peculiar de cada estudante ao enfrentar atividades acadêmicas e com elas interagir.

Nesse sentido, questões ligadas à aprendizagem projetada na educação serviram de inspiração ao livro-metáfora: *quem mexeu no meu queijo?* (JOHNSON, 2000). Para retratar as diferentes características do ser humano, o autor utiliza-se de quatro personagens identificadas como ratinhos, os quais foram submetidos ao desafio de uma corrida por um labirinto, com lugares escuros e becos sem saída em busca de queijo para se alimentarem e ficarem felizes. O queijo representa aquilo que se gostaria de ter e o labirinto, o lugar onde essa busca acontece.



A complexidade do labirinto representado pelos caminhos confusos e entrelaçado pode ser aplicável à educação e revelada na sua história, marcada por transformações da sociedade em mudança, que dependem da capacidade de aprender dos indivíduos. Esse fator é importante pela possibilidade de garantir o segredo de como percorrer o caminho do êxito acadêmico e profissional, bem como a prosperidade individual e coletiva.

Outro aspecto dessa história, que se assemelha ao processo de ensino e aprendizagem, refere-se à condição de que todos os protagonistas compartilhavam o mesmo objetivo, ou seja, a procura do queijo favorito, visto que, para conquistá-lo, tiveram que usar os próprios métodos, motivos, estratégias e formas de pensar, bem como o conhecimento adquirido pelas experiências vividas para tentarem descobrir os segredos do labirinto.

A situação revelada por essa realidade mobiliza a necessidade de um processo de aprendizagem que assume as diferenças individuais. A forma como cada um procurou o queijo demonstrou suas maneiras preferenciais de pensar, sentir e agir, enquanto que o labirinto tornou-se o contexto pelo qual essas preferências se manifestaram produzindo efeitos para continuar a procura do queijo e, afinal, encontrá-lo.

Assim entende-se a importância de uma compreensão profunda do processo de aprendizagem, que exige uma visão mais individualizada em razão da existência de uma gama de diferenças da maneira de aprender entre os alunos em qualquer sala de aula. Psicólogos e educadores têm tradicionalmente atribuído os sucessos e fracassos dos estudantes à existência de diferenças individuais nas habilidades cognitivas (ZHANG e STERNBERG, 2001).

Nas últimas décadas, pesquisas sobre estilos de aprendizagem são indicadores do interesse científico ao tentar explicar as diferenças entre os indivíduos nos diversos níveis e modalidades de ensino.¹ Os estudos sobre estilos não se limitam apenas em classificar as preferências pessoais dos estudantes. Estendem-se aos conteúdos curriculares, aos elementos sociais e culturais, a forma de atuação do professor, os recursos didáticos utilizados e outros aspectos envolvidos nas diferentes maneiras de ensinar e aprender.

No entanto, a avaliação dos estilos de aprendizagem pode fornecer dados referentes às características pessoais que servirão tanto de subsídios

¹ São exemplos de trabalhos nacionais nesta área os autores: Squarizi (1999); Cury (2000); Lopes (2002); Mattos (2002); Kuri (2004); Gallert (2005); Cerqueira (2006); Trevelin e Belhot (2006); Cardoso (2007). Já no âmbito internacional, cito as pesquisas de Felder e Silverman (1988); Dunn e Dunn (1987); Geisert e Dunn (1990); Searson e Dunn (2001); Felder e Brent (2005); Pérez *et al.* (2005); Miranda (2005); Brow (2007).



ao desenvolvimento de medidas de intervenção psicopedagógica e práticas pedagógicas na sala de aula, quanto para a flexibilidade de o estudante desenvolver os estilos que tendem a obter mais sucesso na aprendizagem. Tais possibilidades favorecem a capacidade de estabelecer estratégias personalizadas de aprendizagem, tanto para os docentes como para os estudantes (PUPO e TORRES, 2009).

Assim, entende-se que o conhecimento dos estilos de aprendizagem é de essencial importância para o aluno, por conduzi-lo ao modo preferencial de utilizar suas habilidades e favorecer a sua percepção de como melhor interagir com o conhecimento. Além disso, permite ao professor saber como pode atingir cada vez mais o interesse e as preferências dos seus alunos.

A partir dos anos sessenta, profissionais da educação se interessaram em renovar as metodologias tradicionais e pelo resgate do aluno, considerando sua diversidade e individualidade. A partir deste despertar, psicólogos e educadores procuram compreender não apenas o termo estilos de aprendizagem enquanto alternativa à inteligência e à personalidade, mas também à necessidade de um conceito que explique o processo de aquisição do conhecimento no contexto escolar, considerando seu caráter multidimensional (PÁRAMO *et al.*, 2008).

Com esse novo foco sobre o conceito de aprendizagem, que se opõe às metodologias tradicionais e defende um ensino mais centrado no papel ativo do estudante, os estilos de aprendizagem têm sido objeto de estudo mais intenso a partir da segunda metade do século XX pela variedade de autores que deles se ocupam. O resultado tem sido o acrescentar de vários conceitos na busca de modelos que expliquem o seu significado (GARCIA CUÉ, 2006).

Nessa perspectiva, diferentes autores têm contribuído com investigações que buscam conhecer mais sobre a forma como o estudante interage com o ambiente de aprendizagem no qual está inserido e as suas diferentes maneiras de adquirir conhecimento e processar a informação.²

Estudos nessa área se originam de diferentes construtos para explicar e classificar como o aluno aprende. Alguns autores preferem estilos cognitivos, já outros preferem os estilos de aprender, enquanto outros utilizam ambos os construtos como sinônimos (CASSIDY, 2004). No entanto, serão relacionadas a seguir algumas propostas dos autores mais relevantes sobre estilos de aprendizagem. Por exemplo, no modelo criado por Riechmann

² Ver Alonso e Honey (1995); Griggs e Dunn (1996); Sternberg e Grigorenko (1997; 2001); Lopes (2002); Felder e Spurlin (2005); Cardoso (2007).

e Grasha (1974; 1996), os estilos de aprendizagem compreendem determinado conjunto de comportamentos e atitudes relacionados ao contexto de aprendizagem; descrevem como os alunos desempenham papéis diferentes na sala de aula na interação com seus colegas, professores e conteúdos do curso. Para Dunn e Dunn (1978) os estilos de aprendizagem resultam da maneira como os estímulos de aprendizagem afetam a habilidade de uma pessoa para perceber e reter a informação.

Por sua vez, Gregorc (1979) refere-se aos estilos de aprendizagem como comportamentos diferentes que servem como indicadores do funcionamento das mentes das pessoas, suas competências e capacidades de se relacionarem com o mundo. Para Curry (1983), o estilo de aprendizagem pode ser a forma como o indivíduo processa as informações recebidas, as suas preferências ao interagir com o ambiente em que se dá o aprendizado.

Do ponto de vista de Schmeck (1979, 1983), os estilos de aprendizagem são predisposições dos alunos em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas da tarefa de aprendizagem. Além disto, Dunn e Price (1984) explicam os estilos de aprendizagem como o modo preferido de cada indivíduo concentrar-se e aprender novas informações. Isto implica na interação entre os elementos ambientais e sociológicos, emocionais e as variáveis físicas envolvidas.

Outros autores como Kolb e Kolb (1984; 2005), baseiam-se no modelo de aprendizagem experiencial para explicar os estilos de aprendizagem. Já na opinião de Alonso, Gallego e Honey (1995), os estilos de aprendizagem são as preferências de uma pessoa que influenciam na sua maneira de aprender. As formas como um indivíduo caracteristicamente adquire, conserva, e recupera informação são denominadas de seus estilos de aprendizagem, segundo Felder e Henriques (1995).

Segundo Yáñez (1996, p. 283-313), estilos de aprendizagem é a combinação de fatores biológicos, sociais, motivacionais e ambientais que um indivíduo desenvolve a partir da forma de perceber, processar, manter e acumular uma nova ou difícil informação, para desenvolver conceitos, solucionar problemas, que, em conjunto, estabelecem suas preferências de aprendizagem e definem o seu potencial cognitivo. Para Rubinstein (2003) os estilos de aprendizagem são uma manifestação da singularidade que rege o sujeito da aprendizagem diante do conhecimento e do saber. Na opinião de Wechsler (2006) os estilos podem ser explicados como maneiras preferenciais de pensar e de conduzir suas ações frente às determinadas situações.

Observa-se que não existe uma única definição de estilo de aprendizagem; vários autores apresentam o seu próprio modelo. De Bello (1990) ao selecionar



modelos de estilos de aprendizagem amplamente conhecidos na área educacional — entre eles Reichmann e Grasha (1974), Kolb (1984), Dunn, Dunn e Price (1984), Honey e Mumford (1992), observou que mesmo diante da pluralidade de definições, algumas teorias defendem os estilos de aprendizagem como dinâmicos, com possibilidades de se desenvolverem ou adaptarem-se frente às tarefas de aprendizagem e contextos acadêmicos em função das experiências e oportunidades. De Bello ainda conclui que os estilos de aprendizagem são multidimensionais, abrangendo características cognitivas, afetivas e psicológicas, enquanto outros modelos estão limitados a uma única variável, sendo mais frequentes a partir do domínio cognitivo ou psicológico. Cassidy (2004) ressalta a importância de se rever tentativas já existentes de entender a forma preferencial, como um indivíduo se aproxima de uma tarefa ou situação de aprendizagem.

Diante das definições expostas, pode-se afirmar que os estilos de aprendizagem são os diferentes modos preferidos de cada pessoa perceber e processar a informação no momento frente às diversas situações de aprendizagem — e não significa a sua capacidade de aprender. Daí a necessidade de exercitar o estilo de aprender no qual o indivíduo é mais forte, como também desenvolver os outros estilos em que demonstra ser fraco (LAWRENCE, 1979).

Considerando as várias formas para compreender os estilos de aprender, pode-se concluir que a diversidade de instrumentos para avaliá-lo reflete a amplitude do seu conceito. Embora existam muitas classificações e instrumentos de estilos de aprendizagem, optou-se sumarizar cinco dos mais conhecidos no contexto educacional e seus respectivos instrumentos³.

Segundo Wechsler (2009), os estilos de aprendizagem tiveram grande destaque com os trabalhos de Dunn, Dunn e Price (1984) cujo modelo foi organizado em cinco aspectos: ambientais, emocionais, sociológicos, fisiológicos e psicológicos. Cada domínio de ação tem vários elementos que podem ser avaliados utilizando o instrumento *learning style instrument*. O ambiental apresenta os elementos, como a luz, ruído, temperatura e o ambiente; o emocional inclui a motivação, persistência, responsabilidade e estrutura; o sociológico se refere aos aspectos sociais, como ficar sozinho, em dupla, em grupo, com a presença do adulto ou de forma variada; o físico por meio da visão, audição, olfato, tato, tempo, mobilidade e comer; o psicológico se refere aos processos sucessivos e simultâneos, o aprender de forma global, analítica, reflexiva e pelo impulso e considera também o desenvolvimento do hemisfério direito e esquerdo do cérebro (DUNN, 2000).

³ Ver Dunn, Dunn e Price (1984); Kolb (1984); Felder-silverman (1988); Alonso e Honey (1994); Oakland, Glutting e Horton (1996).

Outro instrumento que obteve grande expansão foi o *learning style inventory* desenvolvido na tipologia dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984) que se baseia no modelo da aprendizagem experiencial. Esse instrumento foi atualizado em 1999 e revisto em 2005, sendo essa a última revisão do original (KLSI 3.1) (KOLB e KOLB, 2005). Segundo esse modelo, o processo de aprendizagem é cíclico e envolve quatro fases que vão desde a experiência concreta até o ouvir, o observar; a outra fase é a da observação reflexiva, a criação de ideias; em seguida, os conceitos abstratos, e posteriormente a tomada de decisões e a experimentação ativa. Nesse sentido, a aprendizagem resulta da combinação dessas etapas, que poderão evoluir para padrões estáveis e duradouros que caracterizam os estilos dos alunos (KOLB, 1984).

Kolb (1984); Kolb e Kolb (2005; 2006); classificam em quatro os tipos de aprendizagem, a saber: a) divergentes: se baseiam nas experiências concretas (EC) e processam-nas pela observação reflexiva (OR) — nesse contexto, encontram-se alunos que se interessam um pelo outro e observam com facilidade os assuntos a partir de diferentes perspectivas; b) assimiladores: indivíduos que se baseiam em teorias e conceitos abstratos (CA) que processam de forma reflexiva (OR) e se interessam pelas ideias e conceitos e procuram criar modelos valorizando a sua coerência; c) convergentes: preferem teorias e conceitos abstratos (CA) do mundo e processam-nos de forma ativa (EA), procuram controlar as emoções e dão prioridade a resolução de problemas mais do que aos contatos interpessoais; d) acomodadores: preferem experiências concretas (EC) e processam-nas de forma ativa (EA), gostam de desafios e de assumir riscos.

Há ainda o *index of learning styles* — ILS (FELDER e SOLOMAN, 1991), instrumento para avaliar estilos de aprendizagem segundo a tipologia de Felder-Silverman (1988). Esse modelo baseia-se na forma como os indivíduos preferem receber e processar a informação e passam por cinco questões relativas aos critérios para caracterizar os estilos de aprendizagem. São eles:

- ▶ a percepção de que tipo de informação os estudantes percebem preferencialmente, e compreende os estilos sensorial e intuitivo;
- ▶ a recepção da informação pelo canal sensorial que é mais percebida, que identificam os estilos visual e auditivo;
- ▶ o processamento da informação preferido, que compreendem os estilos ativo e reflexivo;

- ▶ compreensão da informação atingida, se de forma contínua ou em grandes saltos, daí os estilos sequencial ou global;
- ▶ a organização da informação preferida, que são os estilos indutivo e dedutivo (FELDER e SILVERMAN, 1988).

O ILS foi sumarizado por Felder e Spurlin (2005) em quatro escalas, cada uma com 11 itens. As dimensões são as seguintes: ativo-reflexivo; sensitivo-intuitivo; visual-verbal; sequencial-global. Segundo Litzinger, Lee, Wise e Felder (2007), esse modelo, enquanto organizado, recebeu influências da escala do tipo indicador de Myers-Briggs e o conceito de estilos de aprendizagem de Kolb.

Outra forma, o *cuestionario honey-alonso de estilos de aprendizaje* (CHAEA) de Alonso, Gallego e Honey (1995) que afirmam a existência de quatro categorias dos estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. De acordo com Garcia Cué, Rincón e Garcia (2009), esse instrumento surgiu a partir dos trabalhos com o LSQ, que é um questionário de estilos de aprendizagem desenvolvido por Honey e Mumford (1992), tendo como base esse modelo e o modelo da aprendizagem experimental de Kolb.

Na tentativa de investigar os estilos de aprendizagem, Oakland, Glutting e Horton (1996) construíram o instrumento *student styles questionnaire* (SSQ), que compreende a interpretação de oito estilos básicos: extrovertido e introvertido; prático e imaginativo; pensamento e sentimento; organizado e flexível.

Felder e Silverman (1988) ressaltaram a relevância da avaliação dos estilos de aprendizagem e apontaram duas aplicações principais: a primeira serve como guia para os professores ao ajudá-los a organizar um programa que compreenda a diversidade existente na sala de aula e que possa atender os estilos dos seus alunos; a segunda refere-se à importância de os alunos conhecerem os seus estilos, o que pode favorecer a criação de estratégias pessoais para se saírem melhor nas atividades ou tarefas.

Realizar pesquisas em sala de aula e obter informações sobre os tipos de estilos de aprendizagem que os alunos estão adotando pode ser uma alternativa para ajudar os professores a melhorar seu ensino. De acordo com Acharya (2002), a utilização dos dados coletados pelos inventários de estilos de aprendizagem pode contribuir para um diálogo permanente entre professores e administradores, como também estabelecer experiências curriculares que ajudam os alunos a aprenderem a aprender, tornando-os conscientes de suas próprias preferências. Tal consciência pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem dos alunos com sucesso e os resultados desta pesquisa incentivaram pesquisadores como Dunn (1983), o qual revela o significado dos



estilos de aprender para crianças deficientes pelo aumento da realização acadêmica, quando as características individuais foram contempladas. Dunn e Dunn (1987) observaram o desempenho acadêmico melhorado em função de um ensino flexível, no qual o ambiente de sala de aula permite aos alunos combinarem os seus estilos de aprendizagem.

No estudo de Geisert e Dunn (1990) sobre a forma como são utilizados os computadores para o seu máximo proveito na sala de aula, perceberam que os alunos não diferem apenas na sua velocidade de aprendizagem, mas também no estilo de aprendizagem. Alguns preferem a informação visual, outros são auditivos ou táteis. Outra contribuição significativa para o ensino dos estilos de aprender descritas por Dunn (1993) refere-se às diferenças dos estilos de aprendizagem entre estudantes adultos e jovens de diferentes grupos étnicos, estudantes do sexo masculino e feminino, alto desempenho e superdotados.

Ainda, nesta direção, Griggs e Dunn (1996) identificam os valores culturais que podem afetar os processos de aprendizagem dos estudantes latino-americanos. Para os mexicano-americanos é importante a temperatura fria em relação ao ambiente; quanto à dimensão emocional, preferem um maior grau de estrutura das atividades propostas. Na questão sociológica, preferem a solidão. Já os latinos são mais perceptivos e fortes na mobilidade.

Outro aspecto também observado nesses estudos implica a contribuição dos achados sobre os estilos de aprendizagem no ensino, uma vez que as informações obtidas sobre os estilos dos alunos devem ajudar os administradores e professores a planejarem o ensino de forma mais diversificada; também devem orientar os alunos para organizar estratégias responsivas aos seus estilos. Estas e outras pesquisas despertam a atenção no sentido de compreender os estilos de aprendizagem como um novo desafio para o ensino, pois favorecem tanto o aluno quanto o professor na construção do conhecimento.

Além disso, contribuem também com os pais ao ajudarem os filhos nos desafios que enfrentam no cotidiano escolar. Conhecer a maneira como as crianças preferem interagir com o ambiente de aprendizagem pode favorecer o entendimento de que elas são diferentes para assimilar o conhecimento: umas precisam de mais tempo do que outras para processar a mesma informação. Algumas são mais visuais, aprendem melhor por meio de mapas, histórias em quadrinhos; outras são auditivas e lembram com facilidade daquilo que ouvem. Quanto ao estilo tátil, são aqueles alunos que gostam de instruções em que eles escrevem e aprendem manipulando. Outros são sinestésicos, apresentam necessidade de envolver o corpo; portanto, preferem jogos, passeios, aulas de jardinagem e outras atividades que os permitam se movimentar



de um lugar para outro. Em tempo: vale lembrar que cada criança pode apresentar mais de um estilo de aprender.

Daí a importância de conhecer sobre os estilos de aprendizagem, pois quando isso acontece, até mesmo pela observação ou uma conversa com a criança, o educador percebe os estilos de aprender da mesma. Por exemplo: pode-se perguntar para ela o que faz quando descobre que errou a atividade. Quando a resposta expressa que prefere resolver sozinha em vez de pedir ajuda do professor ou colega, entende-se que essa criança tem um estilo reflexivo, pois prefere ter um tempo para sozinho pensar e planejar o que fazer e procura ir além daquilo que o professor explica. Enquanto aquele que prefere perguntar para o professor, tem um estilo sociológico, aprende melhor em associação com outras pessoas e depende do apoio do professor na realização das tarefas. Por outro lado é necessário alertar sobre outros fatores envolvidos no processo de aprendizagem, os quais também podem ser percebidos como o interesse, o potencial cognitivo, afetivo e outros.

O ser humano é único. Cada cabeça é um mundo apesar de possuir a mesma estrutura. Por essa razão, cada indivíduo busca diferentes formas de assimilar a informação e adquirir conhecimento a partir de suas preferências cognitivas as quais contam com os interesses da própria pessoa. Portanto, é na dimensão cognitiva e afetiva que se constituem os estilos de aprendizagem.

112

Referências bibliográficas

ACHARYA, C. Students' learning styles and their implications for teachers. **Centre for development of teaching and learning**, CDTL Brief, 2002. Disponível em <<http://www.cdttl.nus.edu.sg/brief/pdf/v5n6.pdf>>. Acessado em 19, jul, 2009.

ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (1995). **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1995.

BROW, E. **The use of learning styles in adaptive hypermedia**. Tese (Doutorado em Filosofia), University of Nottingham, 2007.

CARDOSO, L. **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de humanidades, curso de mestrado acadêmico em linguística, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

CASSIDY, S. Learning styles: an overview of theories, models, and measures. **Educational psychology review**, 24, p. 419-444, 2004.

CERQUEIRA, T. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psicologia da vetor editora**, 7(1), p. 29-38, 2006.

COLLADO, G. **Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales**. Tese (Doutorado). Universidad Complutense de Madrid, 2004.

CURRY, L. **An organization of learning styles, theories and constructs**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada, 1983. Disponível <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em 5, oct., 2008.

CURY, H. **Estilos de aprendizagem de alunos de engenharia**. Anais em CD do XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Ouro Preto, 2000.

DE BELLO, T. Comparison of eleven major learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation and the research behind them. **Journal of reading, writing, and learning disabilities**, 6, p. 203-222, 1990.

DUNN, R.; DUNN, K. **Teaching students through their individual learning styles: a practical approach**. Reston, VA: Reston Publishing, 1978.

_____. Dispelling outmoded beliefs about student learning. **Educational leadership**, 44 (6), p. 55 – 62, 1987.

DUNN, R. Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. **Exceptional children**, 49 (6), p. 496-506, 1983.

_____. Learning styles of the multiculturally diverse. **Emergency librarian**, 20 (4), p. 24-32, 1993.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. **Learning style inventory**. Lawrence: Price Systems, 1984.

DUNN, R. Capitalizing on college students' styles: theory, practice, and research. In: DUNN, R.; GRIGGS, S. A. **Practical approaches to using learning styles in higher education**. Westport: Bergin and Garvey, 2000.

FELDER, R.; SILVERMAN, L. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of engineering education**, 78 (7), p. 674-681, 1988.

FELDER, R.; HENRIQUES, E. Learning and teaching styles in foreign and second language education. **Foreign language annals**, 28 (1), p. 21-31, 1995.

113

FELDER, R.; BRENT, R. Understanding Student Differences. **Journal of engineering education**, 94 (1), p. 57-72, 2005.

FELDER, R.; SPURLIN, J. Applications, reliability, and validity of the index of learning styles. **International journal of engineering education**, 21 (1), p. 103-112, 2005.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

GALLERT, C. **Sistema hipermídia para ensino baseado nos estilos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GARCIA CUÉ, J. Estilos de Aprendizaje. 2006. Disponível em <<http://www.jlglcue.es/estilosaprendizaje.htm>> Acesso em 4, fev, 2009.

GARCÍA, J. Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza: Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. **Anales de psicología**, 12 (2), p. 179-184, 1996.

GARCIA CUÉ, J.; RINCÓN, J. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. **Revista Estilos de Aprendizaje**. Disponível em <www.uned.es/.../numero_4/.../Isr_4_articulo_2.pdf> Acesso em 12, out, 2009.

GEISERT, G.; DUNN, R. (1990). Learning styles and computers. Disponível em <<http://eric.ed.gov/ERIC>> Acesso em 8, nov, 2008.

GREGORC, A. Learning/teaching styles. In: **Student learning styles: diagnosing and prescribing programs**. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1979.

GRIGGS, S.; DUNN, R. Hispanic-american students and learning style. 1996. Disponível em <<http://www.ericdigests.org/1996-4/hispanic.htm/ERIC>> Acesso em 16, 2008.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The manual of learning styles**. Maidenhead: Peter Honey Publications, 1992.

JOHNSON, S. **Quem mexeu no meu queijo?** Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

KOLB, D. **The experiential learning: experience as the source of learning and development**. NJ: Prentice-Hall, 1984.



KOLB, A.; KOLB, D. The Kolb learning style inventory-Version 3.1 2005 **Technical Specifications**. 2005. Boston: Hay Group, Hay Resources. Direct. Disponível em <www.learningfromexperiencem.com> Acesso em 16, nov, 2008.

_____. A review of multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In: SIMS, R.; SIMS, S. (Eds.). **Learning styles and learning: a key to meeting the accountability demands in education**. Nova Publishers, 2006.

KURI, N. **Tipos de personalidade e estilos de aprendizagem: proposições para o ensino de engenharia**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

LAWRENCE, G. **Peoples types & iger stripes**. Florida: Center for Application of Psychological Type, 1979.

LITZINGER, T.; LEE, S.; WISE, J. C.; FELDER, R. A psychometric study of the index of learning Styles. **Journal of engineering education**, 96 (4), p. 309-319, 2007.

LOPES, W. **ILS inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Saloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MATTOS, T. **Estilos de aprendizagem e avaliação: estudo da relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em nutrição da UFF em avaliações formais do rendimento escolar**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

MIRANDA, L. **Educação online: interação e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web**. Tese (Doutoramento em Educação), Universidade do Minho, Braga, 2005.

NELSON, P. **There's a hole in my sidewalk: the romance of self-discovery**. Hillsboro, EUA: Beyond Words Publishing, 1993.

OAKLAND, T.; GLUTTING J. J.; HORTON, C. **Student styles questionnaire**. San Antonio: The Psychological Corporation, 1996.

PÁRAMO, M.; GUISANDE, M.; TINAJERO C.; ALMEIDA, L. Aproximación a los estilos cognitivos: líneas de trabajo actuales em el estudio de la dependência-independencia de campo. In: CABDEIAS, A.; ALMEIDA, L.; ROAZZI, A.; PRIMI, R. (Eds.). **Inteligência: definição e medida na confluência de múltiplas concepções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PÉREZ, M.; MARTÍN, M.; GINÉS, M.; CORTÉS, M.; GONZÁLEZ, M.; MARINO, A. M.; GALÁN, M. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. **Educación médica**, 8 (2), p. 33-40, 2005.

PUPO, E.; TORRES, E. Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. **Revista de estilos de aprendizaje**, 4 (4), p. 22-35, 2009. Disponível em <www.estilosdeaprendizaje.es> Acesso em 26, fev, 2010.

REICHMANN, S.; GRASHA, A. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scale instrument. **Journal of psychology**, 87, p. 213-223, 1974.

RUBINSTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. Thinking styles across cultures: their relationships with student learning. In: STERNBERG, R.; ZHANG, L. (Eds.). **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SCHMECK, R. Learning Styles of College Students. In: DILLON, R. F.; SCHMECK, R. R. (Ed.). **Individual differences in cognition**. New York: Academic Press, 1983.

SEARSON, R.; DUNN, R. The learning-style teaching model. **Science and children**, 38 (5), p. 22-26, 2001.

SQUARIZI, L. **Estilos de aprender: adaptação e validação de instrumento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1999.

STERNBERG, R.; GRIGOERNKO, E. Are cognitive styles still in style? **American psychologist**, 52 (3), 700-712, 1997.

TREVELIN, A.; BELHOT, R. A relação professor-aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: um estudo de caso. **XXVI ENEGEP**, 2006, p. 1-9. Disponível em <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540365_7243.pdf> Acesso em 3, out, 2009.

WECHSLER, S. **Estilos de pensar e criar**. Campinas: impressão digital do Brasil, 2006.

WECHSLER, S. (2009). Estilos de pensar e criar: implicações para a liderança. In: GIGLIO, Z.; WECHSLER, M.; BRAGOTTO, D. (Orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009.



YÁNEZ, V. Preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. **Revista Mexicana de investigación educativa**, 1 (2), 1996. Disponível em <<http://www.comie.org.mx>> Acesso em 5, out, 2008.



*Educação a distância
e a aprendizagem*



Tânia Regina da Rocha Unglaub

Doutora em história pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Mestre em educação pela Unicamp. Professora da Universidade do
Estado de Santa Catarina.



corte no pontilhado

A educação a distância (EaD), como modalidade educacional vem sendo cada vez mais utilizada em universidades, empresas, tanto em iniciativas públicas quanto privadas. Sua expansão está associada às crescentes necessidades educacionais que não podem ser satisfeitas pelos sistemas tradicionais de ensino. Formiga (2009) considera que os novos paradigmas da educação trazidos pela sociedade da aprendizagem no final da década de 60 do século XX contribuíram para a expansão da EaD, tendo como foco o aluno/aprendiz. Esta modalidade de educação, diferenciada da presencial convencional, tem privilegiado àquelas pessoas que por motivos diversos encontram dificuldades para assumir compromissos com horários rígidos e muitas vezes em locais distantes. O que inviabiliza a conciliação entre a atividade profissional e o estudo.

Uma breve abordagem da trajetória histórica da EaD, nos apresenta o desenvolvimento da cibercultura como crucial para o atual estágio dessa modalidade crescente de educação. Por outro lado, a necessidade de competências específicas, diferentes do ensino tradicional se apresenta como desafio para os profissionais que desejam ser parte dessa forma interativa de transmissão de conhecimento e de formação de novos agentes para o mercado de trabalho cada vez mais exigente. Mas o desafio também atinge os alunos que não podem ser meros expectadores, ou apenas receptores. Na EaD eles mesmos se tornam agentes importantíssimos do processo ensino-aprendizagem.

EaD no Brasil: um século de experiência no processo de ensino-aprendizagem

No Brasil a educação a distância já é considerada centenária. Alves (2009) aponta que um pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. O marco referencial, da EaD no Brasil foi a instalação das escolas internacionais em 1904, filiais de uma organização norte-americana presente em diversos países até os dias atuais. O ensino, com objetivo profissionalizante, era realizado por correspondência, através do envio de remessa de materiais didáticos pelos correios.



Em 1923 foi fundada a rádio sociedade do Rio de Janeiro. A principal função da emissora era possibilitar a educação popular por meio de um moderno sistema de difusão. Em relação ao sistema educativo via rádio, neste primeiro ciclo da EaD no Brasil, Alves (2009) destaca a escola rádio-postal A voz da profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos. Depois, em 1946 o Senac iniciou suas atividades via rádio, e logo a seguir a Universidade do Ar que em 1950 já atingia 318 localidades entre Rio de Janeiro e São Paulo.

Marcos Formiga (2006) relata que até a década de 60 os cursos oferecidos eram, predominantemente, por correspondência. Esses cursos visavam dar uma iniciação profissional com custo financeiro acessível ao grande público. O autor levanta a hipótese que talvez “essas características sejam responsáveis pelo fato de a EaD ter ficado com a imagem distorcida ao ser considerada uma educação ‘de segunda classe’”. E acrescenta que, “essa infeliz distorção tem sido gradativamente desfeita ao longo das últimas décadas” (FORMIGA, 2006, p. 6). De acordo com a classificação de James Taylor (2001), este tipo de educação à distância, que utiliza como meios de comunicação predominantemente a correspondência e o material impresso, pertence à primeira geração da EaD.

Taylor (2001) estudou e sintetizou a evolução da EaD mundial, desde a primeira metade do século XIX, até o momento atual em cinco gerações na seguinte forma:

- 1ª geração — correspondência: impresso.
- 2ª geração — multimídia: impresso, áudio, vídeo, computador, vídeo interativo (disquete e fita).
- 3ª geração — teleducação: áudio-conferência, videoconferência, rádio e TV em rede.
- 4ª geração — aprendizagem flexível: multimídia interativa on-line, www com acesso por Internet, comunicação mediada pelo computador.
- 5ª geração — aprendizagem flexível inteligente: multimídia interativa, www e Internet, comunicação mediada pelo computador, utilizando sistemas de respostas automáticas.

Fundamentando-se na categorização de Taylor (2001), Formiga (2006), considera que a segunda geração no Brasil teve seu início na década de 60, quando o rádio e a televisão foram utilizados para fins educativos com mais intensidade. No final desta geração registra-se o uso educacional do satélite, projeto Saci e a novela educativa “João da Silva”, que são oferecidos ao público, culminando com o início da série de tele cursos da Fundação Roberto Marinho.

Em 1994 o sistema de rádio difusão educativa foi reformulado e a fundação Roque Pinto coordenou as ações. Foi criado o Telecurso 2000 (em parceria com a Fiesp), para atender à clientela de cursos supletivos de 1º e 2º graus e o curso profissionalizante em mecânica.

O terceiro ciclo no nosso país foi marcado com o surgimento da escola do futuro da USP, que introduziu o uso do computador com multimídia no ensino de ciências. Esse ciclo tem muito a ver com o papel transformador da internet a partir dos anos 90. Em 1995 o acesso à internet passou a expandir-se em grande velocidade. Este fenômeno favoreceu a passagem para a quarta geração de EaD no Brasil, no início do século XXI.

No ano de 1995 foi criada, em São Paulo, a associação brasileira de educação a distância (ABED) como sociedade científica, filiada à SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), promulgada em 1996, incluiu pela primeira vez na legislação educacional, a EaD como modalidade de educação.

Com esse aceno governamental portais educativos, consórcios de universidades, universidades virtuais começaram a ser criados. O MEC lançou em 2005, após oito tentativas, a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Até então o Brasil era o único país com mais de 100 milhões de habitantes a não dispor de uma universidade aberta. Neste mesmo ano, o governo regulamentou o artigo 80 da LDB 9.394/96 (LDB) trazendo uma definição legal para a EaD:

Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto 5.622, de 19.12.2005).

O governo tem apoiado a educação a distância, fato que pode ser constatado através dos programas criados pelo ministério da educação (MEC). A secretaria de educação a distância (SEED), vem gerenciando ações de âmbito nacional para a inserção da inovação tecnológica nos processos de ensino aprendizagem como uma estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Porém, a utilização de determinada tecnologia como suporte a EaD “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (PERAYA, 2002, p. 49). Pois, é possível utilizar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia, como



para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas. A presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), podem propiciar novas práticas na EaD com uma arquitetura pedagógica diferenciada e renovada.

O uso da internet contribui para a flexibilidade do tempo, para quebrar as barreiras espaciais, permitindo emissão e recebimento instantâneo de materiais educativos. Com o sistema online, é possível realizar as formas tradicionais mecanicistas de transmitir conteúdos, digitalizadas e disponibilizadas em hipertextos midiáticos, como também explorar o potencial de interatividade das TICs para desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento, nesta era da cibercultura, como denomina Lévy (1999).

O contexto atual da cibercultura vs. aprendizagem

Estamos vivendo a era da cibercultura, conforme o termo adotado por Pierre Lévy (1999) em seus estudos sobre as implicações culturais engendradas pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Para o autor, a cibercultura é a interconexão mundial de computadores forma a grande rede, mas cada nó dela é fonte de heterogeneidade e diversidade de assuntos, abordagens e discussões, em permanente renovação (LÉVY, 1999). Ou seja, é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades.

No Brasil a geração nascida a partir dos anos 90, é considerada como nativos digitais por serem contemporâneos da era da cibercultura, enquanto seus pais e avós são denominados migrantes da civilização digital. Os nativos, ao nascer, já encontraram um país que dispunha de um grande parque industrial instalado e conectado por redes de comunicação e satélite. Cresceram em uma sociedade dual, cheia de altos e baixos, de ricos e pobres, onde poucos são conhecedores plenos das benesses da tecnologia moderna: videogame, telefone celular, cartão eletrônico, DVD, e a recém-chegada TV interativa. São os filhos da civilização multimídia, convivendo com texto, som e imagem de forma amistosa, com a revolução nos hábitos e costumes, da “aldeia global” (FORMIGA, 2006).

A era da informação e das novas tecnologias de informação e comunicação coloca diante dos educadores novos desafios, sendo necessário um reposicionamento de perspectivas no setor educacional tanto presencial como a distância. É necessário organizar a arquitetura pedagógica para que a aprendizagem tenha

o caráter flexível e possibilite a comunicação mediada pelo computador, com multimídia interativa via Internet.

Nesse sentido, Marcos Silva (2006, p. 2) chama a atenção para o fato de que a interatividade é desafio não só para os gestores da velha mídia, mas para todos os agentes do processo de comunicação. “É um desafio explícito que mais parece ultimato à lógica da distribuição em massa, própria também da fábrica e da escola”. O autor lembra que embora muitos educadores tenham percebido que é impossível realizar uma “educação autêntica” sem a efetiva participação do aluno, “que a educação não se faz por mera transmissão de conteúdos, mas no processo interativo”, ainda predomina a pouca participação dos alunos. Ele enfatiza que:

Na sala de aula presencial prevalece a baixa participação oral dos alunos e a insistência nas atividades solitárias. Na educação a distância, via TV, o perfil comunicacional da “telessala” ou da “teleaula” se mantém em grande parte centrado na lógica da distribuição, na transmissão massiva de informações ou “conhecimentos”. E, via Internet, os *sites* educacionais continuam estáticos, subutilizando a tecnologia digital, ainda centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos de interatividade, de criação coletiva (SILVA e SANTOS, 2006, p. 3).

As palavras de Marcos Silva nos levam a refletir e rever nossa prática pedagógica em EaD. Ele chama a atenção para a necessidade de nos conscientizar de que não é suficiente apenas colocar o aluno de EaD diante das TICs, informações, problemas e objetos de conhecimento, para envolvê-lo com objetivo de despertar motivação pela aprendizagem. É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, “desperte a disposição para aprender disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos” (AUSUBEL citado por SILVA e SANTOS, 2006).

Nesse sentido, a educação a distância pode oferecer uma educação interativa, na qual o educando passa a fazer parte do processo de construção do conhecimento. Esse processo pressupõe oferecer ao educando informações relevantes, por meio de textos, hipertextos, e levar os alunos a interagir com situações problemas, simulações, fóruns, debates e outras atividades, para que “possam ser relacionadas aos conceitos pré-existentes em sua estrutura cognitiva que acabem por influenciar na aprendizagem e no significado atribuído aos novos conceitos construídos” (BEHAR, 2009, p. 15). Assim o conhecimento passa a ser concebido como resultado de uma ação do sujeito sobre a realidade.



Ele passa a atuar como “protagonista no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa, numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos” (BEHAR, 2009, p. 16). Nessa perspectiva, a prática pedagógica considera o processo e as ações muito significativos.

O educando atual, de modo geral, está familiarizado com o movimento das novas tecnologias. Muitos são internautas nativos. Comunicam-se em de sala de chat, utilizam skype ou facebook e outros multimeios digitais para interagir e navegar em busca de alguma informação, conhecimento ou para comunicar-se com outros indivíduos. Hoje é possível ver e conversar com pessoas que estão a muitos quilômetros de distância, comunicar-se por recursos síncronos e assíncronos. Tornamo-nos próximos psicologicamente, apontam Moore e Kearsley (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizam basicamente as mesmas ferramentas existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, e outros), mas com o diferencial de organizar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos pelo sistema de gestão da aprendizagem.

Um dos exemplos que se pode mencionar é o software Moodle, que é muito utilizado para apoio à aprendizagem num ambiente virtual por vários cursos e universidades de modalidade a distância aprovados pelo MEC, inclusive a Universidade Aberta do Brasil. Este software possui banco de informações representadas em diferentes mídias (textos, imagens, sons, vídeos, hipertextos, videoconferências, fóruns, chats, interação na web) e interligadas com conexões constituídas de links internos ou externos ao sistema. Os ambientes digitais de aprendizagem podem ser empregados como suporte não apenas para sistemas de educação a distância, operados exclusivamente on-line. Servem também para apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandir as interações da aula para além do espaço — tempo do encontro face a face. Nas atividades de formação semipresencial, o ambiente digital também poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades à distância.

Pode-se dizer que um novo campo pedagógico está em fase de gestação com muitos desafios. Disponibilizar e mediar atividades síncronas (informações e comunicações entre emissor e receptor trocadas instantaneamente, em tempo real) e assíncronas (informações e comunicação transmitidas em tempos diferentes) que gerem aprendizagens significativas no sentido defendido por Marcos Silva (SILVA e SANTOS, 2006), requer desenvolvimento de competências e habilidades tanto por parte de educadores como de educandos desta nova era da cibercultura.

Aprendizagem na EaD e competências

Estamos vivendo num momento de transição, onde a produção do conhecimento ocorre na velocidade da luz. Nesse contexto, o trabalho e as relações humanas passam por mudanças estruturais. O mundo do emprego está cada vez mais complexo e diminuto, hoje é impossível ‘tirar férias do conhecimento’. Estuda-se e aprende-se sempre mais, inovando e renovando conhecimentos. A revolução técnico-científica fez com que o domínio de uma profissão seja renovado em intervalos de tempo cada vez menores. Já não é possível formar um profissional para a vida inteira. Pierrey Levy (1999) chama atenção para este fenômeno e considera que é a primeira vez na história da humanidade, que a maioria das competências, adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim de sua carreira profissional. Certamente os novos profissionais de todas as áreas de conhecimento têm consciência dessa dinâmica profissional e da necessidade de estar conectados a um sistema de aprendizagem ao longo da vida.

No século XXI, segundo Silva (SILVA e SANTOS, 2006, p. 8) “o foco é a empresa voltada para a aprendizagem”. Esse tipo de empresa precisa aprender a gerenciar o conhecimento. Portanto, a formação do profissional precisa estar voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes relacionadas a estratégias, para poder sobreviver a ter lugar ao sol neste mundo globalizado de constantes mudanças.

Mas, o que são “competências”? Perrenoud (2005, p. 7), define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Zabala (2010) aproxima-se desta definição e considera que a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Behar (2009), conclui que competência é um conjunto de elementos. Esses elementos estão interligados e são: conhecimento, habilidade e atitude.

Conhecimento é o ato ou efeito de conhecer e, conhecer é tornar explícitas as próprias representações (ver POZO, 2005 citado por BEHAR, 2009). Ou seja, é o processo de perceber e refletir sobre algo concreto ou abstrato, que conduz a um saber. A habilidade é a qualidade ou característica de quem tem conhecimento profundo, teórico e prático para saber-fazer. Zabala e Arnau (2010) consideram que a habilidade consiste em um conjunto de ações, procedimentos, técnicas, estratégias, métodos, e outras ações, que servem para a obtenção de



um objetivo. Quanto à atitude, estes autores, entendem que é uma disposição interior ou maneira de agir diante de uma situação. É o saber ser que engloba valores, normas e intenções configurados por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e comportamentais (ações e declarações de desejos e de vontades).

Comellas (2000), entende por competências o saber, o saber fazer e o saber ser. Para a autora o saber é o conhecimento objetivado, livre de subjetividade, exterior aos indivíduos e referindo-se ao mundo que nos rodeia em qualquer domínio; implica cognição. A habilidade, para ela, é saber fazer, pois considera que o conhecimento é muitas vezes usado, mas dependendo do contexto, a ação pode variar. Já o saber ser, refere-se ao domínio afetivo do indivíduo. Por isso mobiliza os afetos, as atitudes, as emoções, a motivação e os valores que entram em jogo numa determinada situação (2000, p. 87-101).

Behar (2009) compreende que só se adquire competências fazendo algo prático, aplicando os conhecimentos a situações diversificadas, realizando algo de concreto. E, que não é possível elencar todos os conhecimentos, habilidades e atitudes de um sujeito, porque esse conjunto de elementos depende de suas vivências, aprendizagens, e fatores que o cercam.

A educação na modalidade a distância contribui para o desenvolvimento de certas competências tanto do educador quanto do educando, tornando-se uma forma de aprendizagem ao longo da vida. Pois, as competências necessárias para ser bem sucedido na EaD serão úteis para que o estudante se torne um profissional bem sucedido. Assim sendo, o desenvolvimento dessas habilidades torna-se um subproduto do ensino-aprendizagem em EaD.

Para que a aprendizagem se torne concreta na EaD é necessária uma estrutura organizacional de um programa dessa modalidade de ensino. Deve haver unidades responsáveis pela gestão da aprendizagem, gestão financeira e de pessoas e gestão do conhecimento. No contexto da reflexão sobre as competências podemos afirmar que as pessoas envolvidas com a aprendizagem e conhecimento são os professores, os tutores e os próprios alunos. Os professores são os pesquisadores e conteúdistas que, a partir da mediação pedagógica, organizam, planejam e aglutinam questões que aparecem ao longo de sua prática pedagógica sistematizando-a de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos/competências pelo grupo de alunos. O papel do tutor é auxiliar o professor no exercício de seu trabalho como docente, tornando-se o articulador entre o conteúdo e tarefas propostas pelo pesquisador/conteúdistas e os alunos que, evidentemente, são o foco principal desta modalidade educativa. Se não há alunos, não se justifica a estrutura.

Entre as habilidades e técnicas específicas que devem possuir e/ou

desenvolver tanto professores e tutores quanto alunos e que são necessárias para o trabalho educativo na EaD, destaco a habilidade de comunicar-se com clareza pela escrita no ambiente virtual de aprendizagem. Professores e tutores precisam deste tipo de conhecimento, habilidade e técnicas para mediar seus alunos nessa modalidade. Estas competências contribuirão para o diálogo, a interação entre tutores, alunos e professores. Paulo Freire nos lembra de que não há construção do saber sem diálogo. Coitinho e Padilha (s/d) concordam com este princípio, e destacam que ao dar a voz aos alunos, o risco da aprendizagem se tornar um processo mecânico e insosso é reduzido. Este processo é conduzido e mediado pelo uso de recursos tecnológicos da comunicação, sistematicamente organizados.

Morgado (s/d) fala de algumas competências necessárias para o professor de EaD. Entre elas estão a importância de serem bons gestores, motivadores, facilitadores da aprendizagem, aptos a adotar estratégias e práticas que permitam ao aluno ser autônomo e interagir com os colegas, organizando seu conhecimento. Ele tem a responsabilidade de mediar esse processo de forma dinâmica, criativa, estabelecendo a arquitetura pedagógica, com estratégias e critérios claros.

Importa aqui descrever a forma como Beahr (2009) sintetizou determinadas competências que professores, tutores e alunos devem ter e ou construir através da EaD.

Competências do professor: Planejamento; dar e receber feedback; reflexão; fluência digital; trabalho em equipe; flexibilidade; comunicação; organização; avaliação do processo de aprendizagem do aluno; capacidade de motivar-se e motivar o outro; didática; autoavaliação; interatividade pedagógica e autonomia.

Competências do tutor: Planejamento; dar e receber feedback; reflexão; fluência digital; trabalho em equipe; flexibilidade; comunicação; organização; auxílio na avaliação da aprendizagem do aluno; capacidade de motivar-se e motivar ao outro; socialização e presencialidade on-line; gestão acadêmica; didática e operacionalidade.

Competências do aluno a distância: Comunicação; presencialidade on-line; fluência digital; autoavaliação; autonomia; organização; capacidade para motivar-se; reflexão; flexibilidade e trabalhar em equipe.

Para adquirir competências é necessário fazer algo prático, aplicar os conhecimentos a situações diversificadas, realizar algo de concreto. É importante que os atores envolvidos: professores, tutores e alunos construam competências, e, isso significa desenvolver simultaneamente atitudes, habilidades e conhecimentos além dos



já adquiridos, para obter êxito na construção de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem no curso de pedagogia na modalidade de EaD: vozes de egressos¹

Nesta seção, são apresentadas algumas vozes de aprendizes (egressos do curso de pedagogia — séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil) na modalidade da educação à distância da UFPR em parceria com a rede de escolas adventistas da União Sul Brasileira (USB). A formatura do curso ocorreu em julho de 2004 e os depoimentos foram coletados após a conclusão do curso. O curso objetivou atender à demanda de qualificação de profissionais da educação que já exerciam a docência na educação básica. Visava ainda o enfrentamento da crise nacional que vinha atingindo o ensino dos anos iniciais no nível fundamental e que também afetava aquela rede educacional.

A grande maioria dos alunos exercia o magistério em sala de aula, sendo que 72% eram professores nas séries iniciais do ensino fundamental, 6% atuavam na educação infantil e 6% nas séries finais. Os demais desempenhavam funções técnico-administrativas ou pedagógicas.

Como todos tinham o contato diário com o ambiente escolar, essa convivência facilitou a construção da leitura crítica do contexto e aprendizagem da prática reflexiva na ação e sobre a ação docente no sentido proposto por Shön (1992). A formação em serviço por meio da modalidade de educação a distância, contribuiu significativamente no processo de formação de professores pesquisadores desta turma de egressos do curso de pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Paraná. Paulo Freire (2002, p. 32), nos lembra que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e acrescenta “pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Este foi o maior ganho do curso, justamente desenvolver a competência de serem pesquisadores de sua prática e adquirir coragem para enfrentar e buscar soluções do cotidiano escolar. Esta experiência contribuiu

¹ Os depoimentos informados nesta seção foram retirados da comunicação publicada no IX colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2009, intitulada “formação de professores em serviço na modalidade de educação a distância: uma experiência significativa no sul do Brasil.” pelas autoras Dirce Huf Ferraz e Tânia Regina da Rocha Unglaub.

para a aquisição de competências para a aprendizagem ao longo da vida.

Uma das alunas do centro associado de Taquara em depoimento declarou que “os estudos oferecidos pela EaD a levaram a ter segurança como profissional e coragem para enfrentar e encontrar soluções para as problemáticas do dia-a-dia escolar como um todo” (depoimento 1).

Outra depoente, contou que havia iniciado seu curso de graduação na modalidade presencial, mas por algum motivo o abandonou, e que diante da oportunidade retomou seus estudos através da EaD. Ela relatou: “como aluna em EaD posso testemunhar que aprendi muito mais com os trabalhos, leituras e pesquisas à distância, do que com estudos para provas presenciais no curso de modalidade presencial” (depoimento 2). Outro aspecto que ela destaca é a importância de terem sido estimulados a investigar a própria prática.

Demo (2001, p. 83) adverte que o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento. Para este autor o diploma do professor deveria ser provisório, para que fosse renovado continuamente. Aquela imagem comum de professores que se formam e com seu diploma chegam à aposentadoria acabou.

Nesta mesma linha de argumentação Visser (1997) comenta que “na atualidade a noção de aprender para ganhar a vida, e mesmo, aprender para a vida não é mais válida. Aprender não é mais para a vida, aprendizado é vida, aprender é viver e viver é aprender”. Ou seja, é tão essencial como comer, independente da condição social e financeira das pessoas. É reconhecido que o trabalho de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos poderá sustentar a médio e longo prazo a reforma da educação básica abrindo caminhos para novas gerações.

Os pensamentos de Demo e Visser encontram eco na mentalidade destes professores-alunos. Eles sentiam a necessidade de continuar seus estudos; percebiam que precisavam continuar aprendendo, pois seus estudos já não eram mais suficientes para ministrar aulas a seus pequenos. Sendo assim, decidiram dar continuidade à sua formação acadêmica por meio do curso de formação de professores na modalidade EaD. Para muitos participantes desse processo, a EaD era um mito, para outros um desafio. Para poucos, a oportunidade de um título acadêmico, mas para muitos o desafio de superar-se. Era um grupo heterogêneo tanto na idade, quanto nos interesses, motivações e concepções sobre o curso. Alunos adultos que na sua maioria sentiram-se intimidados frente à reforma educacional brasileira exigindo a formação acadêmica de nível superior para poderem continuar atuando como profissionais da educação nas séries iniciais. Mas aceitaram o desafio de continuar desenvolvendo suas competências



na arte de aprender e ser professor.

Várias eram as expectativas, inclusive de adquirir o diploma com facilidade, como um requisito para permanecer no trabalho. Uma aluna descreve em seu depoimento que a princípio pensava que seria um simples curso de férias, que seria muito fácil estudar à distância. “Eu acreditava que seria apenas enviar uns trabalhinhos e comparecer para as provas. Assim como eu, vários se enganaram totalmente. Confesso que apesar das dificuldades, foi o curso que me ensinou a ser autônoma e adquirir uma postura de eterna estudante” (depoimento 3).

Este foi um dos grandes desafios dos profissionais envolvidos com a EaD no sentido de trabalhar uma expectativa inapropriada dos discentes, somada à falta de disciplina de maneira tal que o resultado fosse a obtenção de hábitos de estudo mais consolidados e o estabelecimento de estratégias para o planejamento de um estudo prolongado. Ao mesmo tempo os alunos foram conscientizados da seriedade da modalidade EaD, seu funcionamento e desafios. E um dos grandes desafios para estes alunos de pedagogia EaD, com estudos presenciais descontinuados, era enfrentar e superar as dificuldades de compreensão e entendimento para estudar e pesquisar na modalidade de educação a distância, sem a presença constante de um professor para lhes cobrar as tarefas no dia a dia.

Uma das características da metodologia de ensino na educação à distância apontada por Sartori, Silveira e Roesler (2005) é que, as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo e no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo. Essa forma de ensino-aprendizagem era uma novidade, tanto para o grupo que retornava a seus estudos, como os tutores selecionados, e muitos professores que elaboraram os materiais didático-pedagógicos.

Para mediar o processo de ensino-aprendizagem no curso de EaD, os alunos puderam contar com o auxílio do professor-tutor. Esses profissionais foram selecionados para atuar nos referidos centros de acordo com os seguintes critérios: ter graduação na área de conhecimento a ser atendida no curso; ter disponibilidade para trabalhar nos períodos de atendimento indicados pelo cronograma; cumprir a função de tutoria segundo o regime de trabalho e o tempo estabelecido no contrato, tendo disponibilidade para participar do projeto político pedagógico do curso em todas as suas etapas, como também das reuniões pedagógicas estabelecidas pela coordenação.

O tutor como mediador entre professor-especialista e alunos deve ser um profissional comprometido com o processo ensino-aprendizagem, orientando, discutindo e analisando as produções com o objetivo de acompanhar os avanços dos alunos em suas diversas necessidades. Sartori, Silveira e Roesler (2005,

p. 31) mencionam que “o tutor, ao assumir as suas funções, estará buscando construir caminhos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem”. Portanto não lhe compete ministrar aulas, mas “criar condições para que o aluno perceba que, a partir dos materiais instrucionais, terá condições de construir sua aprendizagem com autonomia”. Também esclarecem que embora a “atividade do professor-tutor seja diferente da atividade do professor convencional, se acham estreitamente vinculadas à ação docente” (SILVEIRA e ROESLER, 2005, p. 31).

O tutor tem a responsabilidade de estimular, motivar e orientar os alunos a desenvolverem suas atividades acadêmicas e de autoaprendizagem, ajudando-os na superação de dificuldades e problemas situacionais. Os depoimentos dos alunos indicam que eles perceberam essas dimensões muito distintas na interação com os tutores, a pessoal e a profissional.

As tutorias foram se aprimorando a cada encontro. Elas aconteciam justamente nos momentos em que as dúvidas mais estavam nos assombrando e eram como “calmantes” para nossas angústias. Em algumas matérias as tutoras foram tão maravilhosas que nos fizeram entender em duas ou três horas aquilo que o professor tentou passar em dois dias. Elas sempre buscavam nos explicar a teoria com base na nossa prática, parece que as tutoras entendiam como fazer esta relação tão útil para nós (depoimento 4).

Os tutores foram um ponto de apoio importantíssimo para nosso desenvolvimento. Muitas vezes tirando nossas dúvidas, aliviando nossas angústias, sofrendo conosco, em outras sendo firmes quando necessário e até um ombro amigo nos momentos difíceis, pois algumas vezes quem não teve vontade de desistir? (depoimento 5).

A relação tutor-discente possibilita a mediação (MEIER e GARCIA, 2009) como “uma espécie de interação especializada em que a aprendizagem encontra a autonomia para aprender e, juntas, possibilitam a construção de pessoas capazes de andar por si só na construção do conhecimento”.

O aprendiz virtual tem o desafio de aprender a aprender processando novas informações e relacionando-as ao conhecimento já existente resultando numa compreensão mais adequada. A habilidade de avaliar continuamente a compreensão, a análise e seleção de abordagens alternativas e a observação de sua própria aprendizagem na EaD favorecem a mediação pedagógica.

Quanto aos trabalhos solicitados nas disciplinas, quase todos os alunos



consideraram esta tarefa difícil e um verdadeiro desafio para quem estava muito tempo sem estudar. Mas, também, perceberam que o saldo foi positivo, pois contribuiu significativamente para a construção do seu conhecimento.

Os inúmeros trabalhos que fizemos foram cansativos, nos levaram a muitas pesquisas e horas de leitura durante o dia e à noite tornando-se um hábito que hoje será difícil de perder, porém, foram proveitosos abrindo nossos olhos a cada dia para uma nova visão sobre a escola, a educação e o mundo. Com certeza sabemos que sem eles não teríamos o aproveitamento, conhecimento e enriquecimento cultural que adquirimos (depoimento 6).

Realizar os trabalhos não foi fácil, pois a impressão que se tinha era de que faltava chão, não se via luz no fim do túnel. Reclamamos um monte. Os tutores que o digam. Mas com isso crescemos muito, produzir textos sem fundamento, jamais! Isso ficou muito claro. A fundamentação é muito importante (depoimento 7).

134

Justamente uma das características fundamentais da EaD é estimular os alunos a serem autogerentes de sua aprendizagem. Na visão de Moore e Kearsley (2010), a autonomia e a independência de gerenciar seu conhecimento é o principal objetivo da EaD. Por isto, esta modalidade de educação deve oferecer a todos um conhecimento sólido, fundamentado na experiência do aluno, com meios mais acessíveis e uma metodologia sistemática para gestão do processo de autoaprendizagem. O educando precisa quebrar a concepção de que cabe sempre ao professor a tomada de decisão em relação à transmissão de informações, proposição de tarefas e definição de procedimentos. O aluno deve se responsabilizar pela organização do tempo dedicado ao estudo, pela aquisição individual de conhecimentos e do desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

O aluno de EaD muitas vezes é visto como alguém que aprende com bastante independência e com poucas necessidades a serem supridas por se tratar na maioria das vezes de pessoas adultas, maduras, motivadas e já com certa experiência profissional, é de extrema importância o planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Embora, muitos educandos deste curso tenham tido dificuldades eles relataram que se desenvolveram muito na arte de aprender e que as vivências desse processo se revestiram de significado para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, conforme relata outra egressa deste curso: “a EAD hoje é a responsável

por ter ampliado meus horizontes, por ter derrubado ‘os muros’ que atrapalhavam minha visão, por ter me proporcionado a felicidade de alcançar a realização pessoal de ter concluído uma graduação de qualidade”. (depoimento 8). Muitos desses alunos-professores demonstraram grande satisfação ao final do curso e preocuparam-se quanto a continuidade desse programa educativo. Informaram que essa experiência contribuiu para a aquisição de competências na arte de aprender para a vida.

Considerações finais

Encontramo-nos na segunda década do século XXI — era da informação e desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação e novas necessidades são criadas no campo educacional para a formação dos indivíduos. Essa necessidade de constante atualização dos saberes encontra na cibercultura uma alternativa centrada na disponibilidade de comunicação fácil e rápida que potencializou o surgimento da 4ª geração de EaD. Nela as competências necessárias se ampliaram, ao mesmo tempo, que se desenvolvem outras que perduram para a vida, habilitando o aluno a desempenhar-se satisfatoriamente não só na sua formação acadêmica, mas para toda a vida.

A EaD, com seus inúmeros desafios se apresenta não apenas como uma alternativa ao aprendizado presencial, mas como uma forma de aquisição de conhecimentos num processo de renovação constante que envolve alunos e professores. Ao mesmo tempo, com o auxílio das novas tecnologias trata de superar as desvantagens inerentes à sua forma de transmitir conhecimento: a distância. Mas não apenas superar, mas beneficiar-se da cibercultura e tornar-se mais eficiente ao levar os alunos a uma participação mais ativa e constante.

135

Refêrencias bibliográficas

ALVES, J. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BEHAR, P. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. ARTMED, 2009.

COITINHO, L.; PADILHA, H. **Fundamentos da educação e da educação a distância**. São Paulo: SENAC, 2008.

COMELLAS, M. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. **Educar**, n. 27, p. 87-101, 2000.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção de Leitura).

FORMIGA, M. Panorama nacional de internacional e educação aberta e a distância. 2006. Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/140189-Educacao-a-Distancia-Unidade-4/>>.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vigotsky. Curitiba: Grafiven, 2009.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. **Discursos**, III série, n. especial, 2001. Disponível em <http://senac.eduead.com.br/ead2011/file.php/47/O_papel_do_professor_Lina_Morgado.pdf> Acesso em 18, ago, 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação superior a distância**: gestão da aprendizagem. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**: fundamentos interfaces e dispositivos relatos de experiências. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, M. Sala de aula interativa: educação presencial e a distância em sintonia com a Era Digital e com a cidadania. In: XXIV congresso brasileiro da comunicação, 2001, Campo Grande. **Anais do congresso**. Campo Grande: Intercom, 2001. Disponível em <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.pdf>>.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



UNGLAUB, T.; FERRAZ, D. Formação de professores em serviço na modalidade de educação a distância: uma experiência significativa no sul do Brasil. In: IX colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis.

VALENTE, J. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância. In: VALENTE, J.; BUSTAMANTE, S. (Orgs.). **Educação a distância**: prática e formação do professor reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

VISSER, J. Learning without frontiers: elements for a vision of where the world of leaning is going. In: **World ICDE conference, 18th proceedings**. Pennsylvania: Penn State University, 1997.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

*A pedagogia relacional
e a construção da auto-
nomia da aprendizagem*

Janete Tonete Suárez

Aluna especial do mestrado em psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Pós-graduada em docência do ensino superior e em psicopedagogia.





corte no pontilhado

No livro *o juízo moral da criança*, Piaget (1994) discorre sobre a importância moral da autonomia que ele define como o governo de si próprio, e o ser governado por outrem como heteronomia.¹ Neste sentido, Kami (informação verbal)² reforça a visão de Piaget afirmando que em condições ideais a criança torna-se progressivamente mais autônoma à medida que cresce e, ao tornar-se mais autônoma, torna-se menos heterônoma. Ou seja, à medida que a criança torna-se apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas. Consequentemente, todo estudante chega aos bancos escolares enquanto heterônomo, dependente das normas e regras dos outros. É somente com o aprendizado, dia após dia, que nos tornamos autônomos. Quando uma sequência de aprendizagem não ocorre, a autonomia dá vazão a uma heteronomia crônica; ela transforma o indivíduo num ser pusilânime, definido por Ferreira (1999, p. 1670) como “alguém de alma pequenina”, “sem coragem”, “que se satisfaz com o mínimo”, “fraco de ânimo”, “falta de energia”, “de firmeza”, “de decisão”, “medroso” e “covarde.”

Devido ao tempo de convivência em seus espaços, cabe à escola e à família direcionar o aluno na busca da autonomia. Porém esta autonomia a ser alcançada não é aquela que leva o sujeito a uma total independência, pois o ser humano não é um ente isolado; ele é “intrinsecamente um ser de relação” (MOURA, 2007). Neste sentido, o fruto da autonomia relacional é a construção de um indivíduo cada dia menos heterônomo, e mais autônomo e resiliente. Claxton (2007) define um indivíduo resiliente como alguém que tem visão de sua própria competência de aprendizagem; a inteligência para ele é real, expansível, vale a pena investir. É alguém que acredita que pode fazer algo, é um sujeito desenvolvido, desafiador, consegue descobrir maneiras eficazes de cumprir suas metas, confia em sua capacidade, persiste diante da dificuldade, aprende a lidar com a frustração e as exigências da vida e permanece aberto e envolvido até mesmo em condições adversas.

¹ Este texto é um resumo da monografia a contribuição do modelo pedagógico relacional e/ou interacional, visando a autonomia do aprendizado”, apresentada no UNASP, campus Engenheiro Coelho, na pós-graduação em psicopedagogia.

² KAMII, Constance. Conferência Magistral apresentada na conferência anual da national association for the education of young children (NAEYC) da seção regional de Carolina do Norte, Winston Sa; em, 16 de outubro de 1981, e na conferência anual da unidade regional do page da associação para a educação de crianças pequenas de Chicago, Glen Ellyn, Illinois, 17 de outubro de 1981.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é angariar elementos que comprovem a necessidade do aprendiz entender e buscar meios para construir sua própria autonomia de aprendizagem através do modelo pedagógico relacional. Será apresentada a educação adventista como exemplo desta contribuição. Este trabalho é bibliográfico, e foi realizado mediante a coleta e análise de contribuições de teóricos e estudiosos educacionais para a construção de um aprendizado e aprendizes autônomos.

A importância da autonomia na contemporaneidade

Vivemos num período de grande explosão de conhecimento científico. Neste cenário, a escola tem um papel fundamental; como instituição responsável em promover o conhecimento e como consequência a melhoria de vida do cidadão, ela deve procurar meios de acompanhar este progresso de forma mais intencional. A escola precisa trabalhar para se livrar da acusação de ser uma instituição que oferece uma educação dissociada da vida, ultrapassada, desconectada da realidade, uma educação herdada de épocas e períodos que não condizem com a realidade do mundo de hoje, tornando-se uma fonte direta de construção do conhecimento.

Se a escola como entidade social é conformista, não investindo nas relações entre seus agentes educacionais, ela não age e também não leva seu aprendiz a construir uma visão crítica e autônoma dos fatos e realidades, calando-se — diante de uma realidade desumana e paradoxal, como podemos reafirmar nas palavras de Moraes (2005, p. 113):

Ao lado dos grandes avanços científicos e tecnológicos, das grandes conquistas da humanidade, estamos, hoje, no mais incrível processo de desumanização da nossa história. Uma sociedade sem cidadania, com uma população cada vez mais pobre, analfabeta, sofrida e com poucas perspectivas de vida.

É urgente a necessidade das instituições educacionais focarem a atenção na prática pedagógica tendo como objetivo construir e desenvolver aprendizes autônomos, cidadãos colaboradores e não individualistas; sujeitos cada vez mais humanizados e humanizadores. Portanto a autonomia é sim importante, mas apenas quando ela é também relacional, pois somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa.

A pedagogia relacional e a construção da autonomia da aprendizagem

Segundo Becker (1995, p. 33), a epistemologia diretiva prega a reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica e da criatividade. Já a epistemologia não-diretiva renuncia o aspecto fundamental do docente que é a intervenção no processo de aprendizagem. Entretanto, o modelo pedagógico relacional, com uma epistemologia também relacional, sustenta que o conhecimento se origina na ação do sujeito, de uma interação recíproca entre sujeito e objeto, da ação do sujeito sobre o objeto, das transformações que ocorrem em ambos (BECKER, p. 37).

Ao tentar explicar como funciona esta relação entre o sujeito e objeto, Vygotsky (citado por DANIELS, 2001, p. 51) apropriou-se da seguinte comparação:

Assim como você não pode aprender a nadar parado na praia [...] para aprender a nadar, você deve forçosamente, mergulhar na água, mesmo que ainda não saiba nada sobre como nadar, de modo que a única maneira de aprender alguma coisa, de adquirir conhecimentos, é fazendo algo, em outras palavras, adquirindo conhecimento.

Neste processo relacional de aquisição do conhecimento, Freire (1997) afirma que o professor exerce um papel fundamental ao dizer que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Neste sentido a definição de ensino tem outra dimensão também segundo Freire (1997, p. 25), que afirma:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, e sim ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à ensinar e o que, aprende ensina ao aprender.

O resultado desta autonomia relacional será a possibilidade do aprendiz poder expressar seus pensamentos, comparar as ideias, confirmar hipóteses, questionar, interagir, relatar, descrever. A partir do expressar livre e autônomo

(sem receio, sem proibições e restrições (descabidas) como acontece na pedagogia diretiva por exemplo) o aprendiz constrói seu conhecimento aos olhos de um professor que, sendo autônomo, não vê outra forma de educar a não ser levando o aluno a este mesmo “tipo” de relação.

A construção do conhecimento que leva à autonomia

O processamento de informação é uma das teorias mais usadas para explicar o funcionamento do cérebro. Todo bom professor deve ou deveria querer saber como a mente adquire, armazena e usa as informações que ele ensina. O objetivo em compreender a mente é levar o professor a encontrar as explicações sobre os métodos ou meios que levam o aprendiz a se tornar capaz de captar e alcançar outras situações de aprendizagem e de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento.

O professor deve, então, saber que para que haja o processamento da informação ou assimilação, precisa haver a codificação, que é a aquisição e representação de informação, o armazenamento, que é a retenção da informação, e a recuperação, que é o resgate da informação quando necessário; todo este sistema é orientado por um processo de controle para que haja uma fluência (WOOLFOLK, 2000, p. 222).

Espera-se do professor, por exemplo, que ele saiba que seus alunos podem prestar atenção a somente uma tarefa de cada vez e que é somente com o tempo e prática que muitos processos que requerem atenção e concentração se tornam automáticos. Neste sentido, Woolfolk (2000, p. 225) nos lembra da importância fundamental dos professores não darem aulas aceleradas, considerando as limitações de assimilação da memória de curta duração.

Estudar a aprendizagem por processamento de informação leva primeiramente o professor a entender as particularidades da aprendizagem que envolve assimilar, processar, reter e devolver a informação adquirida. O professor que desconhece este caminho que o cérebro trilha, correrá talvez o risco de semear, mas não colher o que esperava. Ele perde a oportunidade de construir conhecimentos duradouros e prévios que nunca pararão de crescer.

Necessidade de conhecer o funcionamento do cérebro

A partir do momento que o professor conhece como o cérebro assimila, processa e devolve informações, ele está apto para entender como se ensina e aprende de forma significativa, compreendida por Ausubel (1960) (criador desta teoria) em três aspectos:

- ▶ O material instrucional deve apresentar o conteúdo a ser aprendido, de forma estruturada e lógica;
- ▶ Deve haver uma relação entre o novo conteúdo que é incorporado às estruturas de conhecimento e os conhecimentos prévios; experiências anteriores do aluno;
- ▶ E, finalmente, a vontade e disposição do aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente.

Pfromm (1987) declara que a aprendizagem verbal significativa é o meio principal de aquisição de grande parte dos nossos conhecimentos e quando ocorre apenas uma aprendizagem memorística ou momentânea (e não uma aprendizagem significativa) então não houve a aprendizagem (BZUNECK, 2004, p. 28).

As estratégias de aprendizagem e o aprender a aprender

A razão do professor trabalhar estratégias cognitivas é levar o aluno a alcançar a metacognição, ele acaba avaliando o que e o quanto seu aprendiz sabe e ao mesmo tempo interfere no que ele não sabe, despertando a busca deste saber. Através do uso de estratégias de aprendizagem, o professor estará levando o aprendiz a adquirir uma atitude autônoma. Quando o aluno sabe que sabe, ou sabe que não sabe e quer saber o que não sabe, ele já está no processo de aquisição da autonomia, pois ele aprendeu a aprender.

Daniels (2003, p. 131) lembra que a pedagogia moderna está abraçando cada vez mais a visão de que o indivíduo deve estar consciente de seus processos de pensamento, e que é crucial que o teórico em pedagogia e o professor o

ajudem a se tornar mais metacognitivo, ou seja, estar consciente de como lidar com sua aprendizagem, seu pensamento e com o assunto que está estudando.

Portanto, o objetivo do uso de estratégias de aprendizagem é levar o aluno a usá-las consciente e voluntariamente, ajudando-o a controlar o comportamento, as emoções e os processos cognitivos como memória, atenção e solução de problemas.

A pedagogia relacional na educação adventista

Cito a seguir um modelo que, creio eu, preocupa-se apropriadamente com a autonomia na aprendizagem, assim como com o aspecto relacional, pelo menos do ponto de vista ideal, a educação adventista. Ela também compreende a relação como construção onde o aluno deve agir e problematizar sua ação. Entretanto, a diferença na relação entre a educação adventista e as demais escolas relacionais está no fato dela visar uma relação redentora, restauradora e para a vida toda. Tal relação visa o aprendiz na sua integralidade, um ser humano sensível em todos os aspectos.

146

O ensino deve ser integral porque a aprendizagem não se restringe somente ao cérebro. Assim, na aprendizagem integrada, os processos sensório-motores se auto-organizam na corporeidade humana, pois a aprendizagem humana quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e, inclusive, sociais. Compromete a totalidade do ser em sua relação com o mundo (MORAES e LA TORRE, 2004, p. 84, 85).

Referindo-se à necessidade de se construir um novo paradigma educacional que compreenda, entre outros aspectos: o integral, como afirma a educação adventista, lemos o seguinte:

Uma das maneiras pelas quais o pensamento do novo paradigma entra em cena na política educacional é pelo reconhecimento da interconectividade dos problemas que não podem ser compreendidos isoladamente. Ela exige uma visão sistêmica e holística da realidade e nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. (MORAES, 2005, p. 86).

A educação adventista encara o processo ensino-aprendizagem como muito mais que simplesmente adestrar ou disciplinar. Ellen White (2003, p. 18) afirma

que a intenção é produzir seres humanos que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento, e coragem nas suas convicções. Neste sentido, a autonomia, o livre arbítrio e a liberdade são sinônimos de conhecimento e crescimento e não questões repudiadas.

Expectativas para a educação na atualidade

No livro *cinco mentes para o futuro*, Howard Gardner (2007) descreve cinco tipos de mentes que um aprendiz deve ter para conseguir sobreviver às demandas de um futuro incerto e sem dúvida desafiador, pois o mundo hoje espera que o profissional seja um ser pensante, preparado, criativo, flexível, com habilidade tecnológica e apto a aprender continuamente. Diante desta realidade Gardner propõe cinco mentes:

- ▶ Mente disciplinada a fim de poder constantemente aperfeiçoar suas ocupações.
- ▶ A mente sintetizadora, que tem a capacidade de abstrair e articular ideias de forma convincente e passível de replicação.
- ▶ Mente criadora, que se refere à habilidade de resolver problemas.
- ▶ Mente respeitosa, para ter a habilidade de conviver com o diferente incluindo os de status inferior
- ▶ Mente ética, que se refere à eficiência no ambiente de trabalho, cumprindo com suas responsabilidades e boa cidadania.

147

Diante das considerações apresentadas nesta pesquisa, ensinar é reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo de saber. Este estímulo e reforço devem ser dados por alguém e apreendidos por alguém. Considerando tamanha demanda de pais ausentes de seus lares, sobra quase que somente para a Escola e mais especificamente para o professor cumprir este papel. De modo que, mais que um mero ensinador, o professor deve ser modelo vivo no palco educacional e apto para educar, formar e ser imitado. Deve estar pronto para desempenhar seu papel e, no momento certo sair de cena, dando lugar a um sujeito que a cada dia se tornará mais maduro e completo; mais autônomo (GARDNER, 2007, p. 7).

E para isso ser possível, é necessário promover e desenvolver a autonomia

do estudante, pois desta maneira ele poderá cultivar as habilidades cognitivas — que Gardner considera essencial. E, mais do que isto: a autonomia permitirá que o aprendiz cresça equilibradamente, levando em conta todos os componentes da complexidade humana.

Considerações finais

A sociedade atual é marcada por profundas mudanças no conhecimento científico, além de político e social. A escola, porém, a despeito do progresso, parece andar a passos extremamente lentos. Daí que o desenvolvimento da autonomia se torna fundamental num contexto de permanentes e paradoxais transformações nos diversos cenários mundiais; em última instância, o estudante precisa passar de “jogador” para “técnico de si mesmo”. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental.

Moraes (2005, p. 87) afirma que “a educação vista como processo, em que o mundo é concebido como movimento, em que tudo está em holomovimento, indica que os fenômenos educacionais estão (ou deveriam estar) em permanente estado de mudança e transformação”. De maneira que a escola, como instituição responsável em promover o conhecimento e a melhoria de vida do cidadão, deve procurar meios de acompanhar este progresso de forma mais intencional. Ela precisa se livrar da acusação de ser uma instituição que oferece uma educação dissociada da vida, ultrapassada, desconectada da realidade, uma educação herdada de épocas e períodos que não condizem com a realidade do mundo de hoje, tornando-se uma fonte direta de construção do conhecimento; essa é uma de suas funções primordiais.

Se a escola como entidade social é conformista e não investe nas relações com os agentes educacionais, os pais, a comunidade, o governo, ela não leva seu aprendiz a construir uma visão crítica e autônoma dos fatos, calando-se diante de uma realidade desumana e paradoxal como podemos ver na declaração de Moraes (2005, p. 113):

Ao lado dos grandes avanços científicos e tecnológicos, das grandes conquistas da humanidade, estamos, hoje, no mais incrível processo de desumanização da nossa história. Uma sociedade sem cidadania, com uma população cada vez mais pobre, analfabeta, sofrida e com poucas perspectivas de vida.

É urgente a necessidade das instituições educacionais, assim como dos órgãos do governo responsáveis pela educação, focarem a atenção na prática pedagógica, tendo como objetivo construir e desenvolver aprendizes autônomos; não no sentido individualista, mas para uma relação de colaboração, parceria e participação entre os diferentes educandos através da interação para, senão resolver, pelo menos amenizar esta grande desigualdade social que presenciamos. A autonomia, então, poderá desenvolver cidadãos colaboradores e não individualistas, sujeitos cada vez mais humanizados e humanizadores.

Segundo Claxton (2005, p. 233), não apenas as instituições ligadas à educação devem conscientizar-se da importância de se trabalhar a aquisição de autonomia do conhecimento ou aprendizado. Ele amplia seu discurso afirmando que tanto instituições empresariais como de educação, e até mesmo pais e mães, “têm de mudar para que o desenvolvimento e a expressão do potencial de aprendizagem tornem-se possibilidades reais”.

Os estudantes chegam aos bancos escolares enquanto heterônomos (dependentes das normas e regras dos outros ou pusilânimes) definido como “alguém de alma pequenina”, “sem coragem”, “que se satisfaz com o mínimo”, “fraco de ânimo”, “falta de energia”, “de firmeza”, “de decisão”, “medroso”, “covarde”. É necessário que a educação direcione estes indivíduos na busca da autonomia, a qual não levará o sujeito a uma total independência, pois o ser humano não é um ente isolado. Neste caso, a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos (MOURA, 2007, p. 1).

O fruto de um indivíduo autônomo e resiliente segundo White (2003, p. 18) é, em resumo: “em vez de pusilânimes bem educados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas decisões”.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BECHER, F. Modelos pedagógicos & modelos epistemológicos. In: SILVA, L.; AZEVEDO, J. (Orgs.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, reflexão e crítica**. v.12, n. 02, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-79721999000200008&ln> Acessado em: 3 de nov. 2005.

BZUNECK, J. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERREIRA, A. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Leitura, 1997.

GARDNER, H. **As cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MORAES, M. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M.; LA TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes.

MOURA, R. **O conceito de autonomia de Escola**: algumas reflexões. Disponível em <<http://members.tripod.com/RMoura/autonomia.htm>> Acessado em: 13, jul. 2007.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU / Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

PIAGET, J. **O Juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, L. **Educational psychology**. Boca Raton: St Lucie Press (escrito originalmente em 1921-1923), 1997b.

WHITE, E. **Atos dos apóstolos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.

_____. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2003.

_____. **Mensagens escolhidas**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1986.

_____. **Primeiros escritos**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1999.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Biografias dos Autores

Adolfo Suárez

Doutor em ciências da religião pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Mestre em teologia pelo Unasp e em ciências da religião pela Umesp. Graduado em teologia e pedagogia. Atualmente é professor do Unasp-EC e do programa *Master in Leadership*, da Andrews University, EUA. Tem experiência na área de teologia, com ênfase em teologia e educação, atuando principalmente na área de metodologia do ensino religioso. Também tem experiência em educação, com ênfase em história e filosofia da educação. Tem vasta experiência como escritor, focando em seus livros o ensino religioso e a educação cristã. No Unasp, é coordenador do núcleo de integração fé e ensino (Nife). Publicou pela Unasp o livro *Redenção, liberdade e serviço: fundamentos da pedagogia de Ellen G. White*.

Adriano de Sales Coelho

Doutorando em educação-currículo pela PUC-SP. É mestre em educação pela PUC-PR. Graduado em pedagogia, tem especialização em administração escolar, MBA em gestão estratégica de negócios pela USP. Tem experiência na área de gestão escolar de educação básica onde atuou por 18 anos. Exerce a função docente na graduação/pós-graduação e coordena a pós-graduação em gestão escolar no Unasp-EC. É pesquisador nas áreas de gestão educacional e escolar, gestão da inovação, gestão do conhecimento e comunidades de aprendizagens.

Betania Jacob Stange Lopes

Mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em pedagogia e especialista em supervisão escolar. Atua como coordenadora e professora do curso de pós-graduação em educação especial/inclusão social e do curso de pedagogia do Unasp-EC. Tem experiência na área de educação, com ênfase em avaliação e aprendizagem.

Edna Rosa Correia Neves

Mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui graduação e licenciatura em psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e especialização em psicopedagogia. Atualmente é professora e coordenadora da Faculdade Pitágoras em Jundiá (SP) e professora do curso de pós-graduação em psicopedagogia do Unasp-EC. É Coordenadora do Gepeap — grupo de pesquisa em psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e psicopedagogia. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em desenvolvimento humano e aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicopedagogia clínica e orientações motivacionais.

154

Eliel Unglaub

Doutor em educação (políticas de educação e sistemas educativos) pela Unicamp. Concluiu o Ph.D. em administração educacional e liderança pela Andrews University, EUA. Mestre em educação (pedagogia universitária) pela PUC-PR. É graduado em pedagogia, com especialização em didática do ensino superior. Atualmente é professor de graduação e pós-graduação do Unasp-EC e professor do *Master in Leadership* da Andrews University, EUA. Possui longa experiência como professor de administração educacional, filosofia e ética em cursos de graduação e pós-graduação; supervisor e diretor de educação básica da rede educacional adventista. Foi coordenador do mestrado em educação pelo Unasp-EC. É autor de vários livros paradidáticos na área de educação e ensino.

Frank Viana Carvalho

Doutor em Filosofia (FFLCH, USP / Université François Rabelais, França). Mestre em Educação (Unasp), mestre em Filosofia (Ética e Filosofia Política). Graduado em pedagogia e teologia, é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Palestrante e escritor (autor do livro *pedagogia da cooperação*, também da Unasp), tem desenvolvido pesquisas nas áreas de metodologia do ensino, ética e filosofia.



Gildene do Ouro Lopes Silva

Doutora em psicologia, profissão e ciência pela PUC-Campinas; mestre em psicologia na área escolar; especialista em educação e docência do ensino superior; graduada em pedagogia. Atua na assessoria pedagógica, docência da graduação e pós-graduação *lato sensu* do Unasp-EC. Tem experiência na área de educação, com ênfase em gestão de unidades educativas, formação de professores e trabalho docente. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e desenvolvimento humano, ensino superior, ensino fundamental, projeto pedagógico, formação de professores e práticas pedagógicas.

Janete Tonete Suárez

Aluna especial do mestrado em psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Pós-graduada em docência do ensino superior e em psicopedagogia. Tem graduação em letras (português e inglês) e foi professora no ensino fundamental e médio durante 8 anos. É bacharelada em psicologia.

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Doutora em história pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em educação pela Unicamp, bacharel em pedagogia pelo Unasp e pela Universidade Federal do Paraná e especialista em metodologia em educação a distância pelo Senac. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, no centro de educação a distância. Desde 2006 participa como professora visitante nos cursos de especialização para formação de professores e gestores oferecidos pelo Instituto Adventista Paranaense (IAP). Tem experiência em educação superior tanto na modalidade a distância como presencial, e atua nas áreas de história da educação e prática pedagógica. Já ministrou aulas para os anos iniciais do ensino fundamental e foi coordenadora pedagógica da educação básica em instituições da rede de escolas adventista. Tem produções acadêmicas nas áreas de educação e história com ênfase em história, memória, formação de professores e, educação a distância.

155

Conheça nossa loja virtual
<http://unaspress.unasp.edu.br>